

IZBRANI  
TEMELJNI  
POJMI

DRUGI  
ZVEZEK

# pedagogički leksikon



izbrani  
temeljni  
pojmi

# **pedagoški leksikon**



---

# PEDAGOŠKI LEKSIKON

## IZBRANI TEMELJNI POJMI

DRUGI ZVEZEK



## Vsebina

|    |                                                                      |    |
|----|----------------------------------------------------------------------|----|
| 9  | Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi (drugi zvezek)            | 7  |
| 11 | Nekaj uvodnih besed o Pedagoškem leksikonu                           |    |
| 15 | Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja? |    |
| 23 | Gesla                                                                |    |
|    | Državljska vzgoja                                                    | 23 |
|    | Ničelna toleranca                                                    | 37 |
|    | Pedagogika                                                           | 51 |
|    | Spol                                                                 | 65 |
|    | Večjezičnost                                                         | 79 |
| 95 | Seznam sodelavcev in sodelavk Pedagoškega leksikona                  |    |



# Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi (drugi zvezek)

9

Elektronska izdaja drugega zvezka *Pedagoškega leksikona* vsebuje pet novih avtorskih gesel: »Državljska vzgoja«, »Ničelna toleranca«, »Pedagogika«, »Spol« in »Večjezičnost«. Skupaj s prvim zvezkom tako *Pedagoški leksikon* kot rastoča publikacija obsega že 15 avtorskih gesel.

Z drugim zvezkom uvajamo spremembo glede načina zapisa besed v jezikih, ki uporabljajo drugačno abecedo od slovenske. Odslej jih bomo navajali v izvirnem zapisu (npr. v starogrščini) in ne več s transliteracijo.

Uredniški odbor (po abecednem vrstnem redu):

*Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc*

Avtorice in avtorji drugega zvezka:

*Sabina Autor*

*Silva Bratož*

*Karmen Pižorn*

*Marjan Šimenc*

*Valerija Vendramin*

*Tadej Vidmar*

Recenzenti in recenzentke drugega zvezka:

*Marinko Banjac*

*Zdenko Kodelja*

*Mojca Kovač Šebart*

*Robi Kroflič*  
*Alja Lipavic Oštir*  
*Metka Mencin*  
*Edvard Protner*  
*Mitja Sardoč*

Strokovna sodelavka uredništva:  
*Valerija Vendramin*

## Nekaj uvodnih besed o Pedagoškem leksikonu

11

Po dveletnem začetnem obdobju in poskusni izdaji pričenjamo na Pedagoškem inštitutu uresničevati idejo o dolgoročnejšem projektu *Pedagoškega leksikona* kot referenčne strokovne publikacije v slovenščini, ki širokemu krogu bralk in bralcev omogoča pregledno ter strokovno utemeljeno seznanitev s ključnimi pojmi vzgoje in izobraževanja.

Prvi zvezek predstavlja torej začetno, a že pravo leksikonsko publikacijo, katere osnovni namen je avtorska obravnava pojmov, ki izhajajo iz pedagoške tradicije, kakor tudi sodobnejših oz. za slovenski prostor prepoznanih relevantnih pojmov s področja vzgoje in izobraževanja. V tej obliki leksikon dobiva tudi končno enotno strukturo, ki odraža njegov temeljni namen kot strokovne publikacije ter predstavlja historično-problemsko obravnavo temeljnih pojmov vzgoje in izobraževanja v obliki daljših recenziranih sestavkov, ki upoštevajo načela znanstvenega pisanja. Vsako geslo ima tridelno zasnovo: (1) *Opis pojma*, kjer so v sumarni obliki predstavljeni pomen pojma, njegova najbolj uveljavljena definicija na širšem področju vzgoje in izobraževanja, nato še etimologija in uveljavljena raba v tujih jezikih; (2) *Leksikonska razlaga*, ki predstavlja osrednji del gesla ter vključuje historično in problemsko obravnavo pojma kot rezultata njegovega prenosa iz različnih miselnih ter kulturnih tradicij tako na ravni tematiziranja širšega družbeno-političnega konteksta, ki je sooblikoval nastanek pojma, kot tudi v smislu prikaza ožjih disciplinarnih zamejitev njegove rabe ter posebej relevantnih vidikov pojma na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru; (3) *Viri*, ki vključujejo seznam

najtemeljnejših in najrelevantnejših del, na katerih temelji geslo. Posebna pozornost je v tem okviru namenjena vključevanju morebitnih slovenskih prevodov in del v slovenskem jeziku.

Nemara je ena od odločilnih posebnosti *Pedagoškega leksikona*, ki jo velja omeniti ob njegovi prvi izdaji, prav obravnava temeljnih pojmov v obliki daljših avtorskih sestavkov. Ker so za naš prostor značilni predvsem terminološki slovarji oz. področni leksikoni, ki v obliki krajših zapisov poskušajo podati čim natančnejše definicije, bi se pristop z avtorskimi sestavki lahko marsikomu zdel nekoliko nenavaden ali celo nepremišljen. Predvsem zato, ker heterogenost in vsebinska odprtost, ki sta za tovrsten tip besedil značilni, intuitivno nasprotujeta nekaterim ustaljenim oblikam leksikonov, ki težijo k čim večji jasnosti in nedvoumnosti. Toda odločitev za tak pristop omogoča obravnavo pojmov in idej, ki ustreza namenu publikacije, to pa je predvsem pregledna seznanitev s ključnimi pojmi vzgoje in izobraževanja skozi problemski prikaz njihove kompleksnosti. Ta sega vse od terminoloških vprašanj in večpomenskosti pojmov do posebnosti njihovega razvoja (in spreminjanja) skozi čas ter različnih diskurzivnih rab. Da gre pri tem za ustaljeno obliko obravnave temeljnih pojmov, kaže tudi npr. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*,<sup>1</sup> ki nam je služila kot zgled. V njej gesla niso obravnavana le kot avtorski prispevki, katerih namen je predstaviti nek pojem v celoti, ampak je posamezno geslo mestoma obravnavano tudi z več prispevki in z različnih zornih kotov. Takšna obravnava gesel izhaja iz same narave konceptov in idej, ki na področju humanistike in dela družboslovja niso nedvoumni ter eksaktni, kar je sicer bolj značilno predvsem za področje naravoslovnih znanosti.

Enega od ključnih pogojev za uspešno delovanje tako ambicioznega projekta predstavlja zlasti pripravljenost strokovnjakinj in strokovnjakov za sodelovanje bodisi v avtorski bodisi v recenzentski vlogi. V ta namen smo v projektu oblikovali dvostopenjsko uredniško strukturo, ožji uredniški odbor in širši uredniški svet, ki ob klasičnih uredniških dejavnostih omogočata plodno strokovno razpravo o vsakokratnem izboru gesel ter avtoric in avtorjev, v drugi fazi pa zlasti podroben strokovni pregled prispelih besedil. Publikacija, ki je pred vami, je tako rezultat uspešnega sodelovanja širokega nabora slovenskih strokovnjakinj in strokovnjakov v različnih

1 Spletna stran enciklopedije: <https://plato.stanford.edu/>.

vlogah, ki so za pričujočo izdajo pomagali pripraviti šest novih gesel (»Avtonomija«, »Avtoriteta«, »Inkluzivnost«, »Inteligentnost«, »Kurikulum«, »Vzgoja«), skupaj s štirimi gesli, ki so bila objavljena že v poskusni izdaji (»Bildung«, »Kompetence«, »Paideia«, »Učenje«), vsa urejena po novem abecednem redu.

Kot sklepni del uvoda v prvo izdajo *Pedagoškega leksikona* v nadaljevanju poobjavljamo besedilo, s katerim smo uvedli poskusno izdajo (2023). Slednje besedilo je nastalo kot napoved rastoče leksikonske publikacije in ostaja njen veljavni temelj, kjer smo leksikon predstavili v kontekstu sorodnih poskusov in zgledov ter jasno opredelili njegov namen, načela izbora temeljnih pojmov in strukturo gesel. S ponovno objavo besedila »Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?« želimo poudariti pomen ter vlogo premišljenih izhodišč za razvoj tega referenčnega dela na področju vzgoje in izobraževanja.

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

Objavljeno v prvem zvezku 2025



# Zakaj potrebujemo novi leksikon na področju vzgoje in izobraževanja?

15

*Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* je nastal kot plod sodelovanja med Pedagoškim inštitutom in Inštitutom za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.<sup>1</sup> Elektronska publikacija vsebuje poskusni izbor gesel, ki predstavljajo podlago in konceptualni okvir za dolgoročni projekt, v katerem se povezujeta 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 ter z avtorskimi geselskimi članki o temeljnih pojmih s področja vzgoje in izobraževanja predstavlja referenčno delo na omenjenem področju v slovenskem jeziku.

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.

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 (ZSDSDS). Projekt je financiralo Ministrstvo za kulturo na podlagi nacionalnega programa za jezikovno politiko v letih 2022–2023.

Dvojnost vzgoje in izobraževanja, kot področja znanosti, ki je hkrati precej družbeno izpostavljeno in zaznamovano s kontekstom časa ter prostora, se v izdatni meri odraža v oblikovanju vzgojno-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 ciljnem 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 pomenška razmerja med prevodnimi različicami tega pojma.<sup>2</sup>

Čeprav vprašanje temeljnih pojmov na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru trenutno morda ni v ospredju, to ne pomeni, da je prezrto ali da ga v preteklosti ni bilo. Vsekakor je problemska obravnavanje pojmov predvsem sestavni del temeljnega raziskovanja pedagogike, filozofije, sociologije in nekaterih drugih ved. Tako je v 80. letih prejšnjega stoletja na Pedagoškem inštitutu potekala raziskava,<sup>3</sup> 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,

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).

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.<sup>4</sup> 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*<sup>5</sup> in *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja* (Muršak, 2012) v prikazu temeljnih pojmov ne obravnavata konceptualnih vprašanj ter teoretskih tradicij v vzgoji in izobraževanju, temveč sledita načelu terminološke vede, ki poskuša pojem opredeliti čim jasneje in enoznačneje.<sup>6</sup> Leta 2022 je revija *Sodobna pedagogika* izdala tematsko številko z naslovom *Pedagoška terminologija in novorek v vzgoji in izobraževanju*,<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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,

4 Ob tem velja omeniti npr. tudi tematsko številko revije *Problemi* iz l. 1985 z naslovom *Vsestransko razvita osebnost?*.

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. Slovar je dostopen na spletnem portalu Termania: <https://www.termania.net/?searchIn=Linked&ld=74>.

6 Kot poudarja Mojca Žagar Karer (2011, str. 15), je ena od glavnih zahtev v terminologiji prav enopomenskost, »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 Ermenc, 2014; Štefanc, 2021).

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 diahrono zgodovine oblikovanja ter rabe, temveč meri tudi na razumevanje presekov med posameznimi pojmi, do katerih pride, 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*.

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 gre vendar za vedo, katere osrednji predmet raziskovanja je prav vzgoja.<sup>9</sup> 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

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.«

obravnavo temeljnih pojmov sledimo humanistični raziskovalni tradiciji, kamor nenazadnje sodi tudi pedagogika.

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 temeljnim 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 jasno odražal idejo heterogenosti, interdisciplinarnosti ter aktualnosti področja vzgoje in izobraževanja. Zato smo kot referenčne izbrali pojme, ki sodijo 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 avtorji in avtorice geselskih člankov 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 se 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 uporabljeni 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 obliki javnega financiranja.

*Uredniški odbor (po abecednem vrstnem redu):*

*Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc*

## Viri

- 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: prispevki k teoriji*. 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: zbornik*. 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.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57(3), 28–48.
- Žagar Karer, M. (2011). *Terminologija med slovarjem in besedilom*. ZRC SAZU, Založba ZRC.

---

# Državlјanska vzgoja

## Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Državljska vzgoja je sestavljen izraz. Sestavljata ga termina z navidez lahko razumljivima pomenoma, zato se zdi takšen tudi pomen sestavljenega izraza: gre za vzgojo državljanov. Prvo omembo državljanske vzgoje v slovenskem jeziku lahko zasledimo pri pedagogu Karolu Ozvaldu leta 1934 (str. 7), ki jo opredeli tako:

*Smoter vsaki vzgoji je v tem, da bi naj oni, ki ga vzgajaš (doma, v šoli, cerkvi, delavnici, društvu ...), dobil po duhu in včasih tudi po telesu tako ali tako obliko, da bi postal drugačen, nego je bil dosedaj, da bi se preoblikoval in preusmerjal. To velja povsem i za državljansko vzgojo; saj ji je do tega, da bi izoblikovala takega državljana, kakor ga zahtevajo potrebe in naloge v tej ali oni državi.*

24

Izraz *državljska vzgoja* se nanaša na vzgojo (gl. geslo »Vzgoja« (Medveš, 2025)), ki jo državljanji dobijo, in ne na vzgojo, ki jo državljanji dajejo. Po tem se razlikuje od podobno sestavljenega izraza starševska vzgoja, ki pomeni vzgojo, ki jo starši dajejo, in ne vzgoje, ki jo starši dobijo. Državljska vzgoja je torej vzgoja, pri kateri se vzgoja nanaša na (bodoče) državljane in so le-ti cilj ter objekt vzgoje.

Na mednarodni ravni se je za državljansko vzgojo uveljavil angleški izraz *citizenship education*, sestavljen iz *citizenship*, ki pomeni državljanstvo, in *education*, ki pomeni tako izobraževanje kot tudi vzgojo. Slovenski izraz tako s svojo strukturo ustreza angleškemu izrazu, s tem da se je v Angliji izraz *citizenship education* uveljavil šele v 90. letih 20. stoletja. Pred tem je v državi, ki je kot monarhija država podanikov, prevladoval izraz *civic education*. Izraz *civic* pomeni povezan z državljanom, mestom, državljanstvom. Etimološko beseda izhaja iz latinske besede *civis*, ki označuje prebivalca mesta (Wiesthaler, 1993; Walzer, 2014). Tudi *civic education* se prevaja kot državljanska vzgoja, vendar se izraz praviloma uporablja za tradicionalni pristop k državljanski vzgoji, ki poskuša učencem predvsem posredovati informacije o strukturi političnega sistema, njegovih institucijah in njihovem delovanju. Tudi v francoščini obstaja dvojnost izrazov: *l'éducation civique* in *l'éducation 'a la citoyenneté*. Oba prevajamo kot državljanska vzgoja. Podobno je v italijanščini, kjer najdemo dvojnost med tradicionalnim *l'educazione civica* in sodobnejšim *l'educazione alla cittadinanza*.

Vsak od obeh terminov, vzgoja in državljan, ob začetni samoumevnosti s seboj prinaša tudi spekter včasih nasprotujočih si pomenov, tako da je izhodiščna opredelitev državljanske vzgoje kot vzgoje državljanov izpostavljena dopolnitvam, popravkom in ugovorom. Eden od razlogov za tak položaj državljanske vzgoje je hitrost in intenzivnost spreminjanja sodobnih družb ter tudi položaja sodobnih držav, kar s seboj prinaša dinamično spreminjanje razumevanja državljanstva in pričakovanj do državljanske vzgoje, tako s strani države kot s strani samih državljanov.

Uvrstitev termina državljanska vzgoja v *Pedagoški leksikon* predpostavlja odločitev, da se za poimenovanje središčnega pojma na obravnavanem področju izbere državljansko vzgojo in ne kako drugo poimenovanje. Odločitev sloni na tradiciji in na danes prevladujoči rabi, tako da se lahko zdi samoumevna, vendar bi se namesto vzgoje lahko izbralo termin izobraževanje ali pa kultura (ali celo kompetenca), namesto državljanstva pa *človekove pravice* ali pa *politika*. Izbira poimenovanja državljanska vzgoja ima to prednost, da v ospredje postavlja formiranje otrok in mladine za vlogo državljanov, vendar pa izraz državljanstvo napotuje na pravni status posameznika v državi, ki ga nimajo vsi prebivalci države, tako da raba izraza državljanstvo ob pojmu vzgoja lahko deluje ločevalno in izključevalno. Uporaba poimenovanja državljanska vzgoja ima še eno šibkost: državljan relevantno znanje pridobivajo vse življenje, raba pojma vzgoja, kadar je govora o formiranju odraslih in avtonomnih državljanov, pa je manj primerna, tako da se z izbiro izraza vzgoja za poimenovanje formiranja državljanov omejuje področje njegove rabe.

V slovenskem prostoru je nekaj časa tekla razprava o uvedbi splošnega pojma, ki bi obsegal tako vzgojo kot izobraževanje, vendar ni bila uspešna, tako da je slovenska terminologija ostala brez ustreznega splošnega pojma in tudi brez ustreznega krovnega izraza. Njegova odsotnost ima posledice. Obravnava vzgoje v tem leksikonu (gl. geslo »Vzgoja« (Medveš, 2025)) opozarja, da vzgoja ne pomeni samo vzgoje, temveč se izraz včasih uporablja tako, da pomeni tako vzgojo kot tudi izobraževanje. To velja tudi za vzgojo v izrazu državljanska vzgoja, ki ni samo vzgoja, temveč pomensko pogosto obsega tudi izobraževanje ter preplet vzgoje in izobraževanja. Poleg tega se vzgojo v pedagoški literaturi ločuje od socializacije (Peček Čuk in Lesar, 2021): prva je načrtovana in namerna, druga pa poteka spontano in brez zavedanja subjektov. Pri empiričnih raziskovanjih

## Državljska vzgoja: pojmovni in zgodovinski okvir

državljske vzgoje se posebej poudarja njena kompleksnost. Mednarodna raziskava državljanske vzgoje ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) iz leta 2022 tako npr. ločuje ravni kontekstov, ki vplivajo na državljansko vzgojo: kontekst posameznika, domačega okolja in vrstnikov, šole in razreda ter širše skupnosti (Schulz idr., 2023). Šolski pouk je posledično samo en od dejavnikov državljanske vzgoje. Tako bi lahko ločili med (splošno) državljansko vzgojo in specifično šolsko državljansko vzgojo, ki poteka v okviru izobraževalnega sistema. Po tem razmisleku (splošna) državljanska vzgoja pravzaprav obsega državljansko vzgojo, pa tudi izobraževanje in socializacijo.

Prvi del izraza državljanska vzgoja lahko opredelimo kot članstvo posameznika v državi, državljansko vzgojo pa kot vzgojo in izobraževanje posameznika za vlogo državljana. Iz tega bi sledilo, da državljanska vzgoja zgodovinsko gledano obstaja od takrat, ko obstajajo države, saj mora vsaka država poskrbeti za svoj nadaljnji obstoj s formiranjem svojih (bodočih) državljanov. V strokovni javnosti prevladuje prepričanje, da se je politika kot praksa, ki se bistveno razlikuje od drugih praks kolektivnega delovanja, oblikovala v antični Grčiji, kjer so nastale institucije za urejanje političnih zadev in refleksija o teh institucijah ter so bili uvedeni temeljni pojmi za razmišljanje o slednjih – vključno z zametki državljanske vzgoje.

Izpeljava, da je državljan član države, potrebuje nadaljevanje, ki opozori, da je država oblika skupnega življenja ljudi, ki ni nastala naenkrat, temveč se je v zgodovini spreminjala in preoblikovala; hkrati z njo so se spreminjali tako položaj državljanov kot tudi ideje, s katerimi so skupnosti mislile državo, državljanstvo in državljansko vzgojo. Leksikonskemu pogledu se tako državljanstvo kaže kot kompleksno področje, v katerem se zvrstijo niz oblik držav, različni tipi državljanstva in množica oblik državljanske vzgoje. Ko govorimo o državljanski vzgoji danes, pa največkrat ne govorimo o državi nasploh, temveč o moderni državi, ki je nastala v Evropi na začetku novega veka in je še vedno vpeta v procese spreminjanja.

Če vzgoja državljanov poteka v vsaki državi, pa se z nastankom novoveških držav in nacionalnih šolskih sistemov odpre vprašanje odnosa

med državljansko vzgojo ter šolo, s tem da je državljanska vzgoja najprej potekala v okviru verske in nato moralne vzgoje. Zgodovinarji, ki preučujejo državljansko vzgojo, opozarjajo, da je bilo v obdobju razsvetljenstva oblikovanje nekaterih izobraževalnih sistemov tesno povezano z vzgojo in izobraževanjem državljanov. Kymlicka (1999, str. 77) tako trdi, da je temeljna naloga šolanja »pripraviti vsako novo generacijo na njene državljanske odgovornosti. Formiranje izobraženih in odgovornih državljanov je bil eden glavnih razlogov za ustanovitev sistema javnega šolstva in šolske obveznosti.« S tem se ustaljeno razumevanje, da je državljanska vzgoja eden od številnih ciljev šole, spremeni: sam vzgojno-izobraževalni sistem se je oblikoval kot del projekta nastajanja novoveških držav, uveljavljanja državnega jezika in spreminjanja prebivalstva v državljane, tako da državljanska vzgoja zgodovinsko ni del šole, temveč je šola del državljanske vzgoje. Ta izpeljava pa ne velja samo za specifični zgodovinski trenutek vzpostavljanja novoveških držav, kajti tudi v že vzpostavljenih demokracijah državljanji potrebujejo razgledanost, ki omogoča premislek o družbi in o dilemah, s katerimi se srečujejo. Zato lahko šolo v celoti razumemo kot institucijo državljanske vzgoje. Diane Ravitch (2001, str. 28) to jedrnatno izrazi: »Najboljša obramba demokracije so dobro izobraženi državljani.«

Sodobni interes za državljansko vzgojo sega v 90. leta 20. stoletja, ko je državljanska vzgoja v Evropi postala politična prioriteta. Za to so navedli različne razloge: umik državljanov v zasebnost in padec zanimanja za sodelovanje v tradicionalnih oblikah politične dejavnosti na zahodu, težavnost prehoda od avtoritarnih k demokratičnejšim režimom na vzhodu Evrope, globalizacijo, migracije in multikulturne družbe, hitre tehnološke in posledično družbene spremembe ipd. (npr. Kymlicka, 1999). Ne glede na opis težav pa je državljanska vzgoja dobila status odgovora na težave, s katerimi se soočajo sodobne demokratične družbe, in tako postala nujni sestavni del sodobnih šolskih sistemov.

Pomen področja se kaže tudi v številnih projektih Evropske unije, Sveta Evrope in mednarodnih, medvladnih ter nevladnih organizacij. Združeni narodi so leta 1994 obdobje 1995–2004 razglasili za desetletje Združenih narodov za izobraževanje za človekove pravice (Rustja, 2008). Svet Evrope je leta 1997 začel s projektom Education for Democratic Citizenship (EDC), ki se je v različnih oblikah nadaljeval in privedel do referenčnega

okvira kompetenc (gl. geslo »Kompetenca« (Štefanc, 2025)) za demokratično kulturo (Council of Europe, 2016). Organizacija IEA je leta 1999 prvič izvedla empirično raziskavo o dosežkih na področju državljanske vzgoje (Civic Education Study), ki so ji sledile raziskave v letih 2009, 2016, 2022 pod imenom International Civic and Citizenship Education Study. Eurydice, Evropsko omrežje za informacije o izobraževalnih sistemih, je leta 2004 pripravil pregled stanja državljanske vzgoje v Evropski uniji Citizenship Education in Europe, ki mu sledita podobna pregleda v letih 2012 in 2017. K temu lahko prištejemo tudi projekt Unesca o globalni državljanski vzgoji (UNESCO, 2014), pa tudi številne projekte nevladnih organizacij.

V procesu iskanja odgovorov na družbene izzive državljanska vzgoja nastopa na več ravneh: v teoretskih konceptualizacijah, v političnem govoru na mednarodni in državni ravni, kar se prevede v kurikularni govor v šolskem sistemu in na koncu v šolsko prakso državljanske vzgoje. Pregled stanja državljanske vzgoje *Državljska vzgoja v Evropi* njeno prisotnost v vzgojno-izobraževalnem sistemu opredeljuje takole (Taštanoska in Kresal Sterniša, 2013, str. 9): »Državljska vzgoja se lahko poučuje kot samostojen šolski predmet (ki se po državah imenuje zelo različno), kot tema, integrirana v druge predmete (na primer zgodovina, geografija itd.), ali pa se kot medpredmetna tema vključuje v vse šolske predmete.« Naštete možnosti se med seboj ne izključujejo. Poleg tega naj bi šole tudi z oblikovanjem demokratične šolske kulture skrbale za oblikovanje prostora demokratične socializacije učencev.

Kot šolski predmet državljanska vzgoja deli usodo drugih šolskih predmetov: uradni oz. načrtovani kurikulum se razlikuje od dejanskega oz. realiziranega (Kelly, 2004, str. 7). Prav tako so pomembni prikriti kurikulum, življenje učencev na šoli in obšolske dejavnosti. Ta situacija se še zaplete, ker državljanska vzgoja ni omejena na življenje v šoli, temveč je zanj pomembno tudi življenje izven šole, pa tudi interakcija med državljansko vzgojo, ki so je učenci deležni v šoli, in njihovim izkustvom v druženju z vrstniki izven šole ter v družinskem življenju.

Kot šolski predmet se je državljanska vzgoja v Sloveniji s svojim poimenovanjem sprva umestila v skupine šolskih predmetov z dvodelnim poimenovanjem: poimenovanje sta tako sestavljala izraz »vzgoja« in opredelitev področja vzgoje (npr. glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna

vzgoja). Taka struktura že v 90. letih ni bila samoumevna, saj je v poimenovanju večine šolskih predmetov nastopalo samo področje, denimo matematika, ki ga ni spremljala kvalifikacija, da gre za vzgojo oz. izobraževanje. Dodatek »vzgoja« obarva predmet in spremeni njegov status. Da bi se tej zaznamovanosti izognili, se je poimenovanje teh predmetov kasneje spremenilo, tako da v predmetniku slovenske osnovne šole »vzgoje« ne najdemo več: bodisi se je ime skrajšalo bodisi je bila opredelitev »vzgoja« nadomeščena z drugimi oznakami. V primeru državljanske vzgoje se imena ni skrajšalo, temveč se ga je širilo in spreminjalo, vzgoja pa je iz poimenovanja izpadla. Poimenovanje državljanska vzgoja že samo na sebi ne deluje samo kot ime, temveč tudi kot opis, ki pove, za kaj pri predmetu gre. Spremembe poimenovanja so ta proces prehajanja imena v opis še okrepile. Poimenovanje državljanske vzgoje kot osnovnošolskega predmeta se je spreminjalo od *družbenomoralna vzgoja* (1972), *etika in družba* (1991), *državljanska vzgoja in etika* (1999), *državljanska in domovinska vzgoja in etika* (2008) do *domovinska in državljanska kultura in etika* (2013). Dolžina imena predmeta je obratno sorazmerna z njegovo prisotnostjo v predmetniku: ima dolgo ime in majhno število ur (umeščen je v sedmi in osmi razred osnovne šole, vsakič s 35 urami). Slovenija glede tega procesa spreminjanja poimenovanja predmeta, povezanega s formiranjem državljanov, ni izjema. Tudi v Franciji ime šolskega predmeta (oz. področja) zaznamuje podobna nestabilnost, ki je odraz vsebinskih premislekov pa tudi ideoloških polemik: poimenovanje se je spreminjalo od *instruction morale et civique* (1882), *morale et instruction civique* (1938), *initiation à la vie politique et économique* (1945), *instruction civique* (1948), *éducation civique* (1970), *éducation civique, juridique et sociale* (2000), *instruction civique et morale* (2008) do *enseignement morale et civique* (2015). V Zvezni republiki Nemčiji pa se poimenovanje predmeta spreminja glede na zvezno deželo: *Gemeinschaftskunde* (Baden-Württemberg), *Sozialkunde* (Bavarska), *Politikwissenschaft* (Berlin), *Politische Bildung* (Brandenburg), *Politik* (Spodnja Saška) (Massing, 2021). Naj dodamo, da je bilo leta 2020 na srednješolski ravni v Slovenji uvedeno aktivno državljanstvo, ki ima poseben status: ni šolski predmet, temveč »obvezen vsebinski sklop« (z obsegom 35 ur), njegova izvedba pa temelji predvsem na projektnem delu.

Iz tega je razvidno, da se državljanska vzgoja v šoli ne imenuje nujno državljanska vzgoja, če pa se tako imenuje, ni nujno, da vključuje vsebine, ki se jih običajno pričakuje pod tem imenom. Steiner-Khamisi (2002) opozarja, da na šolskem področju terminološke razlike ne pomenijo nujno tudi semantičnih razlik. Šolski predmeti imajo lahko v različnih državah različna poimenovanja, pa gre za podobne vsebine, lahko pa so poimenovani kot državljanska vzgoja, pa ne vsebujejo vsebin, ki so običajno vključene vanjo. Poimenovanje državljanska vzgoja se tako v šolskih sistemih giblje od imena do opisa in nazaj do imena. Če se sprva zdi, da je državljanska vzgoja pravzaprav opis, ki povzema vsebino področja, na katerega se nanaša, v šolskih sistemih začne delovati kot ime, katerega reference ni mogoče razbrati iz opisa, s katerim je poimenovanje povezano.

### Vsebina državljanske vzgoje

V sodobnih demokratičnih državah državljanska vzgoja navadno vključuje nekatere ključne teme in načela družbenega ter političnega življenja (npr. človekove pravice, demokracijo, politični sistem, se pravi elemente politične pismenosti) in kritično mišljenje, vendar se vsebine državljanske vzgoje kot področja šolskega sistema od države do države razlikujejo glede na zahteve, ki jih družbe postavljajo pred svoje šolstvo.

Spreminjajoči se spisek vzgoj, ki pričajo o družbenih pričakovanjih do področja vzgoje in izobraževanja, obenem pa terjajo odmik od osredotočenosti na poučevanje tradicionalnih šolskih predmetov, je dolg. Nekatere vzgoje se navezujejo na državljansko vzgojo: vzgoja (in izobraževanje) za trajnostni razvoj, podjetnost, medkulturnost, medije, mir, politiko, vrednote itd., če uporabimo francoski spisek »vzgoje za« (*education `a*) (Barthes idr., 2024). Ko se državljanski vzgoji tako dodaja različne teme, ki so v nekem obdobju v posamezni državi postale aktualne, poimenovanje državljanska vzgoja začne delovati kot krovni izraz, ki poleg državljanske označuje še niz drugih, z državljansko povezanih vzgoj, ki naj bi jih potrebovali mladi v posamezni državi – državljanska vzgoja tako postane tisti del izobraževalnih programov, ki se mora najhitreje odzivati na nove potrebe družbe, tako da njena vsebina ni, denimo, določena s spiskom kompetenc,

ki jih mora posedovati državljan, temveč se vzpostavlja kot prostor odzivanja na izzive družbenih sprememb.

## Pojmovanja državljanstva

Državljanstvo se na osnovni ravni nanaša na pravni status, ki ga ima posameznik v državi. Državljanji imajo pravice, ki jih ščiti država, in dolžnosti do države. Vendar je ta pogled na državljanstvo že rezultat zgodovinskega razvoja, v katerem sta se vzpostavili dve izstopajoči intelektualni tradiciji razumevanja državljanstva: republikanska in liberalna. Prva naj bi poudarjala dolžnosti, druga pa pravice (Heather, 1999, str. 4), vendar je lahko ta preprosta opozicija zavajajoča.

Republikanstvo zaznamuje zgodovinski začetek vzpostavljanja državljanstva v antični Grčiji, liberalna tradicija pa je dominantna zadnjih dvesto let, tako da ti dve konceptiji zaznamujeta začetek in konec zgodovinskega loka pogledov na državljanstvo. Tudi v sodobnem govoru o državljanški vzgoji kljub razvoju drugačnih pogledov opozicija med njima ohranja mesto referenčne točke. To je delno posledica vzporednic, ki jih lahko najdemo med odnosom med republikanskim in liberalnim pristopom ter razlikami v odnosu do državljanske vzgoje v Franciji in Angliji: v Franciji je od francoske revolucije prevladovalo republikansko razumevanje državljanske vzgoje, v Angliji pa zaradi nezaupanja do posegov države na področje šolstva rezerviranost do nje (Isin in Turnes, 2002).

Izhodišče starogrškega razumevanja državljanstva ni bil posameznik, temveč skupnost tistih, ki so udeleženi v odločanju o skupnih zadevah. V to skupnost državljanov je spadala manjšina prebivalstva *polis*, ostali (sužnji, ženske, otroci, tujci) pa so bili iz političnega življenja izločeni. Državljanji v Atenah niso bili razumljeni kot posamezniki, ki imajo z zakonom določene pravice (pojma pravica Grki niso poznali), temveč kot (načeloma) svobodni in enaki pripadniki *polis*, ki skupaj postavljajo in spoštujejo zakone ter s tem uresničujejo svoje človeške sposobnosti. Angažiranost v političnem življenju *polis* je po antičnih avtorjih spadala med človeške vrline in bila sestavni del dobrega življenja. Atensko državljanstvo je prežemalo vsakdanje življenje državljanov, ki so ga zaznamovale politične diskusije, sprejemanje zakonov, sodelovanje v porotah in svetih, pravosodju,

pri sprejemanju zakonov, v vojski in verskih obredih. Republikanstvo tako izhaja iz nujnosti participacije državljanov v politični skupnosti in javni sferi, republikanski državljan je po definiciji v politični skupnosti angažirani državljan (Heather, 1999).

Oznako liberalizem se začne uporabljati v 19. stoletju za doktrine, ki so se do takrat razvijale že dve stoletji, nekako od Hobbove teorije družbene pogodbe dalje (Magnet, 2005). Liberalizem je tako nastal kot naknadna kombinacija elementov teorij različnih mislecev, ki so mislili odnos med posameznikom in oblastjo. Pri tem ne gre več za utemeljevanje oblasti kot pri klasičnih predstavnikih liberalne misli, temveč za odnos do konkretno obstoječe države in njenih institucij, kjer je v ospredju prizadevanje omejiti oblast in preprečiti, da bi posegla v svobodo posameznikov. Po tako oblikovani liberalni misli je državljanstvo status, ki posamezniku podeli niz univerzalnih pravic, za katere jamči država. Posamezniki zasledujejo lastne interese, naloga države pa je, da jih pri tem ščiti. Svoboda je razumljena kot svoboda posameznika pred posegom države in drugih ljudi v njegovo zasebno sfero, ki jo zarisujejo človekove pravice. Obenem pa je liberalizem tudi režim, ki ima vgrajeno težnjo po širjenju enakosti. Temeljna postavka liberalizma je, da se vsi ljudje rodijo z enakimi naravnimi pravicami; ta postavka liberalizma postane vir dinamike odpravljanja razlik in večanja enakosti med ljudmi, lahko pa deluje tudi tako, da prikriva in omogoča nadaljnji obstoj neenakosti.

Iz liberalnih načel izhaja umik državljanov v zasebnost in omejevanje njihovih dolžnosti do države. To poudarjanje zasebnosti, zasledovanje lastnega interesa ter nepripravljenost delovati za skupno dobro in posvečati se skupnim zadevam, lahko privede do svojega nasprotja: z izstopanjem iz politične sfere državljan postopno izgublja sposobnost vplivanja na državno ureditev, ki mu je omogočila umik iz sfere urejanja skupnih zadev. Zato je spreminjanje državljanov v zasebnike lahko samo delno: če je v celoti realizirano, postanejo ogroženi skupni okviri, ki ta umik v zasebnost omogočajo.

V sodobnih razpravah so se vzpostavile razlike med različnimi tipi liberalnega državljanstva. Poudarjanje socialnih pravic T. H. Marshalla povezujejo z oznako *socialnodemokratsko*. *Neoliberalna* različica omejuje socialne pravice in poudarja pomen trga ter individualne odgovornosti

posameznika. *Liberalni pluralizem* skuša različne identitete povezati s sistemom pravic, ki dopušča tako oblikovanje nacionalne identitete kot zaščito pravic manjšin (Keating, 2014)

Število koncepcij državljanstva se je v zadnjih desetletjih močno povečalo. Oblikujejo se nove tipologije različnih koncepcij državljanstva, ki bodisi vključujejo delitev na liberalno in republikansko ter jo dopolnjujejo bodisi delitev zasnujejo drugače. Byrony Hoskins idr. (2015) tako razlikujejo med liberalnim, komunitarnim in kozmopolitskim razumevanjem državljanstva. Kathleen Knight Abowitz in Jason Harnish (2006) razlikujeta med liberalnim, republikanskim ter kritičnimi diskurzi o državljanstvu, s tem da so kritični diskurzi krovni izraz za različne teorije, ki se zavzemajo za dinamično pojmovanje demokracije in podpirajo angažma državljanov za družbeno pravičnost. Na osnovi različnih koncepcij državljanstva se oblikujejo tudi različni modeli državljske vzgoje. Wiel Veuglers in Isolde de Groot (2019) tako ločujeta med prilagajajočo se, individualizirajočo in kritično demokratično državljsko vzgojo: prva poudarja prilagajanje in sprejemanje vrednot, druga spodbujanje neodvisnosti učencev in kritično mišljenje, tretja pa sprejemanje raznolikosti, sodelovanje in aktivno participacijo. Po Claudine Leleux (1997) je državljska vzgoja bistveno povezana s trojico avtonomija, sodelovanje, participacija in s tremi vidiki življenja v družbi: vidikom posameznika, vidikom intersubjektivnosti in vidikom javnosti. Te poudarke lepo povzema koncepcija »dobrega« državljana, ki sta jo razvila Kahne in Westheimer (2004). V analitične namene razločita tri koncepcije državljana: osebno odgovorni državljan, participacijski državljan in k pravičnosti usmerjeni državljan. Prva poudarja osebno odgovornost državljana in oblikovanje pozitivnih osebnostnih lastnosti, vrlin in značaja. Druga poudarja angažma in zavzeto delovanje v skupnosti. Tretja meri na državljana, ki se zavzema za pravično urejeno družbo in se zato angažira v sferi političnega.

Tako nastale tipologije bi lahko umestili v kontinuum, ki ga oblikuje McLaughlinovo (1992) razlikovanje med minimalističnim in maksimalističnim pristopom k državljski vzgoji. Z njim avtor deloma povzame in v skupni okvir zajame tako liberalno kot tudi republikansko razumevanje državljske vzgoje, vendar nekateri avtorji (npr. Veuglers in de Groot, 2019) opozarjajo na razcep med reproduktivno in transformativno

državljsko vzgojo, ki ga kontinuum različnih pristopov ne more zaje-  
ti. Reprodutivna državljanska vzgoja ohranja *status quo* in reproducira  
obstoječo družbo ter razmerja v njej, transformativna pa poskuša odpira-  
ti prostor za mišljenje novega; pri prvi družba že ima odgovore na prob-  
leme, s katerimi se sooča, potrebuje samo sodelovanja mladih pri njiho-  
vem reševanju, pri drugi pa družba ne samo, da tudi sama »ne ve« in še  
išče odgovore na vprašanja, ki se ji zastavljajo, temveč ne ve niti, katera  
so prava vprašanja. Hedtke in Zimenkova (2013) v tem kontekstu opozar-  
jata na prevlado osebnega in družbenega v državljanski vzgoji ter izriva-  
nje sfere političnega, Biesta (2014) pa vpeljuje razliko med socializacijo  
v obstoječo ureditev in subjektifikacijo, ki je povezana z dezidentifikaci-  
jo z obstoječim redom in vzpostavljanjem prostora za mišljenje novega.  
Tako se v razpravo o državljanski vzgoji vrača Rousseaujeva teza iz *Emi-  
la* (1997, str. 34), da ni mogoče hkrati vzgajati človeka in državljana. S per-  
spektive odnosa med reprodukcijo in transformacijo ima šola na področju  
državljske vzgoje protislovne naloge: po eni strani spodbuja socializa-  
cijo v prevladujoče družbene norme in državljanske dolžnosti, po drugi  
pa ima za cilj avtonomijo, kritično mišljenje in zavzemanje za pravično  
družbo, kar vključuje kritiko in spreminjanje obstoječega (Davies, 2001,  
str. 302). Socializacija poudarja sprejemanje obstoječe ureditve, zato je dr-  
žavljska vzgoja vselej izpostavljena nevarnosti, da se približa indoktri-  
naciji, če hkrati ne neguje elementov kritičnega mišljenja.

S tem smo opozorili samo na nekatere vidike državljanske vzgoje in sa-  
mo na nekatere izzive, s katerimi se sooča. Kot izpeljujeta Wiel Veugelers  
and Isolde de Groot (2019), se področje državljanske vzgoje tako na ravni  
teorije kot na ravni prakse še vedno širi in pogloblja. V Sloveniji je uvedba  
aktivnega državljanstva kot obveznega vsebinskega sklopa v srednje šole v  
letu 2020 državljanski vzgoji dala dodatno spodbudo, projekt Sveta Evro-  
pe o digitalnem državljanstvu priča o odprtosti in vitalnosti področja, ge-  
opolitične transformacije pa odpirajo nova poglavja na področju globalne-  
ga državljanstva. Leksikografskim opisom področja se tako obeta, da bodo  
kmalu potrebni dopolnitve.

*Marjan Šimenc*

## Viri

- Barthes, A., Lange, J. M., in Chauvigné, C. (2024). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Biesta, G. (2014). Learning in public places: Civic learning for the twenty-first century. V G. Biesta, M. de Bie in D. Wildemeersch (ur.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (str. 1–14). Springer.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies; Executive summary*. Council of Europe Publishing.
- Davies, L. (2001). Citizenship, education and contradiction. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 299–308.
- Heather, D. (1999). *What is citizenship?* Polity Press.
- Hedtke R., in Zimenkova, T. (2013). Introduction: Critical approaches to education for civic and political participation. V R. Hedtke in T. Zimenkova (ur.), *Education for civic and political participation: A critical approach* (str. 1–12). Routledge.
- Hoskins, B., Saisana, M. in Villalba, C. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457.
- Isin, E. F., Turnes, B. S. (Ur.) (2002). *Handbook of citizenship studies*. Sage Publications.
- Kahne, J., in Westheimer, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations, and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan.
- Kelly, A.V. (2004) *The curriculum: Theory and practice* (5. izd.). Sage Publications.
- Knight Abowitz, K., in Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653–690.
- Kymlicka, W. (1999). Education for citizenship. V J. M. Halstead in T. H. McLaughlin (ur.), *Education in morality* (str. 77–99). Routledge.
- Lelelux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. CERF.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
- Magnette, P. (2005). *Citizenship: The history of an idea*. ECPR Press.
- Massing, P. (2021). *Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Wochenschau Verlag.

- Medveš, Z. (2025). Vzgoja. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 141–158). Založba Pedagoškega inštituta.
- Ozvald, K. (1934). O temeljih državljske vzgoje. V K. Ozvald, *Pedagoški zbornik* (30. zv., str. 7–17). Slovenska šolska matica.
- Peček Čuk, M., in Lesar, I. (2021). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Pedagoška fakulteta.
- Ravitch, D. (2001). Education and democracy. V D. Ravitch in J. P. Viteritti (ur.), *Making good citizens: Education and civil society* (str. 15–29). Yale University Press.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali O vzgoji* (A. Blažič in J. Starc, prev.). Pedagoška obzorja.
- Rustja, E. (Ur.) (2008). *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: zbornik*. Pedagoški inštitut.
- Schulz, W., Ainley, J. Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., in Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022; International report*. IEA.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Spheres of citizenship. V G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta in J. Schwille (ur.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international Comparison* (International Perspectives on Education and Society, zv. 5, str. 179–206). Elsevier.
- Štefanc, D. (2025). Kompetenca. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 93–103). Založba Pedagoškega inštituta.
- Taštanoska, T., in Kresal Sterniša, B. (Ur.) (2013). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*.
- Veuglers, W., in de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. V W. Veuglers (ur.), *Education for democratic intercultural citizenship* (str. 14–41). Brill.
- Walzer, M. (2014). Citizenship. V R. Belamy in M. Kennedy-Macfoy (ur.), *Citizenship: Zvezek 1. What is Citizenship? Theories of citizenship: Classic and contemporary debates* (Critical concepts in political science, str. 86–92). Routledge.
- Wiesthaler, F. (1993). *Latinsko-slovenski slovar I: A-Col*. Kres.

---

# Ničelna toleranca

Autor, Sabina. 2026. "Ničelna toleranca." V *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi, drugi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 37–50. Ljubljana: Pedagoški inštitut.  
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-409-4.37-50>

## Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Načelo *ničelne tolerance* se umešča med politike, ki so bile uvedene proti naraščajočemu nasilju in kriminalu v ZDA v drugi polovici 20. stoletja. Čeprav je ničelna toleranca praksa, ki je pogosto prisotna v šolah, je ne moremo označiti kot izvirno pedagoško načelo, saj v šolsko okolje vstopa z drugih družbenih področij. Zanj jo značilno kompleksnost oblikujejo tako večpomenskost na semantični ravni kot tudi njena vpetost v različna znanstvena in družbena področja. Zato obravnavo ničelne tolerance neobhodno prečijo različne, mestoma celo nasprotujoče si diskurzivne ravni.

38

*Ničelna toleranca* je pridevniška besedna zveza, ki izvira iz angleščine (angl. *zero tolerance*). V različnih jezikih so izrazi za ničelno toleranco precej podobni, saj gre pravzaprav za spojenke (npr. nem. *die Nulltoleranz* ali fr. *tolérance zéro*). V slovenskem jeziku lahko ob izrazu *ničelna toleranca* zasledimo tudi redkejšo rabo *ničta toleranca*. Vendar, kot pojasnijo v Jezikovni svetovalnici (Petric Žižić, 2019), je ustreznejša različica *ničelna toleranca*, saj pridevnik *ničen* pomeni tudi ,zelo majhen' ali ,neznaten', pridevnik *ničeln* pa se nanaša na ničlo, ki je tudi v jedru pomena celotne besedne zveze.

Beseda *toleranca* izhaja iz latinščine. Glagol *tolero* (,prenašam', ,nosim') primarno označuje prenašanje bremena tako v telesnem kot duševnem smislu. V samostalniški izpeljavi ima beseda *tolerantia* zato širok nabor pomenov, saj označuje potrpljenje, potrpežljivost, strpnost, toleranco, dopuščanje, prenašanje, prestajanje in pretrpevanje (Wiesthaler, 2025). Semantična heterogenost besede se tako ne oblikuje le na leksikalni, temveč tudi na funkcionalni in pragmatični ravni, ko nastopa v vlogi termina ali koncepta neke vede. Denimo, termin *toleranca* v medicini označuje sposobnost organizma, da brez (večjih) negativnih posledic prenaša določene snovi, v psihologiji npr. s *frustracijsko toleranco* opredeljujemo sposobnost prenašanja frustracij brez neprilagojenega odzivanja oz. vedenja posameznika, v gozdarstvu *rastiščna toleranca* pomeni sposobnost prilagajanja rastlin različnim rastiščem (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2014).

V filozofiji s *toleranco* označujemo koncept in tudi politično načelo, ki opredeljuje dejanje dopuščanja nečesa, kar je po prepričanju posameznika (ali oblasti) nesprejemljivo (npr. verska toleranca ali toleranca do uporabe konoplje v osebne namene). Pri toleranci se tako srečamo z raznoterimi pomeni na ravni razlike

med besedo, terminom, konceptom in hkrati tudi z večpomenskostjo znotraj njih samih.

Izraz *ničelna* je znotraj besedne zveze pridevniško dopolnilo in označuje stopnjo, tisto »še možno mero dopustnosti« (npr. do nasilja), ki je ničelna in pravzaprav pomeni *nedopustnost* oz. *netoleranco*. Zato je po strukturi in smislu pomen besede *toleranca*, ko gre za načelo ničelne tolerance, po svoje bližje terminom, ki v središče postavljajo *stopnjo (ne)dopustnosti*, kot pa konceptu tolerance v filozofiji oz. sociologiji. Slednji namreč izhaja iz razsvetljenske tradicije, ki je s konceptom *dopuščanja nesprejemljivega* ponudila odgovor na (versko) nasilje tedanjega časa in je tako toleranco umestila v red emancipatornih idej, kot sta svoboda mišljenja in prevpraševanje avtoritete. Toda ob tem velja opozoriti, da se mnoge sodobne interpretacije tolerance, predvsem znotraj politične filozofije angloameriške tradicije, v okviru vprašanja meje tolerance osredotočajo prav na stopnjo dopustnosti nekaterih družbenih fenomenov in tako sledijo drugačni utemeljitvi tolerance od izvirne.

39

Ničelna toleranca primarno označuje nabor politik in ukrepov, ki predvidevajo stroge, neselektivne in nesorazmerne sankcije za dejanja, ki so prepoznana kot grožnja. V šolskem okolju se te najpogosteje nanašajo na pojave nasilja (fizično psihično, spletno, medvrstniško itd.) oz. zagotavljanje varnega okolja. Na drugi strani pa z ohlapnejšim pomenom v vsakdanjem govoru ničelna toleranca vse pogosteje nadomešča le izraz nedopustnost oz. nesprejemljivost, npr. nasilja v nekem okolju in zahteve po nujnem odzivu nanj. Skratka, uporaba izraza ničelna toleranca do nasilja je pogosta tudi takrat, ko želimo le sporočiti, da je odziv na situacije nasilja nujen za uspešno spoprijemanje z njimi (prim. Pečjak idr., 2021, Društvo za nenasilno komunikacijo, b. l.).

## **Historični in družbeno-politični kontekst ničelne tolerance**

Politike ničelne tolerance (do nasilja) so se na področju šolstva oblikovale v ZDA v 80. in 90. letih 20. stoletja. Toda nekateri pomembni premiki k elementom, značilnim za ničelno toleranco, so se zgodili že prej. V tem obdobju se je v šolah zgodil značilen odmik od načela *loco parentis* (lat.,

„namesto starša“). Gre sicer za izvorno pravni termin, ki v šolskem okolju označuje prenos pristojnosti za vzgojo ali varnost otrok s staršev na učitelja ali učiteljico oz. šolo. Judith Kafka (2011) na primeru javnih šol v Los Angelesu analizira, kako so od sredine 50. let 20. stoletja naprej potekali procesi, ki so pristojnosti glede discipline z učiteljev in učiteljic vse bolj prenašali na lokalne šolske organe. Po drugi svetovni vojni so se v ZDA soočali z drastičnim povečanjem števila učencev in učenk na eni ter s pomanjkanjem učiteljev in učiteljic na drugi strani. Situacija je bila posledica množičnega preseljevanja v mesta, ki je sovpadlo z odpuščanjem velikega števila učiteljev in učiteljic zaradi obtožb simpatiziranja s komunizmom. Kljub pospešeni gradnji novih šolskih stavb, ki so jih umeščali predvsem v bogatejše predele mest, so v starih dotrajanih šolskih stavbah in prenatrpanih učilnicah ostajali predvsem revni priseljenci in Afroameričani. Segregacija in družbena trenja, ki so nastala tudi zaradi širših družbenih neenakosti in nepravilnosti, so privedla do eskalacije nasilja med mladimi, ki se je kazalo tudi v nasilju mladih do učiteljev in učiteljic, tako v šolskem okolju kakor izven njega. Kompleksnost situacije sta tvorila na eni strani porast nasilja med mladimi in na drugi segregacija oz. pogosto nepravilno kaznovanje, predvsem afroameriških učencev in učenk. Zahteva po odmiku od načela *loco parentis* je tako prišla iz različnih smeri in razlogov: v okviru zahtev državlanskega gibanja za odpravo segregacije in večjo pravilnost ter od učiteljev in učiteljic samih, saj je nasilje med mladimi eskaliralo do te mere, da ga ni bilo mogoče obvladovati z običajnimi disciplinskimi ukrepi. Vloga nepedagoških delavcev se je pri zagotavljanju šolske discipline kasneje, v 70. letih, še okrepila, saj so varnostniki in mestna policija v šolah v Los Angelesu prevzemali vedno več pristojnosti. Hkrati je s tem odmikom vprašanje discipline v šoli vse bolj postajalo zadeva varnosti in kaznovanja, namesto npr. vzgoje (Kafka, 2011). Bernard Harcourt (2005) v svoji analizi politik ničelne tolerance poudari, da so z razmahom kriminalizacije disciplinskih prekrškov učencev in učenk v šoli sovpadle tudi kritike, ki so progresivni pedagogiki očitale neučinkovitost. Konservativni krogi so progresivni pedagogiki očitali izpostavljanje mladine antiameriškim vrednotam in jo navezali na občutek strahu v kontekstu hladne vojne. Liberalne kritike pa so jo krivile za upad znanja pri učencih in učenkah (Harcourt, 2005).

Leta 1994 so se politike ničelne tolerance formalizirale z uvedbo zakona Gun-Free Schools Act (GFSA), ki je bil del obsežne šolske reforme (Goals 2000: Educate America Act, 1994). GFSA predpisuje, da mora vsaka zvezna država sprejeti zakon, ki bo zavezoval k sprejetju disciplinskih pravil za primere vnosa orožja v šolo in hkrati šolam zagotavljal tudi sredstva za nakup varnostne opreme ter usposabljanje varnostnega osebja. Upoštevane sprejetih navodil je pogoj za zvezno financiranje javnih šol in te morajo obvezno vsebovati enoletno ali pa celo trajno izključitev vsakega učenca oz. učenke, ki je v šolo prinesel oz. prinesla strelno ali drugo orožje, ter prijavo incidenta policiji.

Čeprav se je GFSA sprva nanašal le na posedovanje ali uporabo strelnega orožja, so šole oz. šolska okrožja po vseh ZDA v okviru politike ničelne tolerance do nasilja sprejeli različne ukrepe, ki so segali od npr. odstranitve garderobnih omaric ali celo prepovedi uporabe torb do uvedbe varnostnikov, policijskih psov ter detektorjev orožja v šolah (gl. Giroux, 2003). Pravila, ki so jih nekatere šole ponekod v večjih mestih že izvajale (npr. v New Yorku že od leta 1983), so se do konca 90. let 20. stoletja razširila na vse šolske okraje in šole, tudi na tiste, kjer v preteklosti pravzaprav niso zaznavali resnih prekrškov. Ob tem so nekatere šole politiko ničelne tolerance širile tudi na uporabo in posedovanje drog ter alkohola in vključenost v tolpe ali medvrstniške pretepe (gl. Stahl, 2016).

Leta 1999 je strelski napad na srednji šoli v Columbinu neposredno okrepil izvajanje politik ničelne tolerance in varnostnih ukrepov v šolah. Ker je medijski senzacionalizem ob dogodku spodbudil in okrepil nadaljnje izvajanje ter razvoj teh politik v šolah (Giroux, 2009; Stahl 2016;), so zaostritev politik na tem področju pogosto imenovali Columbinov učinek (angl. *Columbine Effect*), in sicer po naslovu članka v reviji *Time*. Pred streljanjem na srednji šoli v Columbinu so namreč sodni primeri obravnavali predvsem mlade, pri katerih so našli orožje (pištola, nož) ali droge. Po Columbinu pa so se tem primerom pridružili tudi t. i. »potencialno nevarni« primeri, denimo izključitve učencev in učenk nižjih razredov osnovne šole zgolj zaradi tega, ker so s prstom ponazorili orožje in ob tem oponašali zvok pištole (»bang bang«), ali npr. začasna izključitev neke učenke šestega razreda, ker je imela denarnico pripeto z verigo, ki je bila v skladu s šolskimi pravili ničelne tolerance prepoznana kot orožje. Veriga in škarjice za nohte

sta tako postala pogosta primera široke definicije, ki so jo nekatere šole uporabljale za opredelitev orožja (Stahl, 2016). Šole so politiko ničelne tolerance širile tudi na neprimerno vedenje in druge disciplinske kršitve, kakor so npr. preklinjanje, šolska odsotnost, neposlušnost, nespoštovanje in kršitve pravil oblačenja itd. Nedorečeno opredelitev »potencialno nevarnih« predmetov in obnašanja so pogosto spremljali tudi brutalni odzivi varnostnikov in policije s čezmerno uporabo sile (npr. fizični napadi na dijake med varnostnim pregledom ob vstopu v šolo, nasilne aretacije 7-, 8- oz. 9-letnih otrok, ki so vključevale večurno vkleknjenost rok na hrbtu, prisilno ležanje na tleh ali večurno zadrževanje na policijski postaji itd.) V literaturi, ki analizira primere in posledice politik ničelne tolerance do nasilja v šolah v ZDA, najdemo nešteto opisov skrajno absurdnih in predvsem brutalnih primerov, ki kažejo na to, da pri tem pravzaprav ne gre za ekscentrične izjeme, ampak za sestavne elemente izvajanja načela ničelne tolerance.

Negativne posledice ničelne tolerance, ki ne upošteva učenčevih oz. učenkinih individualnih okoliščin ali situacije, znotraj katere se je nasilje odvilo, so se še posebej izrazito pokazale pri ranljivih skupinah učencev in učenk. Zato se v zadnjem desetletju nekatere zvezne države oz. šole v ZDA odmikajo od tega načela in so začele vpeljevati tudi restorativnejše pristope pri vprašanih disciplinskih prekrških v šolah (gl. Battjes in Kaplan, 2023).

## Konceptualni konteksti ničelne tolerance

Načelo ničelne tolerance se utemeljuje predvsem s teorijo razbitih oken, ki sta jo popularizirala kriminolog George Kelling in politolog James Q. Wilson. Osrednja trditev njunega eseja »Broken Windows: The Police and Neighborhood Safety« (1982) je, da se v neurejenem okolju kriminal pojavi hitreje kot v urejenem. Teorijo razbitih oken sta utemeljevala z eksperimentom, ki ga je psiholog Philip Zimbardo izvedel leta 1969. V Bronxu, revni soseski z visoko stopnjo kriminala, v New Yorku je postavil zapuščen avtomobil (brez registrskih tablic, z odprtimi pokrovi motorja itd.), drugega pa v »sosesko srednjega razreda« Palo Alto v San Franciscu. Prvi avtomobil

je bil razstavljen in uničen že po nekaj urah, drugi je več kot teden ostal nedotaknjen. Nato je avto premaknil v kampus stanfordske univerze in sam razbil avtomobilsko okno. Kmalu so se pri uničevanju avtomobila pridružili še študenti in raziskovalci (Zimbardo, 1969). Zimbardo je s tem eksperimentom želel ovreči konservativne trditve, da je vandalizem individualno oz. kulturno pogojen, ter dokazati, da so vzroki zanj predvsem širše družbeni. Družbena neenakost in odrinjanje ljudi na rob družbe imata učinke, ki se po Zimbardu kažejo v indiferentnosti do zakonskih sankcij in do upoštevanja norm, hkrati pa manko družbene kohezije ustvarja občutek anonimnosti. Na drugi strani pa se je izkazalo, da je lahko prav vsak posameznik zmožen destruktivnega obnašanja glede na dejavnike, kakor je npr. anonimnost ali deljena odgovornost (gl. npr. Zimbardo, 1969, 2008; prim. Kroflič, 2019, 2024). Kellingova in Wilsonova (1982) utemeljitev pravzaprav tako sledi napačni interpretaciji Zimbardovega eksperimenta (prim. Kroflič, 2019, 2024), saj kriminalna dejanja vzročno povežeta z urejenostjo in moralnim redom.

Avtorja se umeščata v konservativno in neoliberalno miselno tradicijo (nove) čikaške šole, ki raziskave kazenskega prava utemeljuje na teoriji racionalnih izbir in ki nered razume kot opozorilo, da skupnost nima nadzora in tako spodbuja kriminal. Harcourt (2005) opozori, da je pojem nered predvsem nejasen in odvisen od konteksta. Grafitiranje in združevanje mladih namreč ne pomenita nujno pomanjkanja nadzora, temveč lahko odražata umetniško ustvarjanje ali politični upor, kar pa teorija razbitih oken popolnoma prezre. Transformacija razumevanja vedenja, ki je bilo nekoč zgolj nadležno, žaljivo ali neestetsko, v vedenje, ki je škodljivo in nevarno, omogoča, da se dejanja, kakor je npr. grafitiranje, prikazuje kot vzrok resnih kaznivih dejanj (umor in rop). S tem so zagovorniki politike ničelne tolerance pridobili legitimnost za strogo kaznovanje. (Harcourt, 2005). Ta teoretski obrat nereda v škodo Harcourt vidi kot sestavni del neokonservativnega napada na že zgoraj omenjene progresivne (pedagoške) tradicije iz 60. let 20. stoletja.

Načelo ničelne tolerance pa je tudi v nasprotju s teorijami pravičnosti, tako retributivne kakor tudi utilitarne. Retributivna teorija pravičnosti namreč zahteva sorazmernost kazni s težo storjenega dejanja in hkratno upoštevanje okoliščin pri presojanju dejanj (npr. ali sta učenec ali učenka

udarila in napadla drugega, ali je bil udarec dejanje obrambe pred udarci drugega). Utilitarna utemeljevanja pa sledijo ideji, da morajo biti posledice kazni dobre, da je ta upravičena (za več gl. Kodelja, 2006). Toda kot vidimo, ničelno toleranco, nasprotno, opredeljujejo nesorazmernost kazni, neupoštevanje okoliščin dejanja prekrška in negativne posledice kaznovanja.

### **Učinki in problemi ničelne tolerance**

Značilnost praks razbitih oken oz. ničelne tolerance je, da pogosto vodi v prekomerni policijski nadzor nad marginaliziranimi posamezniki in skupnostmi ter ignorirajo globlje ekonomske ali družbene vzroke izključenosti, kriminala, nasilja, revščine itd. Te prakse se umeščajo v tradicijo neokonservativnih in neoliberalnih miselnih tradicij ter politik (Giroux, 2003; Sardoč in Prebilič, 2015), ki s slabljenjem socialne države in javnih institucij krepijo družbene napetosti ter se nanje odzivajo s kriminalizacijo margine in z represijo (Wacquant, 2008; Giroux, 2015). Lahko bi rekli, da je načelo ničelne tolerance znotraj neoliberalnega političnega okvira način odzivanja na družbene in socialne probleme, ki jih ta sam proizvaja. Ali kot poudari Loïc Wacquant (2008), ničelna toleranca je instrument policijskega in sodnega upravljanja vidne in moteče revščine, ki krepí kazensko državo. Čeprav se ničelna toleranca nedvomno umešča med neokonservativne in neoliberalne politike, pa so, kot nazorno pokaže Wacquant, k njihovi širitvi iz ZDA v Evropo in k njihovi bolj ali manj eksplicitni krepitvi paradoksalno izdatno prispevale predvsem laburistične ter socialdemokratske vlade. Podobno lahko opazimo tudi v Sloveniji, kjer se je zaostrovanje določenih socialnih politik in odzivov na socialne napetosti pogosto izpeljalo prav pod okriljem socialnodemokratskih vlad (Leskošek in Dragoš, 2014).

Uvedba politik ničelne tolerance v šolah v ZDA ni zmanjšala nasilja oz. hujših disciplinskih prekrškov in na splošno ne prispeva k socialnemu miru (Harcourt, 2005; American Psychological Association, 2008; Kafka, 2011; Kroflič, 2008, 2024). Hkrati se je pokazalo, da stroge kaznovalne oblike šolske discipline in učinki njenih praks dolgoročno slabo vplivajo na šolsko klimo, učno uspešnost učencev, razvoj otrok in mladostnikov

ter njihov odnos do poštenosti in pravičnosti, onemogočajo zaupljiv odnos med njimi in odraslimi ter povečujejo število obravnav mladostnikov v kazenskem sistemu (prim. American Psychological Association, 2008; Kafka, 2011). Izključeni učenci in učenke kasneje pogosteje ponavljajo razred ali opuščajo šolanje in skoraj trikrat verjetneje je, da bodo v naslednjem letu pristali v mladoletniškem kazenskem postopku (Stahl, 2016; Skiba, 2004). Zato je ničelna toleranca označena tudi kot praksa, ki utira in krepi pot od šole do zapora (angl. *school-to-prison pipeline*). Pokazalo se je, da na uporabo in načine izvajanja politik ničelne tolerance do nasilja v šolah vplivajo socialni dejavniki, kot so velikost šole, lokacija, regija, demografija in ekonomski vidik, ter osebni dejavniki učencev in učenk, kot so etnična pripadnost, spol in socioekonomski status (Muschert in Peguero, 2010). Tako prakse ničelne tolerance nesorazmerno doletijo predvsem (revne) pripadnike in pripadnice manjšin, saj so npr. otroci in mladi latino- in afroameriškega porekla dva- do trikrat pogosteje izključeni iz šole kot ostali (Giroux, 2003; Skiba, 2004; Kroflič, 2008; American Psychological Association, 2008; Kafka, 2011). Že omenjena diskriminacija pri kaznovanju afroameriških učenk in dijakov v 50. ter 60. letih 20. stoletja je bila pravzaprav vzrok za zahteve po večji pravičnosti v šolah v okviru gibanja za državljanske pravice in je rezultirala v spremembah pri prenosu disciplinskih pristojnosti z učiteljic ter učiteljev; prav te diskriminatorne prakse so se desetletja kasneje razmahnile v svoji še avtoritarnejši in nasilnejši razsežnosti ničelne tolerance.

Drugi učinek, ki ga lahko vidimo, je, da ničelna toleranca izrazito posega tudi v avtonomijo in avtoriteto učiteljev ter učiteljic oz. šole (gl. gesli »Avtonomija« (Peček, 2025) in »Avtoriteta« (Kroflič, 2025)), saj dejansko zamejuje učiteljsko in ravnateljsko diskrecijo. Pri tem namreč vprašanje discipline postavlja izven pristojnosti šol in učilnic ter jo ločuje od širših vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kafka, 2011). Področje, ki je pomemben del vzgoje in izobraževanja ter skrbi za otrokovo oz. mladostnikovo formacijo, je s praksami ničelne tolerance zreducirano na (kriminalni) prekršek in premeščeno v območje nadzorovanja ter kaznovanja. Lahko bi rekli, da pedagogiko v tem kontekstu nadomeščajo kazensko pravo in varnostne vede.

## Politike ničelne tolerance v slovenskem prostoru?

46

V slovenskem prostoru so vprašanja nasilja in discipline v šolah osrednja v okviru pedagogike ter tudi drugih ved, ki prav tako vstopajo v polje vzgoje in izobraževanja ter so utemeljena z raznolikimi teoretskimi tradicijami (zgolj za ilustracijo gl. npr. Kodelja, 2006; Kovač Šebart in Krek, 2009; Pečjak idr., 2021; Kroflič, 2024). Toda kljub temu bogatemu raziskovalnemu področju lahko opazimo, da je v javnem diskurzu pa tudi šolskem prostoru in vzgojno-izobraževalnih politikah ničelna toleranca običajno prva artikulacija, po kateri se poseže ob fenomenih nasilja med mladimi v šolah. Že res, da se v kontekstu nasilja ničelna toleranca večinoma uporablja na diskurzivni ravni, v pomenu nedopustnosti nasilja in nujnosti odziva nanj (gl. npr. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023, 2025), pa je vendar možno zaznati tudi premike k elementom, ki jih lahko prepoznamo kot značilne za načelo oz. prakse ničelne tolerance. To se kaže predvsem v vse pogostejšem prepuščanju obravnave (nasilnih) disciplinskih prekrškov v šolah, ne le tistih težjih, zunanjim institucijam. Vpletenost policije, centra za socialno delo, odvetnikov, zunanjih izvajalcev preventivnih programov in delavnic v dinamiko šolskega prostora je najbrž večja kot pred desetletji. Ob tem je policija postala pomemben akter pri vprašanju medvrstniškega nasilja, tudi ko gre za področje preventive. Ob pojavih nasilja med mladimi so odzivi v javnih medijih in diskurzu neredko moralistični ter senzacionalistični, kar prispeva k moralni paniki oz. občutku katastrofičnosti. Pri poročanju in obravnavi nasilja med mladimi so namreč pogosto predstavljeni najhujši primeri, ki nato ustvarjajo zavajajoč vtis, da gre za prevladujoče oblike nasilja v šolah in med mladimi. Moralna panika z ustvarjanjem občutka krizne situacije namreč prispeva k uveljavljanju praks ničelne tolerance kot edine možne in učinkovite rešitve. Naomi Klein (2009) tako pokaže, kako se ljudje v situacijah, ki jih je Milton Friedman imenoval »doktrina šoka«, odpovejo pravicam, ki se jim načeloma ne bi, in sprejmejo rešitve, ki bi jim načeloma nasprotovali. Senzacionalistična klima tako podpira in upravičuje zahteve po (strožjem) kaznovanju ter odmiku od vzgojnih pristopov, utemeljenih v pedagogiki ter drugih vedah na področju vzgoje in izobraževanja.

Pobude za strožje sankcioniranje disciplinskih prekrškov in pojavov nasilja so pogoste tudi na strani samih učiteljev, učiteljic ter ravnateljev in ravnateljic. Nedavno smo lahko zasledili tudi zahteve po krajših ali daljših izključitvah učencev oz. učenk in dijakov oz. dijakinj zaradi »motečega vedenja« in v primeru »ogrožanja zdravja in varnosti sebe ali drugih« (npr. *Nasilje v šolah in ukrepanje: kdaj, če ne zdaj?*, 2023; *Celjski ravnatelji: nasilne učence je treba takoj odstraniti iz šolskega okolja*, 2023). Ti pozivi so pogosto medijsko in tudi populistično dodatno ojačani z izjavami o neučinkovitosti šolski zakonodaji ter obstoječih pedagoških pristopih v šolah, permisivnih starših in otrocih, ki danes nimajo več jasno postavljenih mej. Pri tem pa konstelacije morebitnih vzrokov za pojave nasilja med mladimi, kot so npr. vprašanja razslojevanja družbe, revščine, izključenosti, pomanjkanja učiteljskega kadra in nizkega družbenega statusa učiteljskega poklica, razmaha sovražnega govora in mizoginosti, ostajajo nedotaknjene. Premiki k strožjemu sankcioniranju disciplinskih prekrškov so vidni tudi na področju šolske zakonodaje in mladoletniškega kazenskega prava. Tako Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L) (2025) pri naša zaostrovanje v smeri discipliniranja, saj za določene prekrške predpisuje vzgojni opomin brez ozira na okoliščine oz. na razloge zanje (gl. člen 17 oz. prim. člen 6of). Prav tako je bil dodan člen 6oj, ki opredeljuje možnost, da »osnovna šola občasno zagotovi doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja tudi z drugimi oblikami organiziranega dela z učencem zunaj oddelka ali skupine«. Dopolnilo, da mora to potekati »časovno in prostorsko znotraj osnovne šole«, je bilo dodano šele, ko je Zveza društev pedagoških delavcev opozorila na zakonsko neskladnost. Prav ta primer kaže, kako se politika izjemno senzibilno odziva na senzacionalistični in moralistični javni diskurz z nepremišljenim sledenjem všečnemu imperativu učinkovitosti, četudi ima to le kratkoročne učinke ali je le navidezno.

Namerno ali spontano zatekanje k politikam ničelne tolerance spodjeda tudi idejne temelje, vpisane v sodobno javno šolo, kot sta npr. pravičnost ali inkluzivnost (gl. geslo »Inkluzivnost« (Lesar, 2025)). Ničelna toleranca je namreč nasprotna ideji inkluzivnega šolskega okolja (Kroflič, 2008) in zaradi svoje nesorazmernosti nepravilna v retributivnem okvirju (Kodelja, 2010) oz. tudi nasploh. Z vidika pedagoških načel pa vzgojo

napačno razume kot »dresuro, podrejanje, nadzor in kaznovanje« (gl. geslo »Vzgoja« (Medveš, 2025)).

Nenazadnje pa je problem z ničelno toleranco tudi v njenem zapiranju prostora mišljenja in razprave. Tako kot politike ničelne tolerance ustvarjajo privid edine možne in učinkovite rešitve ob primerih nasilja, tudi njena vsakdanja, navidez nedolžna, diskurzivna raba zaradi svoje izrazite retorične moči ustvarja privid njene nevprašljivosti. Vanjo je namreč vpisana vnaprejšnja obtožba, da najmanjši dvom v načelo ničelne tolerance ali prevpraševanje fenomenov nasilja pravzaprav pomeni že njegov zagovor ali vsaj dopuščanje. Ničelna toleranca do nasilja je pravzaprav ničelna tudi do samih vprašanj in vzrokov nasilja, saj je reducirana le na nedopustnost in odzivnost nanj. Kar se kaže, je, da je preprosto nadomeščanje nedopustnosti nasilja z izrazom ničelna toleranca pravzaprav enako problematično kot prakse in politike ničelne tolerance.

*Sabina Autor*

## Viri

- American Psychological Association. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852–862.
- Battjes, K., in Kaplan, L. Z. (2023). Zero tolerance vs restorative justice in the United States. *CEPS Journal*, 13(4), 185–203.
- Celjski ravnatelj: nasilne učence je treba takoj odstraniti iz šolskega okolja.* (2023, 24. april). 24ur.com. <https://www.24ur.com/novice/slovenija/celjski-ravnatelj-nasilne-ucence-je-potrebno-takoj-odstraniti-iz-solskega-okolja.html>
- Društvo za nenasilno komunikacijo. (b. l.). *Kaj je nasilje*. <https://www.drustvo-dnk.si/sl/o-nasilju/kaj-je-nasilje.html#l>
- Giroux, H. (2003). Racial injustice and disposable youth in the age of zero tolerance. *Qualitative Studies in Education*, 16(4), 553–565.
- Giroux, H. (2009). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?* Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2015, 6. avgust). *Schools as punishing factories: The handcuffing of public education*. Truthout. <https://truthout.org/articles/schools-as-punishing-factories-the-handcuffing-of-public-education/>

- Goals 2000: Educate America Act (1994). *Public Law*, (103–227). <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/1804>
- Gun-Free Schools Act of 1993 (1994). H. R. 987. <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/987>
- Harcourt, B. E. (2005). *Illusion of order: The false promise of broken windows policing* (dopolnjena izd.). Harvard University Press.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014). Rastiščen. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://fran.si/iskanje?Query=rasti%a1%4%8dna+toleranca&IsAdvanced=True&AllNoHeadword=rasti%a1%4%8dna+toleranca>
- Kafka, J. (2011). *The history of „zero tolerance“ in American public schooling*. Springer.
- Kelling, G. L., in Wilson, J. Q. (1982). Broken windows: The police and neighborhood safety. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1982/03/broken-windows/304465/>
- Klein, N. (2009). *Doktrina šoka: razmah uničevalnega kapitalizma* (B. Simoniti, prev.). Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Založba Krtina.
- Kodelja, Z. (2010). Politika ničelne tolerance. *Šolsko polje*, 21(5–6), 181–189.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole* (Obrazi edukacije, zv. 11). Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*, 59 = 125(3), 64–74.
- Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, 30(1/2), 9–27.
- Kroflič, R. (2024). Z nasiljem proti nasilju? V M. Nastran Ule (ur.), *Kakšno šolo v prelomnih časih?* (str. 237–263). Založba FDV.
- Kroflič, R. (2025). Avtoriteta. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 37–51). Založba Pedagoškega inštituta.
- Lesar, I. (2025). Inkluzivnost. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 67–80). Založba Pedagoškega inštituta.
- Leskošek, V., in Dragoš, S. (2014). Social inequality and poverty in Slovenia: Policies and consequences. *Družboslovne razprave*, 30(76), str. 39–53.
- Medveš, Z. (2025). Vzgoja. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 141–158). Založba Pedagoškega inštituta.

- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2023, 13. april). *Ničelna toleranca do nasilja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. <https://www.gov.si/novice/2023-04-13-nicelna-toleranca-do-nasilja-v-vzgojno-izobrazevalnem-sistemu/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025, 10. september). *Prepoznavanje in preprečevanje nasilja v šolah*. <https://www.gov.si/teme/prepoznavanje-in-preprecevanje-medvrstniskega-nasilja-v-solah/>
- Muschert, G. W., in Peguero, A. A. (2010). The Columbine effect and school antiviolence policy. V *Research in Social Problems & Public Policy* (zv. 17, str. 117–148). Emerald Group Publishing.
- Nasilje v šolah in ukrepanje: kdaj, če ne zdaj? (Pismo mariborskih ravnateljcev). (2023, 31. maj). *Večer*. <https://vecer.com/pogledi/pismo-mariborskih-ravnateljcev-nasilje-v-solah-in-ukrepanje-kdaj-ce-ne-zdaj-10333858?fbclid=IwAR12yj6juLwEcB4Gn9q3OmUIBvWTDyFrYORARq2gTavyvW7KSkVfUIOQoY#>
- Peček, M. (2025). Avtonomija. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 21–35). Založba Pedagoškega inštituta.
- Pečjak, S., Pirc, T., in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Petric Žižić, S. (2019). »Nična« ali »ničelna toleranca« do nasilja? Jezikovna svetovalnica, ISJFR ZRC SAZU. <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/3880/ni%C4%8Dna-ali-ni%C4%8Delna-toleranca-do-nasilja>
- Sardoč, M., in Prebilič, V. (2015). Paradoksi ničelne tolerance. *Teorija in praksa*, 52(1–2), 83–96.
- Skiba, R. (2004). *Zero tolerance: The assumptions and the facts education* (Education Policy Briefs, zv. 2, št. 1).
- Stahl, S. D. (2016). The evolution of zero-tolerance policies. *CrossCross*, 4(1), članek 7.
- Wacquant, L. (2008). *Zapori revščine* (K. Rotar, prev.). Založba /\*cf.
- Wiesthaler, F. (2025). Tolerantia. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=tolerantia>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L). (2025). *Uradni list Republike Slovenije*, (54). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-2215>
- Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. V W. J. Arnold in D. Levine (ur.), *Nebraska symposium on motivation: 1969* (str. 237–307). University of Nebraska Press.
- Zimbardo, P. G. (2008). *The Lucifer effect: How good people turn evil*. Rider/Ebury Press.

---

# Pedagogika

Vidmar, Tadej. 2026. "Pedagogika." V *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi, drugi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 51–64. Ljubljana: Pedagoški inštitut.  
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-409-4.51-64>

## Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda *pedagogika* je starogrškega izvora, sestavljena iz *pais* (παῖς, sln. otrok) in *ago* (ἄγω, sln. vodim). V stari Grčiji je obstajala zaposlitev, ki se je imenovala *pai-dagogos* (παιδαγωγός). Šlo je praviloma za moškega, starejšega sužnja, ki je otroke, predvsem sinove iz premožnejših družin, vodil na poti od doma do šole in športnega igrišča ter nazaj, pri čemer jih je tudi uvajal v pravilno vedenje. Ta »pedagog«, čigar naloga je bila *paidagogia* (παιδαγωγία, sln. vodenje otrok), je spadal med osebe, ki so bile tako rekoč poklicno zadolžene in pristojne za otroke (prim. Lenzen, 2001; Papenkort, 2020; Schaub in Zenke, 2000). Kasneje so to zaposlitev prevzeli Rimljani in poimenovanje latinizirali v *paedagogus*.

Pedagogiko opredelimo kot vedo oz. znanost o vzgoji in izobraževanju. Nanaša se na teorijo in prakso vzgoje in izobraževanja v vseh življenjskih obdobjih in na različnih področjih, kot so družina, šola, prosti čas, delo. Pedagogika preučuje pojave, odnose in zakonitosti v okviru procesa vzgoje in izobraževanja ter med vzgojo in izobraževanjem ter družbo. Pripisujejo se ji štiri temeljne naloge (prim. Fromm, 2015; Peček Čuk in Lesar, 2009; Schaub in Zenke, 2000):

1. opisovanje procesov vzgoje (gl. tudi geslo »Vzgoja« (Medveš, 2025)), izobraževanja, pouka, usposabljanja v sedanjosti in preteklosti;
2. interpretacija pedagoških programov in teorij o vzgoji in izobraževanju v kontekstu njihovih ideoloških, znanstvenih, političnih ter družbenih pogojev; razumljive morajo postati vrednote, norme, interesi, iz katerih se razvijajo ali so se razvijali in utemeljevali cilji, oblike, ukrepi ter metode vzgoje in izobraževanja;
3. razlaganje organizacijske ter medosebne podobe vzgojnih in izobraževalnih procesov ter učinkov vzgoje in izobraževanja; cilj je pridobiti znanje, ki ga je mogoče uporabiti za opis in spremljanje predpogojev za uspešno vzgojo in izobraževanje;
4. pojasnjevanje temeljnih pedagoških pojmov in pedagoško-teoretična analiza družbenih dogajanj z namenom omogočanja reflektirane, javno nadzorovane in odgovorne podobe oz. organizacije pedagoških procesov.

V angleškem jezikovnem okolju se je razvilo drugačno razumevanje pedagogike kot v kontinentalni, še posebej srednji Evropi; tam ne poznajo pedagogike kot enovite, samostojne znanosti. S preučevanjem vzgoje in izobraževanja se ukvarjajo druge humanistične in družboslovne znanosti (z zgodovino šolstva zgodovina, s procesi učenja (gl. tudi geslo »Učenje« (Košir, 2025) psihologija, z odnosi med vzgojo in izobraževanjem ter družbo sociologija itn.). Za obravnavo vprašanj, povezanih z vzgojo in izobraževanjem ter kot neke vrste referenčni okvir za pedagoški študij, so v angleško govorečem okolju oz. državah ključne predvsem štiri znanosti oz. discipline: filozofija, zgodovina, sociologija in psihologija (prim. Biesta, 2017; Brezinka, 1978, 1992; Langford in O'Connor, 2010). Za preučevanje ter raziskovanje vprašanj vzgoje in izobraževanja se uporabljajo teorije drugih znanosti; pedagogika je razumljena kot metoda poučevanja, specialna didaktika ali dejavnost, ki vključuje intencionalno ustvarjanje učnih izkušenj (prim. Jarvis in Wilson, 2005; Winch in Gingell, 1999), pa tudi kot »umetnost« poučevanja otrok (Peterson idr., 2010).

Danes smo tako priča dvojnemu razumevanju besede pedagogika, ki je posledica dveh tradicij, pri čemer angloameriška tradicija ne pozna pedagogike kot enovite, samostojne znanosti, ampak se z različnimi vprašanji ter vidiki vzgoje in izobraževanja ukvarjajo različne znanosti. To dvojno razumevanje lahko v sodobnem globaliziranem svetu, ko je angleščina prevladujoč jezik, povzroča napačne interpretacije in prevode, posledično pa tudi neustrezno ali napačno razumevanje in obravnavanje procesov, s katerimi se ukvarja pedagogika (prim. Biesta, 2017).

V angleškem jezikovnem prostoru besedo *pedagogy* uporabljajo v prej omenjenem pomenu metod(e) poučevanja, specialne didaktike itn., za pedagogiko v pomenu znanstvene discipline, kot jo razumemo pri nas, pa se uporablja izraz *educational sciences* (sln. znanosti o vzgoji in izobraževanju) (prim. Biesta, 2017). Zaradi bistvene vsebinske razlike se je pri prevajanju treba izogibati posplošeni in avtomatski uporabi slovenske besede *pedagogika* za angleški izraz *pedagogy*.

Po drugi strani pa na območju srednje Evrope, Balkana in vzhodne Evrope poznajo ter še zmeraj razvijajo pedagogiko kot enovito, samostojno znanost. Eden izmed pomembnejših indikatorjev za to je tudi obstoj univerzitetnega študija pedagogike. Se pa tako razumevanje zaradi vpliva angleškega jezika ter idej, ki se

na podlagi angloameriške ekonomske in politične prevlade širijo po svetu ter Evropi, tudi v teh državah že zelo maje. K tej transformaciji precej pripomore dogajanje v Nemčiji, ki je bila zmeraj referenčna točka razvoja in razmislekov na področju pedagogike kot znanosti. V zadnjih desetletjih se ustvarja vtis, da ne najdejo zadovoljivega odgovora na prodor angloameriških idej in kategorialnega aparata, kar bi prispevalo k ohranitvi in nadaljnjemu razvoju pedagogike kot samostojne ter enovite, integralne znanosti.

V nemškem jezikovnem prostoru se danes sinonimno uporabljata izraza *Pädagogik* in *Erziehungswissenschaft* (sln. znanost o vzgoji), ki se je začel bolj uveljavljati v 60. letih 20. stoletja. Do konca 20. stoletja so precej dosledno ločevali med obema izrazoma, *Pädagogik* v smislu humanističnoteoretičnega obravnavanja vzgoje in izobraževanja, večkrat uporabljeno tudi v pejorativnem smislu kot nekaj zastarelega in nesodobnega, tudi zaradi uporabe hermenevitične metode raziskovanja, *Erziehungswissenschaft* pa kot sodobno družboslovno, na empirično-analitičnih metodah temelječe strokovno in znanstveno ukvarjanje z vzgojo in izobraževanjem (prim. Böhm, 2010; Lenzen, 2000; Schaub in Zenke, 2000).

## Pedagogika kot znanost

V evropski kontinentalni tradiciji ukvarjanje s teorijo vzgoje in izobraževanja ter pedagoško raziskovanje nista razumljena, kot da temeljita na drugih disciplinah oz. znanostih in njihovih pogledih ter interesih v zvezi z vzgojo in izobraževanjem, ampak kot avtonomno delovanje, ki oblikuje svoja lastna vprašanja in tematizacije, zaradi česar se je predvsem v srednji Evropi pedagogika razvila kot samostojna, enovita znanost (prim. Biesta, 2017).

V srednji Evropi je pravzaprav institucionalizacija izobraževanja učiteljev, kot zahteva, ki se je oblikovala v razsvetljenskih krogih konec 18. stoletja, pripomogla k dvigu pedagogike na znanstveno raven, tako v dobrem kot v slabem pomenu besede. Razsvetljenstvo je problematiziralo sistem absolutnega gospostva in moč dednega plemstva ter razlagalni monopol sveta na podlagi religije. Obe področji, na katerih so do tedaj pretežno obravnavali vprašanja vzgoje in izobraževanja (politika in teologija), sta izgubili

dotedanji pomen za vodenje pedagoških procesov. Razsvetljenstvu ni več zadostovalo, da bi za vzgojne procese formuliralo politične ali religiozne usmeritve ravnanja, ampak je hotelo vedeti, kaj in kako poteka v okviru procesov vzgoje in izobraževanja ter kako se lahko nanje vpliva. Ko položaja na svetu in v družbi ni več samoumevno zagotavljala pripadnost določeni družini, ko je svojo upravičenost izgubil dejavnik dediščine, je moralo na njeno mesto stopiti nekaj drugega, in to je bila izobrazba. Prostor človeka se je začel opredeljevati na podlagi njegovega poklicnega dela in s tem njegove (poklicne) izobrazbe, ki je bila nujna za opravljanje določenega poklica (prim. Lenzen, 2000; Blankertz, 1982).

Immanuel Kant (1724–1804) je kot profesor filozofije leta 1776 na univerzi v Königsbergu (današnjem Kaliningradu) v tedanji Prusiji izvedel prva predavanja iz pedagogike (Kant, 1923, 1988), v katerih se je med drugim zavzel za to, da »mora pedagogika postati študij«, »mehaničnost v umetnosti vzgoje« pa »mora biti spremenjena v znanost« (Kant, 1988, str. 152). Prva univerzitetna katedra za pedagogiko je bila ustanovljena leta 1779 v kraju Halle na Saškem, za prvega profesorja pedagogike pa je bil imenovan Ernst Christian Trapp (1745–1818). Ta je pedagogiko zasnoval kot znanstveno disciplino, utemeljeno na izkustvu, opirajočo se na opazovanje in eksperimente, na podlagi česar bi bilo mogoče izpeljati izhodišča za prakso vzgoje in pouka. Delo *Versuch einer Pädagogik* (Poskus pedagogike), ki je na podlagi njegovih predavanj izšlo leta 1780, je mogoče šteti za prvi poskus utemeljitve znanstvene pedagogike (prim. Autor, 1995; Krüger, 2019). V splošnem so bile prve tematizacije pedagogike kot znanosti pravzaprav dokaj preproste – danes bi rekli tudi precej aplikativne – in so se ukvarjale predvsem s seznanjanjem učiteljskih kandidatov, gimnazijskih profesorjev, z obstojem vzročne povezave med metodami poučevanja in njihovim rezultatom (prim. Brezinka, 2012; Lenzen, 2000).

## Paradigme in koncepti pedagogike

Kot dejanskega utemeljitelja pedagogike kot znanosti štejemo Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841), univerzitetnega profesorja filozofije na že omenjeni univerzi v Königsbergu, ki je svoje praktične izkušnje (tri leta je

bil domači učitelj, krajši čas pa se je izpopolnjeval pri Johannu Heinrichu Pestalozziju (1746–1827) v Burgdorfu) in teoretske razmisleke strnil v konsistenten koncept, ki ga je leta 1806 predstavil v knjigi *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Obča pedagogika, izpeljana iz namena vzgoje) (Herbart, 2025) ter dopolnil v svojih predavanjih o pedagogiki in iz pedagogike za učiteljske kandidate (objavljeno v knjigi *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Očrt pedagoških predavanj)) (Herbart, 1984). S pomočjo kavzalne povezave med metodo (formalne stopnje pouka) in rezultatom pouka (vzgoje) je pedagogiko postavil ob bok drugim tedanjim znanostim in pokazal – poenostavljeno rečeno –, da se je poučevati mogoče naučiti in da to ni stvar zgolj talenta, nadarjenosti, navdiha. Na tej podlagi so v teku 19. stoletja predstavniki herbartizma (Karl Volkmar Stoy (1815–1885), Tuiskon Ziller (1817–1882), Gustav Adolf Lindner (1828–1887), Otto Willmann (1839–1920), Wilhelm Rein (1847–1929)), tj. pedagoškega koncepta, ki je izhajal iz Herbartovih izhodišč, pedagogiko vzpostavili kot enovito, integralno znanost. Relativno hitro se je zasedrila v akademskem svetu držav srednje Evrope, razširila pa se je tudi v Francijo in Italijo. Proti koncu 19. stoletja je herbartizem, takrat vodilni pedagoški koncept in znanstvena smer pedagogike, postal pretirano formaliziran in v praksi ni dopuščal fleksibilnosti znotraj uveljavljenega okvira (prim. Protner, 2001). To so učitelji praktiki čutili kot zmeraj večje omejevanje svojega dela in se začeli upirati ter iskati alternativne poti, kar je vodilo do razvoja t. i. reformske pedagogike oz. reformskega gibanja na področju vzgoje in izobraževanja. Problematično ali celo usodno za pedagogiko kot znanost je bilo, da so reformska gibanja izenačila nepriljubljeni herbartizem s pedagogiko, se pravi s pedagogiko kot znanostjo v celoti (prim. Vidmar, 2011).

Leta 1883 je Wilhelm Dilthey (1833–1911), profesor filozofije na univerzi v Berlinu, v knjigi *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* (Uvod v duhoslovne znanosti: poskus utemeljitve za študij družbe in zgodovine) (Dilthey, 1990) utemeljil novo sistematiko znanosti, ko je poleg obstoječih naravoslovnih znanosti (*Naturwissenschaften*) opredelil tudi duhoslovne znanosti (*Geisteswissenschaften*). Kot duhoslovne je Dilthey razumel »znanosti o človeku, družbi in zgodovini« (str. 119), torej tiste, ki se jih danes v najširšem pomenu uvršča v okvir humanistike in družboslovja. Področji

se med seboj bistveno ločita po predmetu raziskovanja in raziskovalnih metodah: za raziskovanje naravoslovja se uporabljajo predvsem empirične metode, medtem ko je kot najprimernejšo metodo za preučevanje duhoslovja Dilthey (1990) razumel hermenevitično metodo. V tem kontekstu je Dilthey (1986) pedagogiko razumel kot duhoslovno znanost *par excellence*, kot profesor je imel od druge polovice 80. let 19. stoletja tudi sistematična predavanja o pedagogiki. Prav tako je položil temelje duhoslovni pedagogiki (pri nas se je uveljavil termin kulturna pedagogika), ki je postala vodilni pedagoški koncept in znanstvena smer pedagogike po koncu prve svetovne vojne do prevlade nacizma ter nato po koncu druge svetovne vojne do začetka 60. let 20. stoletja. Njeni vidnejši predstavniki so bili Herman Nohl (1879–1960), Theodor Litt (1880–1962), Eduard Spranger (1882–1963) in Erich Weniger (1894–1961). Tudi pri nas je bila duhoslovna oz. kulturna pedagogika v času med obema svetovnima vojnama vodilni teoretski znanstveni pedagoški koncept, njena najvidnejša predstavnika pa sta bila Karel Ozvald (1873–1946) in Stanko Gogala (1901–1987).

V začetku 60. let 20. stoletja so, kot posledica t. i. realističnega obrača (pod angloameriškim vplivom), prevladale empirične metode pedagoškega raziskovanja, v ospredje pa sta prišli empirična pedagogika in kritična pedagogika. Za čas od 70. let 20. stoletja in v 21. stoletju pa je značilna pluralnost pedagoških konceptov, ko se je, razen prej omenjenih, oblikovalo veliko konceptov in smeri, kot npr. emancipacijska pedagogika, psihoanalitična pedagogika, fenomenološka pedagogika, sistemskoteoretična pedagogika, strukturalistična pedagogika, feministična pedagogika, postmoderna pedagogika, komunikativna pedagogika, razvojna pedagogika in mnoge druge (prim. Gudjons, 2003; Kron idr., 2013; Lenzen, 2000; Raithel idr., 2007).

Ena izmed večjih težav pri razvoju pedagogike kot samostojne in enovite znanosti je bila, da se v njenem okviru ni razvila nobena paradigma, ki bi jo prenesli na druge discipline, znanosti (prim. Lenzen, 2001).

## Pedagogika v Sloveniji

Strokovna pedagoška terminologija in opredelitve pedagogike kot znanosti v slovenščini so se začele oblikovati proti koncu 19. stoletja. Pedagogika

in pedagoški procesi so razumljeni v herbartističnem pomenu (Vidmar in Protner, 2018). Za pedagogiko se je praviloma začel uporabljati in uveljavljati slovenski izraz *vzgojeslovje* (Kos, 1890; Mich, 1887; Zupančič, 1888), ki je bil bolj ali manj v uporabi do konca prve svetovne vojne, ko se je sčasoma začela uveljavljati *pedagogika*, k čemur je prispevala tudi kulturna oz. duhoslovna pedagogika. Navajamo tri najstarejše opredelitve pedagogike v slovenskem jeziku:

*Vzgojstvo' ali pedagogika je torej v prvo znanost. Vкупnost vseh istin, zlasti vseh pravil in zakonov, odnašajočih se na vzgojo, imenuje se vzgojeslovje ali vzgojeznanstvo, tudi teoretična pedagogika. Uporaba te teorije, praktična pedagogika, pa je umetnost in sicer z ozirom na umeteljno tvorino, katero ima ustvariti, najvišja umetnost. [Mich, 1887, str. 13]*

Nauk pa, kateri kaže, kako, po katerih načelih je treba po navlaščnem vplivanju na človeka dovesti ga do vsestranskega razvoja in do samoodločljivosti, imenujemo *vzgojeslovje, pedagogiko*. [Zupančič, 1888, str. 1]

Jedenkrat ima pedagog opraviti z *znanostjo*, katero imenujemo *vzgojeslovje*, drugikrat pa želi *gojenca izobraziti*, opira se pri svojem delovanju na lastne izkušnje, na poročila drugih oseb in na pravila vzgojeslovja, kar je pa jako težavno ter se nikakor ne da izvesti samo mehanično. V tem slučaju ima pedagog opraviti z *umetnostjo*, ktera obstoji v *spretnosti, da pravočasno in pravomerno uporablja načela vzgoje*. [Kos, 1890, str. 15–16]

V začetku 20. stoletja sta bili v duhu herbartizma, ki je bil takrat prevladujoča smer v razumevanju procesov vzgoje in izobraževanja (Protner, 2001), zasnovani glavni raziskovalni problematiki pedagogike, namreč »kaj je smoter vsake vzgoje« in »katera so prikladna sredstva, ki vodijo do tega smotra«, pedagogika pa opredeljena kot »obsežek tistih znanstvenih vednosti in umetnostnih pravil, ki nam jamčijo, kakor nas praksa uči, pravo vodstvo in pravo vzgojo mladine« (Schreiner, 1902, str. 2). Med obema

1 Besede v ležečem tisku so bile v izvirniku poudarjene z razprtimi črkami. Enako velja tudi za vse ostale citate v nadaljevanju, kjer je uporabljen ležeči tisk.

svetovnjima vojnima so bili postavljeni konceptualni temelji pedagogike kot znanstvene discipline v Sloveniji in v slovenskem jeziku. Vodilna smer je bila kulturna oz. duhoslovna pedagogika, njena najpomembnejša predstavnik, ki sta zaznamovala čas, pa sta bila že omenjena Karel Ozvald in Stanko Gogala (Vidmar, 2011, 2023).

S kulturno oz. duhoslovno pedagogiko je bila dopolnjena tudi opredelitev pedagogike (Gogala, 1939, str. 11–14):

Za besedo pedagogika uporabljamo često naš izraz »vzgojeslovje«, toda videli bomo, da je ta določitev preozka, ker pedagogika ni samo nauk o vzgajanju človeka. [...] Vsaj v tisti pedagogiki, ki jo imenujemo *kulturna*, že dolgo prevladuje prepričanje, da ne gre samo za neka navodila, kako ravnati z otroki, kako jih vzgajati, kako jih pripraviti do tega, da bodo ubogali, kako jih kaznovati, kaj jim pripovedovati, kako jih zaposliti, itd. Pedagogika se tiče prav tako odraslega človeka kakor otroka, tiče se sploh človeka, ki je še *sprejemljiv za oblikovanje* in iz katerega je mogoče še kaj narediti. [...] Pedagogika [je] veda o *oblikovanju mladega človeka za človeka*. [...] Določitev pedagogike kot vede o oblikovanju človeka v človeka bi torej mogli izraziti tudi tako, da je pedagogika nauk o *učlovečevanju človeka*.

Istega prepričanja, ki ga njegovi sodobniki po drugi svetovni vojni niso delili z njim (in tudi z Ozvaldom (prim. Vidmar, 2023)), je Gogala (1970, str. 328–333) ostal tudi še v svojem zadnjem besedilu v začetku 70. let 20. stoletja:

Izhajam iz prvotne in nominalne definicije pedagogike, da je to veda o vodenju otroka. To vodstvo pa pojmujem tako, da je to *oblikovanje mladega človeka*. [...] Vir, iz katerega naj zajema pedagog vsebino za svoje oblikovanje mladega človeka, je namreč kultura, osnovni smisel pedagoškega dela, šolskega in izvenšolskega, je kultiviranje mladega človeka in pedagogika se nam pokaže kot veda o kultiviranju mladega človeka. [...] Zato mora učitelj že med svojim delom posredovanja med seboj in med kulturo vedno bolj voditi učence direktno h kulturi sami, tako da se jim bo odprl isti

vir kultiviranja, iz katerega črpa tudi učitelj sam. Pedagog pripravlja torej s svojim delom učence na to, da se bodo sami izobraževali in sami vzgajali ter da bo postal pedagog kot posredovalec nepotreben. [...] Pojmujemo jo [pedagogiko] lahko tudi kot vedo o *humaniziranju mladega človeka*.

Po drugi svetovni vojni je pravzaprav do danes opredelitev pedagogike v Sloveniji (in socialistični Jugoslaviji) ostala zelo podobna; razlike bi lahko iskali v podrobnostih, sicer pa je pedagogika opredeljena kot znanost, veda o vzgoji otrok (Jesipov in Gončarov, 1948; Pataki, 1964; Peček Čuk in Lesar, 2009; Potkonjak, 1967). Proti koncu 20. stoletja se je formulacija začela spreminjati iz vzgoje otrok v znanost o vzgoji in izobraževanju na sploh (Medveš, 1989; Peček Čuk in Lesar, 2009).

## Problematika

Zaradi zgoraj omenjenega nepoznavanja in nepriznavanja pedagogike kot znanosti v angleško govorečem svetu, katerega znanstvena, kategorialna in idejna sistematika je danes merodajna, k čemur je treba dodati še nedorečenost postmoderne in globalizacijo ter izogibanje normativnosti zaradi strahu pred indoktrinacijo, je pedagogika kot samostojna in enovita, integralna znanost v Evropi in v svetu v krizi. Po mnenju Fromma znanstvena pedagogika ne dela tistega, kar naj bi delala v skladu z javno izraženimi pričakovanji: ne ponuja niti trdnih orientacijskih meril, ki bi življenju lahko dajala zanesljiv smisel, niti zanesljivih receptov, kako ljudi narediti demokratične, zainteresirane za naravoslovje ali medkulturno strpne. Prav tako se je v zadnjem času na račun drugih delovnih področij znanstvene pedagogike vse bolj uveljavila empirična »monokultura«. Delovna mesta za empirično raziskovanje vzgoje in izobraževanja večinsko zasedajo psihologi, sociologi ali drugi profili, ki ne poznajo niti obče pedagogike niti zgodovine pedagogike, filozofije izobraževanja ali didaktike in konceptualne šolske pedagogike, zaradi česar se pedagoške tradicije poučevanja in raziskovanja ne nadaljujejo in ne ohranjajo »žive« (prim. Fromm, 2015). Nekateri kritičnejši avtorji so mnenja, da v pedagogiki kot znanosti v sodobnosti vlada največji nered v njeni zgodovini, saj je pedagogika izgubila

sistematiko in zgodovinsko kontinuiteto. Temeljne raziskave niso prinesle napredka, ki bi lahko zagotovil povezanost med številnimi delnimi disciplinami in raziskovalnimi področji, posledično pa v vsebinskem in metodičnem pogledu postaja mešanica praktičnih spoznanj, zgodovinskih elementov, filozofskih misli ter nepovezanih fragmentov različnih strok (prim. Brezinka, 2012). Tradicionalni pristopi so se v končni fazi videli kot del kontinuitete pedagoških miselnih šol in se kot novi pristopi istočasno razlikovali od svoje tradicije, hkrati pa so se vanjo vključevali; za nekatere danes najvplivnejše nove pedagoške pristope pa je značilno, da se zavzemajo za zanikanje tradicije in postavljajo tezo, ki običajno bolj temelji na nevednosti kot na natančnem poznavanju tradicije, namreč da so tradicionalni nauki o vzgoji in izobraževanju kot celota neznanstveni. Če je pedagogika razumljena zgolj kot znanost o praksi, se zreducira na pogojne biološke, psihološke in družbene kontekste. Zgrešeno bi tudi bilo pedagogiko razumeti kot normativno znanost o praksi, ki trdi, da lahko neposredno zagotovi praktične smernice za vzgojo in izobraževanje, saj se lahko pojavi sum, da gre za krinko znanstvenosti, ki je dejansko v službi političnih, moralnih, teoloških in ekonomskih ideologij (prim. Benner, 1991). Problem pedagogike kot znanosti naj ne bi bil v tem, da je tudi normativno-deduktivna, da je že po definiciji svojega predmeta »zainteresirana znanost«, ampak ko in če teoretsko ne reflektira svoje lastne »interesne« pozicije, kar posledično odpira možnosti za podreitev kakšnemu parcialnemu interesu. Pedagogika bi si morala prizadevati, da bi v dialogu z drugimi humanističnimi in družboslovnimi znanostmi nastopala kot enakopraven teoretski partner, je pa to težko, če nima opredeljenih nekatere temeljnih pojmov, kot je npr. razmerje med socializacijo in vzgojo (prim. Autor, 1989)

Pedagogika je danes v tradicionalnih okoljih v situaciji, ko išče razloge in utemeljitve za obstanek, namesto da bi se teoretsko in praktično posvečala nadaljnjemu razvoju. Svoje dodaja še pretirana malenkostnost, v kateri se pedagogiko intenzivno drobi na poddiscipline in smeri, četudi se le malenkostno in nebistveno razlikujejo med seboj – in se jih nato vztrajno zagovarja ter nasprotuje drugim. Danes se na žalost pedagogika, bolj kot ne, podreja ekonomski logiki in besednjaku ter išče svoje »tržne« niše,

ki pa so, v skladu z že omenjeno angloameriško logiko, pretežno aplikativne in utilitaristične.

*Tadej Vidmar*

## Viri

- Autor, O. (1989). O teoretskosti pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 40(7/8), 344–347.
- Autor, O. (1995). Konstituiranje pedagogike: E. Ch. Trapp, J. F. Herbart. V F. Pediček (ur.), *Današnja identiteta pedagoške znanosti* (str. 83–103). Pedagoški inštitut.
- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft: eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Deutscher Studien Verlag.
- 62 Biesta, G. J. J. (2017). Continental philosophy of education. V B. R. Warnick in L. Stone (ur.), *Philosophy: education* (str. 69–82). Macmillan Reference Library.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora.
- Böhm, W. (2010). Pädagogik. V D. Benner in J. Oelkers (ur.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (str. 750–782). Beltz Verlag.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Kluwer Academic Publishers.
- Brezinka, W. (2012). Pedagogika in vzgojna praksa v času kulturnih sprememb: pogled nazaj in v prihodnost. *Sodobna pedagogika*, 63(3), 118–130.
- Dilthey, W. (1986). *Pädagogik: Geschichte und Grundlinien des Systems* (4. izd., Gesammelte Schriften, zv. 9). Vandenhoeck in Ruprecht/Teubner.
- Dilthey, W. (1990). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Vandenhoeck in Ruprecht.
- Fromm, M. (2015). *Einführung in die Pädagogik: Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten*. Waxmann Verlag.
- Gogala, S. (1939). *Uvod v pedagogiko*. Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1970). Moja pedagogika. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (str. 327–345). Društvo 2000.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. (8. izd.). Klinkhardt Verlag.

- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Schöningh.
- Herbart, J. F. (2025). *Obča pedagogika* (S. Krušič, prev.). Krtina.
- Jarvis, P., in Wilson, A. L. (2005). *International dictionary of adult and continuing education* (2. izd.). Kogan Page in Stylus Publications.
- Jesipov, B. P., in Gončarov, N. K. (1948). *Pedagogika: udžbenik za učiteljske škole*. Prosveta.
- Kant, I. (1923). Über Pädagogik. V *Kant's Werke*, zv. 9. *Logik; Physische Geographie; Pädagogik* (str. 437–499). Walter de Gruyter.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), 147–158.
- Kos, F. (1890). *Vzgojeslovje*. Matica Slovenska.
- Košir, K. (2025). Učenje. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (1. zv., str. 131–140). Založba Pedagoškega inštituta.
- Kron, F. W., Jürgens, E., in Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Verlag Barbara Budrich.
- Langford, G., in O'Connor, D. J. (Ur.). (2010). *New Essays in the Philosophy of Education*. Routledge.
- Lenzen, D. (2000). *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, D. (2001). *Pädagogische Grundbegriffe: zv. 2. Jugend – Zeugnis*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Medveš, Z. (1989). Pedagogika v sklopu družbenih ved. *Sodobna pedagogika*, 40(1–2), 47–53.
- Medveš, Z. (2025). Vzgoja. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (1. zv., str. 141–158). Založba Pedagoškega inštituta.
- Mich, J. (1887). *Občno vzgojeslovje*. Pedagogičsko društvo v Krškem.
- Papenkort, U. (2020, 6. maj). *Pädagogik*. socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Paedagogik>
- Pataki, S. (Ur.). (1964). *Opća pedagogija*. Pedagoško-književni zbor.
- Peček Čuk, M., in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Tehniška založba Slovenije.
- Peterson, P., Baker, E., in McGaw, B. (Ur.). (2010). *International encyclopedia of education*. Elsevier.
- Potkonjak, N. (1967). Predmet pedagogike. V L. Krneta, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.), *Pedagogika I* (str. 15–119). Državna založba Slovenije.

- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Slavistično društvo Maribor.
- Raithel, J., Dollinger, B., in Hörmann, G. (2007). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaub, H., in Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. Deutsche Taschenbuch Verlag.
- Schreiner, H. (1902). Zgodovina pedagogike; obča pedagogika in njene pomožne vede. *Pedagoški letopis*, 1, 1–14.
- Vidmar, T. (2011). Pedagogika v Sloveniji na začetku 20. stoletja – identifikacija nekaterih dilem. V T. Vidmar in J. Aksman (ur.), *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja* (str. 33–48). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vidmar, T. (2023). Kulturna pedagogika v primežu spreminjanja paradigme. *Sodobna pedagogika*, 74(2), 96–114.
- Vidmar, T., in Protner, E. (2018). Ključni vidiki institucionalnega razvoja pedagogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69(3), 10–27.
- Winch, C. in Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. Routledge.
- Zupančič, A. (1888). *Pedagogika*. Katoliška bukvarna.

---

# Spol

## Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Predstavitev dimenzije spola kot osi družbene diferenciacije in neenakosti je tu v prvi vrsti, ne pa izključno, vezana na polje vzgoje in izobraževanja. Ob tem je bilo treba zajeti začetke raziskovanja spola širše v družbi in kulturi, saj brez tega ni mogoč ustrezen razmislek o spolu v vzgojno-izobraževalnih institucijah, o praksah in izkušnjah udeleženi, pa tudi ne o tem, kako izobraževalni sistemi prispevajo k reprodukciji in transformaciji neenakosti med spoli.

Drugače kot koren angleške besede *gender*, ki prihaja iz latinščine (*generare*, sln. spočeti, čemur lahko iščemo izvor v grškem *γεννῶμαι*, sln. roditi se, postati) (Beekes, 2010), izvira koren slovenske besede spol iz praslovanščine, \**polb* v pomenu polovica (Snoj, 1997). V izpeljavi to torej pomeni: moška in ženska polovica. Podobno velja tudi za angleško besedo *sex* iz lat. *sexus*, katere izvor se običajno išče v glagolu *secare*, razdeliti ali razrezati (tj. polovico človeštva) (Tucker, 1973).

*Slovenski slovar knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, 2014) *spol* definira kot značilnosti, po katerih se bitja delijo na moška in ženska (navedena primera: otrok moškega spola; žival ženskega spola), in torej izpostavlja biološko ter fiziološko plat. Ta delitev je problematična in netočna, saj bioloških bitij ni mogoče deliti zgolj na ti dve kategoriji, tudi če se ozremo h kromosomskim značilnostim (poleg XX, ženska, in XY, moški, so možne različice tudi X, XXY ipd.). Pod vplivom angloameriške feministične teorije je bil narejen ne le terminološki premik, pač pa tudi konceptualni. Poleg izraza *sex*, ki se nanaša na biologijo, tj. kromosome, genitalije, notranje reproduktivne organe, je bil uveden tudi izraz *gender*, pri katerem je poudarek na družbeni in kulturni konstituiranosti, kar pomeni, da je *gender* »skupek različnih značilnosti, ki jih oblikujejo družbena in kulturna pričakovanja na podlagi biološkega spola« (Mladenović, 2022, str. 30), in ki ga oboji, moški in ženske, ponotranjijo v procesu socializacije. Pri prevajanju iz angleščine v slovenščino se je *gender* običajno dodatno pridevniško definiralo kot družbeno oz. kulturno konstituiran spol, da se je vzpostavilo razlikovanje od biološkega spola (*sex*). A predpostavka o binarnem sistemu družbenega spola vzdržuje prepričanja, da družbeni spol posnema biološkega, kar je vprašljivo z vidika definiranja – je biološki spol anatomski, kromosomski ali hormonski? Ta dilema vodi v zaključek, da je *biološki spol* ravno tako kulturno

konstruiran kot *družbeni spol* (Butler, 2001) in ni neodvisen od telesne materialne realnosti (Butler, 2024).

Danes se ta, morda nekoliko okorna jezikovna raba bodisi opušča v prid izrazu spol, ki že prevzema tudi definicijo, ki je zaznamovala beseda *gender*, bodisi se v določenih kontekstih uporablja kar angleški izraz *gender*, kot denimo *anti-gender* gibanje (tudi: *antigendersko* gibanje, kar se zdi v slovenščini ustrežnejše) ali *anti-gender* politike ipd. Gre za konservativna stališča, ki zanikajo kakršno koli družbeno determiniranost in vztrajajo pri tem, da je odločilen zgolj in samo biološki faktor.

Beseda *spol* se uporablja tudi v besednih zvezah, kot sta *gender equality* (enakost spolov) ali *gender mainstreaming* (integracija ali uveljavljanje načela enakosti spolov).

67

Podobno velja za raven jezikovno-slovnične rabe, kjer se vsaj v uradnih dokumentih uveljavlja t. i. spolno vključujoča (včasih tudi: spolno občutljiva) raba jezika. Pri taki rabi je pozornost posvečena temu, da sta spola (če posamezni jezik te slovnične oblike ima oz. pozna slovnični spol) tudi ustrezno jezikovno zastopana, kot npr. »pozdravljeni in pozdravljene, bralke in bralci«. Raba, pri kateri je uporabljen t. i. generični moški spol, npr. »pozdravljeni, bralci«, pomeni nevidnost žensk v jeziku, kar lahko razumemo kot hkratni odraz nevidnosti žensk v družbi. Odsotnost te pozornosti, ki jo spremljajo stereotipi in predpostavke o spolnih vlogah, označujemo kot *seksistično* rabo jezika. Seksistična raba ni *nevttralna* raba, ker se ne meni za spol kot pomemben dejavnik, četudi je jezikoslovno pojasnjeno, da moške oblike veljajo tudi za ženske. Pri tem namreč obstaja tveganje, da govorci in govorki, ki trdijo, da jezik uporabljajo na spolno nevtralen način, pravzaprav izkazujejo »slepoto« za spol.

Poleg tega se v zadnjem času v slovenščini uveljavlja tudi raba oblik, ki presega delitev na moški in ženski spol ter vključujejo nebinarne transspolne osebe. V teh primerih se uporablja podčrtaj, ki se zapisuje med obliko za ženski in moški slovnični spol, npr. »pozdravljene\_i. bralke\_ci«. Podobno rabo uveljavljajo tudi nekateri drugi jeziki, npr.: nemščina, hrvaščina, poljščina (Kern in Vičar, 2019).

Latinsko osnovo je moč najti tudi v romanskih jezikih (fr. *genre*; it. *genere*; špan. *género*). Skandinavski jeziki večinoma nimajo dveh besed kot ustreznice za *sex* in *gender* (Jegerstedt, 1999), prim.: norv. *kjønn*, dan. *køn* in šved. *kön*. Vendar pa se

v švedščini v zadnjih desetletjih uveljavlja izraz *genus* kot prevod za angleški izraz *gender*.

Feministične teorije opozarjajo, da ima dvojica *sex/gender* kompleksno politično zgodovino, povezano z medicinskimi, zoološkimi, s slovničnimi in z literarnimi pomeni, in ta zgodovina kaže tako na zatiranje kot na opozicijske diskurze (Haraway, 1999). Zato so utemeljena prizadevanja za uvedbo koncepta, ki bi neenakosti in hierarhije napravil vidne in se hkrati uprl biološkemu determinizmu oz. osredotočanju samo na telo (torej z izključnim poudarkom na genih, hormonih, morfologiji ipd.).

Sedaj že klasična, pogosto tudi malce napačno razumljena misel francoske filozofinje Simone de Beauvoir iz dela *Drugi spol* (1999–2000; prva izdaja 1949) takole zajame to prizadevanje ločiti (ali bolje: na novo premisliti) družbeno od biološkega: »Ženska se ne rodi, ampak to postane.« Vendar pa avtorica s tem ne zamenja bioloških omejitev z družbeno-kulturnimi, saj v svojem miselnem polju zavrne oboje (Bahovec, 2000).

## Od izobraževanja žensk do izobraževanja za enakost

O pomenu in pomembnosti kategorije spola v vzgoji in izobraževanju ne moremo razmišljati mimo feminističnih teorij, katerih začetke (ali predhodnice) lahko iščemo vsaj v 18. stoletju. Leta 1792 je Mary Wollstonecraft v svoji knjigi *Zagovor pravic ženske* zapisala, da je »zanemarjanje izobraževanja [žensk] poglavitni vir obžalovanja vredne bede« (1993, str. 11; prevod je spremenjen). V teh zgodnjih začetkih so posameznice morale dokazovati, da je izobrazba temeljnega pomena za ženske in participacijo v javnem življenju, da je treba deklicam omogočiti šolanje oz. odpreti univerze za ženske.

Z razvojem feminističnega gibanja in teorij v 20. stoletju se je začelo izpostavljati, da izobraževanje ni le sredstvo opolnomočenja, pač pa tudi proces proizvodnje neenakosti in uveljavljanja patriarhalnih norm, ki enemu spolu dajejo prednost pred drugim. Te neenakosti so vidne v učnih načrtih, jeziku, ki se uporablja, in institucionalnih – tako vidnih kot prikritih – praksah.

V 21. stoletju se feministični pristopi še naprej razvijajo in obravnavajo se ne le s spolom povezana, temveč tudi intersekcijska ali medpresečna vprašanja, in sicer kako »rasa«, razred, spolnost in kultura vplivajo na dostop do izobraževanja ter izobraževalne izkušnje. V ta prizadevanja so vključene tudi mednarodne pobude, kot sta Unescov program Izobraževanje za vse in cilj trajnostnega razvoja št. 4 Združenih narodov (kakovostno izobraževanje), ki odražajo globalno pripoznanje, da je izobraževanje žensk osrednjega pomena za doseganje enakosti, demokracije in trajnostnega razvoja.

Koncept uveljavljanja načela enakosti spolov (angl. *gender mainstreaming*) je bil prvič predstavljen na svetovni konferenci o ženskah v Nairobiju leta 1985. Uveljavljen je bil kot strategija v mednarodni politiki enakosti spolov s Pekinškimi izhodišči za ukrepanje, sprejetimi na četrti svetovni konferenci Združenih narodov o ženskah v Pekingu leta 1995, in nato sprejet kot orodje za spodbujanje enakosti spolov na vseh ravneh (Council of Europe, b. l.). Leta 1998 je Svet Evrope uveljavljanje načela enakosti spolov opredelil kot proces, ki naj vidik enakosti spolov vključuje v vse politike na vseh ravneh in stopnjah.

Vendar pa je sam pojem uveljavljanje načela enakosti spolov tudi problematičen, saj vodi v depolitizacijo feminizma kot družbenokritičnega gibanja. Pogosto gre za birokratsko urejanje, ki mu je treba zadostiti in ki deluje le na ravni zakonov ter predpisov, ne spreminja pa obstoječega družbenega reda in ne problematizira hierarhičnih razmerij moči (Burcar, 2011).

Kar zadeva kontekst slovenskega šolskega sistema, to področje najcelostneje urejata dve beli knjigi, ki sta izšli leta 1995 in 2011. Pristopa obeh k problematiki spola oz. enakosti med spoli se razlikujeta, kar gre deloma pripisati spremenjenim družbenim razmeram ter teoretskemu in praktičnemu razvoju pri razmislekih o spolu.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* iz leta 1995 opozarja, da je v okviru otrokovih pravic treba spregovoriti tudi o pravicah deklic in da je ideja o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira pripadnike enega spola, protislovna. Enakost med spoloma je definirana tudi kot medpredmetna tema (Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995; prim. tudi Vendramin in Šimenc, 2016).

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* iz leta 2011 pa nediskriminatornost glede na spol sicer uvršča med t. i. strateške izzive ter usmeritve vzgoje in izobraževanja, a postavlja drugačne poudarke. Ugotavlja namreč, da dekleta bolje kot fantje izkoriščajo ponudbo višjih stopenj izobraževanja in da je med diplomiranimi na terciarni stopnji pomembno več deklet kot fantov. Sprašuje se, ali je izobraževanje učenk in deklet kakovostnejše, in ugotavlja, da razlike v znanju po programih in stopnjah izobrazbe po spolu postajajo širši družbeni problem (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011; prim. tudi Vendramin in Šimenc, 2016).

## **Raziskovalna področja in vključevanje dimenzije spola**

V visokošolskih institucijah na zahodu so ženske študije s feministično teorijo vzniknile v 60. in 70. letih 20. stoletja kot posledica ali rezultat boja feminističnih ter drugih emancipacijskih družbenih gibanj. Kmalu zatem so se pojavile tudi knjižne serije in revije, povezane s preučevanjem spola. Tu so ženske nastopale kot subjekt in objekt preučevanja (Bhattacharya in Desai, 2020).

Z vznikom področja in njegovo kasnejšo institucionalizacijo v obliki študija se je spreminjalo tudi poimenovanje, ki je prinašalo širitev fokusa: ženske študije kot raziskovanje raznolikosti in kompleksnosti življenja žensk, študije spola kot preučevanje spolnih identitet in reprezentacij, feministična teorija, ki ima v svoji zgodovini različne poudarke, ki segajo od vprašanj spola in spolnosti do boja za družbeno preobrazbo (Segal, 1993). S to širitvijo so se pojavile tematizacije hierarhije spolov, ki jih ni mogoče spraviti na skupni imenovalac, čeprav se oblikujejo okoli polov spola, a vključujejo kulturno zatiranje, ekonomsko izkoriščanje ipd.

Med relativno novimi raziskovalnimi področji je tudi *spol v vzgoji in izobraževanju* (angl. *gender and education*). Slednje preči meje disciplin in se povezuje z drugimi interdisciplinarnimi področji, ki se zavzemajo za pravičnost v vzgoji in izobraževanju vseh (marginaliziranih) družbenih skupin. Spol v vzgoji in izobraževanju je torej postalo široko in dinamično področje, ki presega svoj začetni fokus na ženskah.

Postopoma so se pojavile tudi intervencije v druge discipline in vede, v katere je vstopal razmislek o neenakih, na spolu temelječih razmerjih in hierarhičnih strukturah, ki so prisotne v vseh vidikih družbe. Tematika se pojavlja v različnih drugih družboslovno-humanističnih vedah, kot so antropologija, zgodovina, pedagogika (gl. geslo »Pedagogika«) ipd. Tu se domet refleksije razlikuje, obstaja pa tudi odprtost za ta vprašanja oz. pripravljenost vključiti preučevanje in upoštevanje spola ter drugih družbenih marginalizacij, kar poznamo pod nazivom medpresečnost (angl. *intersectionality*).

V zadnjem času poleg tega postaja pomembno zavedanje, da je spol kategorija, ki odločilno vpliva na rezultate znanstvenega raziskovanja tudi v naravoslovnih vedah, saj spregled dimenzije spola lahko pomeni pristranske znanstvene rezultate ali rezultate, ki so v vedah o življenju kalibrirani samo na en spol, najpogosteje moški. Raziskovanje, ki bi bilo (tudi) v interesu žensk, pomeni ne reproducirati moškocentričnega pogleda na svet, skozi katerega je moškost razumljena kot norma tako za ljudi kot za živali (pojavi, gledani z vidika moških življenj, moške dejavnosti, predstavljene kot primarna mesta pomembnih sprememb, itn.) (Anderson, 1995).

Velika večina znanstvenih del, ki se ukvarjajo z neenakostjo spolov, se osredotoča na ženske in načine, kako so strukturno in sistematično podrejene moškim. A tematika preučevanja spolov se premika onstran paradigme zapolnjevanja vrzeli o »manjkajočih« ženskah, tj. odsotnosti znanstvenic, in prevprašuje sam objekt svojega preučevanja ter tega, kako se vednost oblikuje in poučuje ter čigava je ta vednost.

## Različnosti spola: koncepti in poudarki

Poleg raziskovalne in konceptualne preusmeritve od biološkega spola (angl. *sex*) k ženskam ter nato k družbeno konstituiranemu spolu (angl. *gender*) v 70. in 80. letih 20. stoletja so se v nadaljnjem obdobju začela uveljavljati tudi preučevanja moškosti. To je v okviru študij spola privedlo do širitve raziskovanja »z izključne usmerjenosti v analize ženskosti na preučevanje relacijske dinamike med spoloma in heterogenosti znotraj kategorij moškosti in ženskosti« (Hrženjak, 2020, str. 126).

*Študije moškosti* (angl. *masculinity studies*) se zgledujejo po feminističnih študijah žensk in spola ter si prizadevajo družbeno konstrukcijo spola opredeliti kot interdisciplinarno področje kot tudi osvetliti načine, kako moški vplivajo na neenakost. Izraz *moškost* temelji na družbenem spolu, za razliko od izraza *moški*, ki poudarja biološki spol. *Moškost* se nanaša na vedenje, družbene vloge in odnose moških v družbi ter na pomeni, ki so temu pripisani. *Študije moškosti* se ukvarjajo z raznolikostjo identitet (obstajajo različne moškosti), vedenj in pomenov, ki zasedajo oznako moškost, in ne predpostavljajo, da so ti pomeni univerzalni. Izpostaviti skušajo tako kolektivne privilegije, od katerih imajo moški kot skupina korist, kot tudi ceno teh privilegijev in slabosti, s katerimi se soočajo določene skupine moških (Kimmel in Bridges, 2011).

Relativno nova preučevalna kategorija je *transspolnost* (angl. *transgender*) kot krovni izraz, zajemajoč raznolikosti oseb, ki se ne identificirajo s spolom, ki jim je bil pripisan ob rojstvu. Transspolne oz. transosebe so lahko (trans)ženske, (trans)moški ali pa nebinarne osebe, kar pomeni, da se ne identificirajo ne kot ženske ne kot moški.

Do konca prvega desetletja 21. stoletja se je raziskovalno delo o transspolnih vprašanjih v vzgoji in izobraževanju preusmerilo od osrednjih skrbi glede dostopa, prepoznavnosti ter virov v visokem šolstvu k raziskavam o pomenu inkluzivnih učnih načrtov v osnovnih in srednjih šolah ter o ustreznem usposabljanju učiteljev oz. učiteljic (Bailey in Graves, 2016).

### **Raziskovalne tematike, povezane s spolom, v vzgoji in izobraževanju**

Poudarki pri raziskovanju spola v vzgoji in izobraževanju se v zadnjih desetletjih premeščajo; v središču niso več vzorci socializacije in reprodukcija neenakosti v šolah, pač pa se v te razmisleke vključuje družbena in kulturna teorija s svojimi analizami spolnih identitet v šolah (Dillabough, 2001). Teme vključujejo raziskovalno metodologijo, politiko telesa, spolno vzgojo, najstniško nosečnost in materinstvo, osipništvo, vodenje, zunajšolske dejavnosti, kot so šport in lepotna tekmovanja, heteronormativnost, politiko in pravo ter mednarodna in nadnacionalna vprašanja (Bailey

in Graves, 2016). Gre za dinamičen opus del, ki sestavlja tisto, kar imenujemo raziskovalno delo o *spolu v vzgoji in izobraževanju*. Poleg konceptualne kompleksnosti raziskovalci in raziskovalke na tem področju pogosto uporabljajo *družbeno konstituiran spol* (angl. *gender*) na nejasen način, saj to ni sinonim za *biološki spol* (angl. *sex*), njegov pomen pa tudi ni statičen in nespremenljiv. Pri uporabi spola v raziskovanju na splošno so očitne povezave med izrazi *sex*, *gender* in ženske, pogosto pa umanjka eksplicitna pojasnitev (Bailey in Graves, 2016).

Pomemben je prispevek angleške avtorice Valerie Walkerdine (1989), ki je analizirala trditve, da so deklice v matematiki pač slabše zaradi svojega spola. Poudarila je, da so razlike med spoloma manj pomembne kot pa to, kako te razlike postanejo dojete kot problem in povzročijo, da s horizonta izginijo druge, prav tako pomembne razlike, kot so, denimo, razredne, etnične, starostne, nacionalne ipd.

Na francoskem govornem področju je med bolj znanimi delo Marie Duru-Bellat (1990), v katerem opozarja, da odlični akademski dosežki deklet ne prinašajo odlične prihodnosti, saj le malo deklet doseže najvišje in najprestižnejše poklicne ravni, kar pomeni, da so neenakosti v vzgoji in izobraževanju neločljivo povezane s širšimi neenakostmi. K temu prispeva množica vsakodnevnih, zelo subtilnih mehanizmov, zaradi katerih fantje in dekleta doživljajo močno spolno pogojeno socializacijo. Problematično je tudi pomanjkanje vzornic v učbenikih, za katere sta značilni skoraj popolna odsotnost žensk in/ali njihova koncentracija v stereotipnih vlogah.

Za razumevanje neenakosti spolov v vzgoji in izobraževanju je ključnega pomena, da se neenakosti ne enači z razlikami, saj ni rečeno da so vse razlike med fanti in dekleti nujno osnovane na nepravilnosti. Vsake razlike tako še ni nujno obravnavati kot izraza (de)privilegiranosti na podlagi spola, kar se pogosto dogaja v diskurzih o spolu v vzgoji in izobraževanju, ki zanemarjajo širši kontekst družbene reprodukcije neenakosti, to pa ima negativne posledice za vse šolarje in šolarke, ne glede na njihov spol (Mladenović, 2022). Kot kaže, je zato treba prevprašati ne le aktualne raziskovalne trende v vzgoji in izobraževanju, pač pa tudi, kako konceptualizirati in raziskovati razliko (po različnih družbenih oseh) v globalnem kontekstu. Pomembno je tudi, kateri raziskovalni okviri za udejanjenje družbenih sprememb so uporabljeni in v katerih segmentih (denimo po vsej

izobraževalni vertikali), saj (ne)enakost ni pojav, ki ga je mogoče raziskovati ločeno v polju vzgoje in izobraževanja – treba jo je misliti umeščeno v prostor in čas.

Tako se je v 90. letih prejšnjega stoletja pokazalo povečanje pozornosti moškim oz. fantom kot enotam analize. Različne družbene in ekonomske sile so sprožile val zavzetosti glede zaznane »krize moškosti« pa tudi odpora do feminističnih trditev o trajnih neenakostih, s katerimi se soočajo dekleta oz. ženske. Ta preobrat, ki ga je zaznamovala določena stopnja medijske vneme in so ga nekateri označili kar za vojno proti fantom, je spodbudil k podrobnemu opisovanju problemov, s katerimi se soočajo fantje in moški (Bailey in Graves, 2016), kar v kontekstu vzgoje in izobraževanja vključuje slabše dosežke fantov na nekaterih akademskih področjih. Med razlogi za to je navedena tudi t. i. feminizacija šolanja, kar v prvi vrsti pomeni večje število žensk v učiteljskem poklicu, zlasti na nižjih stopnjah šolanja. Feminizacija najpogosteje nosi slabšalni prizvok in je označena kot trend, ki ga je treba obrniti. Rešitev, ki je predlagana, naj bi bila povečanje števila učiteljev, saj naj bi feminizem povzročil premik v smeri privilegiranja deklet, kar zadeva učne stile, ocenjevanje znanja, načine discipliniranja ipd. (Skelton, 2002). V veliki meri je tovrsten način razumevanja feminizacije odziv na feministično gibanje in pripisovanje krivde feminizmu za današnje neenakosti v vzgoji in izobraževanju (Mladenović, 2022), hkrati pa neutemeljeno predpostavlja, da učiteljice delujejo na stereotipno ženske, učitelji pa na stereotipno moške načine (Skelton, 2002).

Ob spremenjenem družbenem in gospodarskem kontekstu zadnjih desetletij se je spremenil tudi način govora o razlikah med fanti in dekleti. Ta sprememba je še posebej očitna v primeru velikih mednarodnih raziskav znanja, ki jih poganjajo politični in gospodarski imperativi, zato se je treba obrniti h kritikam neoliberalnih procesov, ki pomagajo oblikovati polje vzgoje in izobraževanja.

V merjenju razlik v dosežkih med spoloma se spregleduje, da so vplivi na dosežke kompleksni. Med drugim nanje vplivajo tudi struktura in dinamika šolske organizacije, kurikulum (gl. geslo »Kurikulum« (Ivanuš Grmek, 2025)) in normativne sodbe, ki podpirajo učiteljska pričakovanja in drže. Enakost se je preobrazila v diskurz o dosežkih in uspešnosti. A »raziskave o razlikah med spoloma je treba kljub razširjeni uporabi obravnavati

previdno, saj so lahko stereotipne ali pristranske do enega ali drugega spola ali ne merijo najpomembnejših spretnosti in znanja oz. nimajo nujno napovedne vrednosti glede prihodnjih (akademiških) zmožnosti« (Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport, 2010, str. 22). Predvsem pa kategorije niso dovolj segmentirane in ločnica po spolu še zdaleč ne zadošča pri iskanju odgovora na vprašanje, ali gre enemu spolu res bolje in kateremu (Vendramin in Šimenc, 2016). Tematika (ne)enakosti med spoli je torej lahko premalo vidna ali pa vidna na način, ki ponavlja in obnavlja stare vzorce. Poleg tega statistična povezava ni isto kot vzročna zveza (gl. tudi geslo »Inteligentnost« (Mencin, 2025)).

Dodaten moment motivira globalizacija, ki na novo strukturira šolske sisteme, jih homogenizira in uveljavlja nove lestvice vrednot. V transnacionalnih prostorih, kjer so na prvem mestu trgi in potrošništvo, so feminizem in prizadevanja za enakost spolov pogosto zavrtnjeni kot nepotrebni. Neoliberalni prevzem je koncept feminističnega opolnomočenja radikalno modificiral. Opolnomočenje sedaj pomeni logiko individualne odgovornosti za (ne)uspeh v sistemu domnevno neomejenih možnosti. Popularna in potrošniška kultura, skozi katero se interpretira uspeh deklet oz. žensk, te vkaluplja v nove ali prenovljene postfeministične odvisnosti (Vendramin, 2018). Feministični aktivizem so nadomestile manj konfrontacijske oblike, kot je uveljavljanje načela enakosti spolov (angl. *gender mainstreaming*).

Raziskave so opozorile na omejitve in iluzijo »izbire«, ki je vidna v neoliberalnem diskurzu. Dostop do izobrazbe in zaposlitve ne omogoča nujno svobode, ko ženske zapleta v globalno potrošništvo. Lahko se sicer počutijo svobodne, da izberejo katero koli smer, izobraževalno ustanovo ali poklic, vendar ljudje v resnici nimajo enakih pogojev, v katerih bi lahko dostopali do enakih strukturnih virov ter simbolnega, kulturnega in jezikovnega kapitala (Bailey in Graves, 2016).

V zadnjih letih se je zgodil še en premik pri raziskovanju spola: govori se o pospolnem (angl. *postgender*) obdobju, v katerem se je mogoče »de-identificirati« s spolom kot družbeno kategorijo pripadnosti (Bailey in Graves, 2016). Pospolne teorije sprožajo vprašanja o vlogi spola in etične pomisleke glede vpliva sodobnih tehnologij.

Sodobna znanstvena dela odražajo sočasno produkcijo raznolikih raziskovalnih poti, ki gradijo na zgodovinskih temeljih in produktivnih napetostih, razpravah in razhajanjih. Ker je spol dinamičen koncept in ker se pojavljajo nova pojmovanja spola ter nova razumevanja položaja spola v družbi, se znanstvena dela spreminjajo in odzivajo.

*Valerija Vendramin*

## Viri

- Anderson, E. (1995). Feminist epistemology: An interpretation and a defense. *Hypatia*, 10(3), 50–84.
- Bahovec, E. D. (2000). Fenomenologija ženskega duha. V S. de Beauvoir, *Drugi spol* (S. Koncut, prev.; 2. zv., str. 580–616). Delta.
- Bailey, L. E., in Graves, K. (2016). Gender and education. *Review of Research in Education*, 40(1), 682–722.
- Beekes, R. S. P. (2010). γένος. V *Etymological dictionary of Greek* (Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series 10, str. 272). Brill.
- Bhattacharya, S., in Desai, J. (2020). Feminist and women's studies. V M. E. David in M. J. Amey (ur.), *The SAGE encyclopedia of higher education* (str. 533–536). Sage Publications.
- Burcar, L. (2011). Post-feminizmi v službi neoliberalnega »humanizma«: odstranjenje kritične refleksije in delegitimacija družbenopolitičnega boja. V J. Petrović in D. Arsenijević (ur.), *Feminizam: politika enakosti za vse: specialni broj časopisa za žensku književnost i kulturu Profemina* (str. 27–45). Fond B92.
- Butler, J. (2001). *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete* (S. Tratnik, prev.). ŠKUC.
- Butler, J. (2024). *Who's afraid of gender?* Penguin Books.
- Council of Europe. (B. I.). *What is gender mainstreaming?* <https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming>
- de Beauvoir, S. (1999–2000). *Drugi spol* (S. Koncut, prev.; zv. 1–2). Delta.
- Dillabough, J.-A. (2001). Gender theory and research in education: Modernist traditions and emerging contemporary debates. V B. Francis in Ch. Skelton (ur.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (str. 11–26). Open University Press.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* L'Harmattan.

- Haraway, D. J. (1999). »Spol« za marksistični slovar: seksualna politika besede. V D. J. Haraway, *Opice, kiborgi in ženske: reinvenčija narave* (V. Vendramin in T. Potrato, prev.; str. 205–240). Študentska založba.
- Hrženjak, M. (2020). Sporty boys and fashion girls: Manoeuvring between dominant norms of gender identity. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 31(5/6), 121–137.
- Ivanuš Grmek, M., in Javornik, M. (2025). Kurikulum. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 105–118). Založba Pedagoškega inštituta.
- Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport. (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih* (B. Kenig, prev.; M. Plevnik, ur.). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jegerstedt, K. (1999). O rabi izrazov za »spol« v skandinavskih jezikih. *Delta: revija za ženske študije in feministično teorijo*, 5(1–2), 157–159.
- Kern, B., in Vičar, B. (2019). Jezik in transspolne identitete. *Slavistična revija*, 67(2), 413–422.
- Kimmel, M., in Bridges, T. (2011, 27. julij). *Masculinity*. Oxford Bibliographies <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756384/obo-9780199756384-0033.xml>
- Mencin, M. (2025). Inteligentnost. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 81–91). Založba Pedagoškega inštituta.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (J. Krek, ur.).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (J. Krek in M. Metljak, ur.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mladenović, A. (2022). *Medijske konstrukcije spola in neenakosti v izobraževalnem kontekstu* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Segal, L. (1993). Premiki: ženske študije in prihodnost feminizma. V E. D. Bahovec (ur.), *Od ženskih študij k feministični teoriji* (str. 90–103). Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Enota za časopisno-založniško dejavnost.
- Skelton, C. (2002). The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77–96.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja.* (2014). Spol. [www.fran.si](http://www.fran.si). <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=spol>
- Snoj, M. (1997). Spol. V M. Snoj, *Slovenski etimološki slovar* (str. 597). Mladinska knjiga.

- Tucker, T. G. (1973). *Sexus*. V *A concise etymological dictionary of Latin* (str. 222). Verlag Dr. H. A. Gerstenberg.
- Vendramin, V. (2018). Neoliberalni prevzem feminističnega opolnomočenja in retroseksizem. V M. Sardoč, I. Ž. Žagar in A. Mlekūž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (str. 77–83). Pedagoški inštitut.
- Vendramin, V., in Šimenc, M. (2016). Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 27(5/6), 195–206.
- Vidmar, T. (2026). Pedagogika. V D. Štefanc, I. Bijuklič, J. Žmavc in S. Autor (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (drugi zv., str. ...). Založba Pedagoškega inštituta.
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out*. Virago Press.
- Wollstonecraft, M. (1993). *Zagovor pravic ženske ter kritične opazke o političnih in moralnih vprašanjih* (B. Cajnko, L. Bogovič in M. Šimenc, prev.). Založba Krtina.

---

# Večjezičnost

Bratož, Silva, Karmen Pižorn. 2026. "Večjezičnost." V *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi, drugi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Zmavc, 79–93. Ljubljana: Pedagoški inštitut.  
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-409-4.79-93>

## Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Izraz večjezičnost kot tvorjenka (*več-* + *jezik* + *-nost*) v najširšem smislu zaznamuje soobstoj več jezikov. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* ga ne najdemo kot samostojno geslo, uporablja se predvsem kot kalk po angleškem izrazu *multilingualism* (fr. *multilinguisme*; nem. *Mehrsprachigkeit*). Ta izvira iz latinščine (*multus*, mnog, in *lingua*, jezik) in ima pomensko vzporednico v izrazu *polyglossia*, ki izvira iz stare grščine (πολύγλωσσος, večjezičen, iz πολός, mnog, ter γλῶσσα, jezik) in jo v slovenščini zasledimo v izrazu poliglot/poliglotka, kjer označuje posameznikovo večjezično zmožnost.

80

Večjezičnost kot soobstoj različnih jezikov lahko opredelimo na družbeni in individualni ravni. Nanaša se lahko na posameznika, ki uporablja več jezikov, ali na skupnost, v kateri sobivajo različni jeziki. Govorimo lahko o različnih vrstah jezika. *Prvi jezik* je jezik, ki ga oseba v življenju pridobi najprej, običajno skozi naravno interakcijo doma, in tvori osnovo za kasnejši jezikovni in kognitivni razvoj. Izraz *materni jezik* se pogosto prekriva s tem pojmom, vendar poudarja čustvene in identitetne razsežnosti. *Drugi jezik* pridobimo po prvem jeziku in je običajno jezik okolja, npr., za Rome ali priseljence v Sloveniji je slovenščina jezik okolja oz. njihov drugi jezik, za prebivalce na dvojezičnih območjih, ki niso pripadniki manjšin, pa sta italijanščina in madžarščina jezik okolja. *Tuji jezik* pa je jezik, ki se ga običajno učimo v šoli in za razliko od drugega jezika ni sporazumevalni jezik okolja. Vendar se v večjezičnih družbah te razlike pogosto zabrisujejo: drugi jezik ene osebe je lahko materni jezik druge. Jezikovna identiteta in funkcija sta tako spremenljivi, oblikujeta ju izpostavljenost različnim jezikovnim praksam in osebne izkušnje. Namesto izrazov drugi oz. tuji jezik se uporablja tudi izraz *dodatni jezik*. Ta odraža poskus pomenskega odmika od hierarhizacije jezikov, ki zaznamuje pojma drugi oz. tuji jezik in v okviru katere so tako določeni jeziki predstavljeni kot pomembnejši, prestižnejši ali legitimnejši od drugih.

Večjezičnost se pogosto uporablja tudi kot krovni izraz za različne medsebojno povezane pojme. Zlasti v evropskem prostoru (ne pa tudi drugod po svetu) se je v skladu s *Skupnim evropskim jezikovnim okvirom – SEJO* (Svet Evrope, 2011)<sup>1</sup> npr. uveljavilo razlikovanje med večjezičnostjo in *raznojezičnostjo* (angl. *plurilingualism*;

1 Prevod dokumenta Sveta Evrope *Common European Framework of Languages* (2001) smo v slovenščini dobili leta 2011. Preostali omenjeni dokumenti Sveta Evrope so bili v slovenščino prav tako prevedeni z določenim zamikom.

fr. *plurilinguisme*; nem. *Plurilingualismus*). Po eni strani gre za mednarodni dokument, ki so ga v Svetu Evrope razvili z namenom, da bi poenotili opise znanja jezikov in načine ocenjevanja jezikovnih zmožnosti po vsej Evropi, po drugi strani pa se z razlikovanjem med pojmom priznava kompleksnost učenja in rabe jezika v različnih kontekstih. Pri tem se upošteva, da posamezniki jezike uporabljajo na različne načine – bodisi z njihovo integracijo v en povezan jezikovni sistem bodisi preprosto s sobivanjem z več jeziki v svojem okolju. Ta razlika pomaga oblikovati strategije jezikovnega izobraževanja, usmerjene v razvoj jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti učencev. Raznojezičnost znotraj te usmeritve tako lahko razumemo kot »celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov« (Svet Evrope, 2011, str. 9). To pomeni, da ne gre zgolj za vsoto znanj posameznih jezikov, temveč za povezano in spreminjajočo se zmožnost, v kateri se posameznikove jezikovne zmožnosti v različnih jezikih lahko razlikujejo po stopnji in uporabi. Raznojezičnost tako predpostavlja, da posameznik pri razvijanju jezikovne zmožnosti ne ločuje strogo med jeziki, temveč jih povezuje v skupno sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo vse njegove jezikovne izkušnje.

Poleg omenjenih pojmov se je predvsem v zadnjem obdobju uveljavil tudi pojem *translanguaging*, ki je sestavljen iz predpone *trans-* (lat. *trans*, 'prek, čez, onkraj') in angleške skovanke *language*. Za razliko od jezikovne zmožnosti kot lastnosti oz. stanja, kot ga zaznamuje samostalnik večjezičnost (*multilingualism/polyglossia*), *language* izpostavlja jezikovno dejanje kot proces tvorjenja pomena, izraženo v obliki glagolnika (v slovenščini dobesedno 'jezikovanje') (García in Wei, 2015). Izraz je bil prvič uporabljen v valižanščini (*trawsiethu*), v slovenščini pa sta se vzporedno uveljavili dve poimenovanji, in sicer *medjezikovno prehajanje* in *čezjezičnost*. Gre predvsem za pedagoški in sociolingvistični pristop, ki poudarja naravnost in fluidnost rabe različnih jezikov, saj govorcu omogoča, da ustvarjalno prehaja med različnimi jeziki glede na namen in okoliščine. S preseganjem pojmovanja jezikov kot ločenih sistemov ter prevpraševanjem jezikovne in socialne neenakosti, ki se vzpostavlja med t. i. dominantnimi in nedominantnimi jeziki, medjezikovno prehajanje ponuja izhodišča za vključujoče učno okolje, obenem pa širi zavedanje, da je večjezičnost tesno povezana z identifikacijo, tj. procesom, s katerim se posameznik ali skupina poistoveti z neko vlogo, normo, vrednoto ali skupnostjo. Vsi jeziki, ki jih posameznik uporablja, prispevajo

k oblikovanju njegove fluidne identitete. Sodobna globalizirana okolja tako večjezičnim govorcem omogočajo oblikovanje prilagodljivih identitet, saj živijo in delujejo v nekakšnem hibridnem *tretjem prostoru* (Bhabha, 2004), ki nastane kot rezultat stika različnih kultur in v katerem se nenehno oblikujejo nove identitete. Ingrid Gogolin (2008) poudarja, da današnji šolski sistem, za katerega je značilen *enojezični habitus*, omejuje prepoznavanje in vrednotenje večjezičnih identitet. Za izobraževanje je predvsem pomembno, da upošteva *funkcionalno večjezičnost*, ki javno prepozna vse jezikovne vire posameznika kot sredstva za učenje, izražanje in razvijanje identitete ter ki jezikovno rabo posameznika razume skozi različne domene v življenju (družina, šola, služba, prosti čas, versko življenje ipd.) (Lipavc Oštir, 2025).

Z večjezičnostjo je povezan tudi historično starejši pojem *dvojezičnost* (angl. *bilingualism*; fr. *Bilinguisme*, iz lat. *bi-*, dvo, *lingua*, jezik; nem. *Zweisprachigkeit*), ki kot samostojno znanstveno področje omogoča podrobnejše razumevanje odnosa med dvema jezikoma. Poznamo različne oblike dvojezičnosti, kot je npr. razlikovanje med sočasno in zaporedno dvojezičnostjo. Pri prvi se posameznik uči dveh jezikov hkrati od zgodnjega otroštva, medtem ko pri zaporedni dvojezičnosti drugi jezik usvoji pozneje. Preučevanje dvojezičnosti omogoča predvsem pridobivanje temeljnih vpogledov v psiholingvistične in kognitivne vidike jezikovnega usvajanja (Bialystok idr., 2017). Z vidika jezikovne politike pa je pojem dvojezičnost ključen zlasti v okviru izobraževanja in varovanja manjšinskih ter avtohtonih jezikov na dvojezičnih področjih.

## **Večjezičnost skozi čas**

Evropska zgodovina kaže, da Evropa nikoli ni bila jezikovno enotna, temveč zaznamovana z neprekinjenim večjezičnim sobivanjem. Že v antiki so latinščina, stara grščina in lokalna narečja tvorili pragmatično večjezičnost, ki se je nadaljevala v srednjem veku, ko je latinščina ostala jezik izobraženih, regionalni jeziki pa so krepili vsakdanjo in nato pisno rabo. V zgodnjem novem veku je postala vprašanje identitete in upravljanja, pozneje pa so nacionalizmi 19. stoletja jezikovno raznolikost začeli dojemati kot grožnjo enotnosti. Standardizacija jezikov je ustvarila ideologijo

»čistega« nacionalnega jezika ter večjezične prakse potisnila na rob, miti o jezikovni čistosti pa še naprej utrjujejo družbene hierarhije. A sodobna Evropa ostaja ena jezikovno najbolj raznolikih regij, čeprav politične in šolske politike primarno vzdržujejo enojezične norme. Ideal enotnega jezika tako še vedno nasprotuje dejanski večjezični praksi. Slednje kaže, da je jezikovna raznolikost stalnica družbenih praks v Evropi, hkrati pa tudi prostor političnih napetosti.

Večjezičnost je prav tako temeljna značilnost slovenskega prostora, ki leži na stičišču slovanskih, germanskih, romanskih in madžarskih vplivov. V srednjem veku so na območju današnje Slovenije sobivale latinščina, nemščina in slovenščina; reformacija je utemeljila knjižno slovenščino, Habsburška monarhija pa je institucionalizirala večjezičnost. Z nacionalnim preporodom v 19. stol. slovenščina postane simbol narodne identitete, čeprav je vsakdanje življenje ostalo večjezično. V 20. in 21. stoletju večjezičnost ostaja stalnica: od uradne dvojezičnosti na obmejnih območjih in romščine do prisotnosti globalne angleščine in jezikov priseljencev. Slovenska zgodovina tako razkriva trajno dinamiko med jezikovnim pluralizmom in idejo jezikovne homogenosti, pri čemer je večjezičnost hkrati del dediščine in sodobne realnosti.

Večjezičnost danes velja za eno temeljnih načel Evropske unije, zato jo številni evropski dokumenti obravnavajo kot ključno vrednoto in cilj izobraževalne ter kulturne politike. V Resoluciji Sveta o evropski strategiji za večjezičnost iz leta 2002 je bil sprejet cilj, da naj bi vsak državljani EU poleg maternega jezika obvladal vsaj dva tuja jezika (načelo M + 2 oz. materni jezik + 2). Nadalje je Evropska komisija z dokumentoma *Nova okvirna strategija za večjezičnost* (2005) in *Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza* (2008) večjezičnost opredelila kot skupno evropsko odgovornost in temelj za medkulturni dialog, socialno vključenost ter konkurenčnost.

Pomemben mejnik predstavlja že omenjeni SEJO (Svet Evrope, 2011), ki je leta 2001 uvedel pojem raznojezičnost kot posameznikov povezan jezikovni repertoar ter postavil skupni evropski standard za poučevanje, učenje in ocenjevanje jezikov. V *Priporočilu Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2018) je večjezičnost opredeljena kot ena od osmih ključnih kompetenc (gl. geslo »Kompetenca« (Štefanc, 2025)) za osebno izpolnitev, zaposljivost, aktivno državljanstvo in socialno vključenost.

Poudarjena sta zmožnost prehajanja med jeziki in mediji ter pomen medkulturnih kompetenc. To je tudi osrednji cilj *Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam* (2012), ki izpostavlja medkulturno sporazumevalno zmožnost. Leta 2022 je Odbor ministrov sprejel *Priporočilo Odbora ministrov državam članicam o pomenu raznojezičnega in medkulturnega izobraževanja za demokratično kulturo*, ki poudarja pomen teh pristopov za demokracijo, človekove pravice in socialno vključenost. Dokument potrjuje zavezanost enakemu dostopu do kakovostnega izobraževanja, spodbuja jezikovno in kulturno raznolikost ter poziva države k vključevanju teh pristopov na vseh ravneh izobraževanja, tudi z usposabljanjem učiteljev in vključevanjem jezikov manjšin ter migrantov. Raznojezičnost je tako opredeljena kot pravica in odgovornost za dejavno demokratično sodelovanje. Evropska unija je izrazito večjezična skupnost z velikim številom uradnih jezikov, kjer si države članice suverenost in odločanje delijo z nadnacionalnimi institucijami, kar jo ločuje od drugih večjezičnih političnih skupnosti.

Ali bi torej Slovenijo lahko opredelili kot večjezično državo? V Sloveniji imamo tri uradne jezike, poleg slovenščine, ki je za večino prebivalcev materni jezik, sta na narodno mešanih območjih uradna jezika tudi italijanščina in madžarščina ter romščina na območjih, kjer živijo Romi, ki ni uradni jezik. Vendar samo število uradnih jezikov ni dovolj, pomemben je predvsem podatek, koliko prebivalcev Slovenije je večjezičnih. Iz poročila Eurobarometra (European Commission, 2024) izhaja, da je 92% Slovencev po lastni oceni zmožnih pogovora v vsaj enem in 68 % v dveh dodatnih jezikih, kar nas uvršča med države, v katerih je večjezičnost najbolj razširjena.

## Raziskovanje večjezičnosti

Načrtno preučevanje večjezičnosti sega šele na začetek 20. stoletja, ko so prve raziskave pokazale, da dvojezični otroci že od zgodnjega otroštva razlikujejo med jeziki in da mešanje jezikov odraža normalne razvojne procese (Genesee, 2006). Od 60. do 80. let 20. stoletja se je pojavil val raziskav, ki so sovpadale z družbenimi spremembami, vključno z gibanjem za državljanske

pravice predvsem v ZDA, ki je med drugim poudarilo pomen dvojezičnega izobraževanja za govorce priseljencev in drugih manjšin. Raziskovalci so začeli preučevati kognitivne in socialne posledice dvojezičnosti, s čimer so utrli pot prelomnim raziskavam. Med slednjimi izstopa raziskava Elizabeth Peal and Wallacea E. Lamberta (1962), ki je pokazala, da so dvojezični otroci pri testih abstraktnega mišljenja in kognitivne fleksibilnosti dosegli boljše rezultate kot njihovi enojezični vrstniki. Glavni pomen omenjene raziskave je v tem, da je ovrgla predhodne domneve, da dvojezičnost ovira usvajanje drugih jezikov. V tem času se pojavi tudi raziskovanje pojava preklapljanja med jeziki (angl. *code-switching*), pri katerem dvojezični govorci v pogovoru nemoteno preklaplajo med jeziki. To delo je razkrilo bogato socialno dinamiko, ki je osnova za rabo jezika, in poudarilo pomen konteksta v dvojezični komunikaciji. V 70. letih so v ospredje stopile sociolingvistične raziskave, ki so raziskovale, kako etnična pripadnost in socialni razred vplivata na jezikovne razlike med dvojezičnimi osebami. Raziskava Labova (1972) je poudarila zapleteno razmerje med jezikom in identiteto ter osvetlila, kako lahko dvojezičnost oblikuje dinamiko skupine in osebno identiteto. Hkrati so znanstveniki, kot sta Judith F. Kroll in Erika Stewart (1988), preučevali kognitivne procese, povezane z učenjem drugega jezika, in ponudili vpogled v to, kako lahko prvi jezik vpliva na pridobivanje drugega jezika. Njihove ugotovitve so poudarile medsebojno povezanost večjezičnih jezikovnih sistemov in izpodbijale predhodno prevladujoče predstave o ločevanju jezikov. Poleg tega so raziskovalci začeli ugotavljati zaskrbljenost glede ohranjanja in izgube jezika med priseljenjskimi skupnostmi, pri čemer so poudarili potrebo po strategijah za ohranjanje dediščinskih jezikov. Te raziskave so osvetlile kulturno bogastvo večjezičnosti in poudarile pomen podpore jezikovni raznolikosti v vse bolj povezanem svetu.

Danes je za večjezičnost kot področje raziskovanja značilna predvsem interdisciplinarnost, saj jo lahko preučujemo z različnih perspektiv, kot so (socio)lingvistične, psiholingvistične, (socio)kulturne, kognitivne, nevrološke, izobraževalne idr.

S sociolingvistične in z družbeno kritične perspektive so izpostavljena predvsem razmerja moči in ideološke dimenzije večjezičnosti. Jezik ni zgolj sredstvo komunikacije, temveč vedno tudi instrument družbene moči.

V okviru Bourdieujeve (1991) sociološke teorije jezikovnih praks ima vsak jezik določeno simbolno vrednost na t. i. jezikovnem trgu, kjer se določajo norme legitimne rabe jezika. Iz tega izhaja, da imajo določeni jeziki (lahko tudi narečja ali naglasi) višji status, s tem pa tudi prestiž in moč, medtem ko so drugi pogosto stigmatizirani. Tudi za Blommaerta (2010) ima jezik vedno ideološki naboj, ki je odvisen od družbenega konteksta. Avtor na področju večjezičnosti uvede pojem *superraznolikost* (angl. *superdiversity*), ki ga je razvil Vertovec (2007) in se nanaša na kompleksno, večplastno raznolikost v sodobnih družbah, kjer se poleg jezikovne raznolikosti povečujejo tudi družbena, demografska in ekonomska raznolikost govorcev. V čedalje mobilnejših, bolj transnacionalnih družbah postajajo tudi jezikovni repertoarji posameznikov vse hibridnejši in dinamičnejši, kar jim omogoča sporazumevanje v različnih družbenih in institucionalnih okolišjih. Pomen družbenega, kulturnega in institucionalnega okolja poudarja tudi Wei (2018), ki večjezičnost in medjezikovno prehajanje predstavi kot praktično teorijo jezika, iz katere izhaja, da večjezični govorniki ne preklapljajo med ločenimi jeziki, temveč za sporazumevanje, učenje in oblikovanje identitete uporabljajo enoten, prilagodljiv jezikovni repertoar vseh svojih jezikov ter jezikovnih različic. Young idr. (2018) za uporabo elementov različnih jezikov, narečij ali jezikovnih zvrsti znotraj istega besedila ali izjave hkrati, brez jasnega preklapljanja med njimi, uporabijo izraz *code-meshing*, ki bi ga v slovenščino lahko prevedli kot 'prepletanje kodov'.

Psiholingvistične in nevrolingvistične raziskave preučujejo, kako človeški možgani procesirajo različne jezike. Z vidika kognitivnega razvoja so pomembni predvsem rezultati raziskave Ellen Bialystok (2017), iz katerih izhaja, da dvo- in večjezični posamezniki, ki v govornem procesu nenehno prehajajo med jezikovnimi sistemi, izkazujejo izboljšane kognitivne izvršilne funkcije, kar npr. pomeni, da imajo boljši delovni spomin, zmožnost učinkovitejšega nadzora pozornosti, večjo sposobnost zaviranja samodejnih odzivov in reševanja težav. Čeprav so nekateri avtorji do teh ugotovitev kritični in opozarjajo, da dosedanje raziskave pogosto niso upoštevale dejavnikov, kot sta družbeno-ekonomski status udeležencev in njihovo etnično ozadje, se večinoma strinjajo, da večjezičnost prinaša določene kognitivne prednosti, opozarjajo pa predvsem, da narava in obseg le-teh še nista povsem jasna (Antoniou, 2019).

Nevrološke raziskave, ki preučujejo vpliv večjezičnosti na strukturo možganov, ponujajo prav tako kompleksno sliko. Gre predvsem za vprašanje vpliva dvo- ali večjezičnosti na procese staranja in kognitivno rezervo, ki se povezuje s časom pojava s staranjem povezanih bolezni, kot sta demenca in Alzheimerjeva bolezen. V raziskavi so Craik idr. (2010) npr. ugotovili, da so dvojezične osebe z Alzheimerjevo boleznijo simptome bolezni razvile pet let kasneje kot enojezične. A kot poudarja Antoniou (2019), so na tem področju potrebne dodatne raziskave, saj prihaja do razlik v rezultatih posameznih raziskav, ki pa so predvsem posledica različnih raziskovalnih metod, opredelitve dvojezičnosti in heterogenosti udeležencev v raziskavah.

S psiholingvističnega vidika so pomembne tudi raziskave, ki preučujejo ključne mejnike v procesu usvajanja jezika. Iz raziskave Patricie K. Kuhl (2004) npr. izhaja, da imajo otroci prirojene zmožnosti za fonološko učenje, saj so že od rojstva zmožni razlikovati tudi subtilne razlike med akustično podobo glasov, in sicer zlasti med tistimi glasovi, ki so pomembni za njihov jezikovni razvoj. Poleg tega rezultati raziskav kažejo, da se z vidika razvijanja glasovnega zavedanja zmožnost ločevanja med glasovi določenega jezika občutno zmanjša v obdobju med 6. in 12. mesecem otrokove starosti, kar pomeni, da je zgodnja izpostavljenost jezikom pomembna za razvijanje dvo- in večjezičnosti.

Za raziskovanje večjezičnosti je pomemben medkulturni pristop, ki poudarja, da jezika ne moremo uporabljati in razumeti brez poznavanja družbenih ter kulturnih kontekstov. Večjezičnost tako ni le obvladovanje jezikovnih kodov, temveč vključuje razumevanje različnih pogledov na svet, prilagajanje različnim kulturnim normam in občutljivost za različne načine sporazumevanja. Koncept medkulturne sporazumevalne zmožnosti posameznika opredeljuje kot posrednika med kulturami, ki hkrati z jezikovnimi zakonitostmi tudi razume, kritično vrednoti in povezuje različne kulturne perspektive ter presega tradicionalni model naravnega govorca (Byram, 2008).

Večdisciplinarnost in raznolikost pristopov znotraj raziskovanja večjezičnosti sta ključni za njeno razumevanje. Kritična teoretična perspektiva jezik obravnava kot instrument moči, identifikacije in družbenega položaja ter s tem osvetljuje neenakosti, diskriminacijo in načine vključevanja

govorcev v družbo. Empirično-pozitivistični pristop pa meri in sistematično ocenjuje jezikovne zmožnosti, prepoznava vzorce učenja in uporabe jezikov ter standardizira znanje (npr. s SEJO).

## **Večjezičnost v izobraževanju**

Za sodobna izobraževalna okolja je značilna čedalje večja jezikovna raznolikost, ki je neposredno povezana s sprejemanjem jezikov drugih ljudi in pozitivnimi stališči do različnih jezikov ter kultur. To narekuje potrebo po razvoju učnih pristopov, ki v ospredje postavljajo razvijanje različnih vidikov večjezičnosti, predvsem pa spodbujanje rabe jezikovnih virov in večjezičnega potenciala učencev. Ob tem je treba poudariti, da samo razvijanje jezikovnih zmožnosti ali širjenje posameznikovega jezikovnega repertoarja še ne pomeni, da bodo posamezniki razvili tudi pripoznanje drugih jezikov in kultur, zato evropske izobraževalne politike poudarjajo razvijanje raznojezične zmožnosti kot osnovne sestavine vsakršnega jezikovnega poučevanja (Beacco idr., 2016). Med pristopi, ki sistematično izpostavljajo različne jezike in kulture, najdemo t. i. *pluralistične pristope* (Svet Evrope, 2017), med katere uvrščamo jezikovno prebujanje (angl. *awakening to languages*), medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki (angl. *intercomprehension of related languages*), medkulturni pristop (angl. *intercultural approach*) in integrirane didaktične pristope k poučevanju jezikov (angl. *integrated didactic approaches*).

Osnovni namen pobude jezikovnega prebujanja, ki se je pod imenom EVLANG (fr. *éveil aux langues*) razširila v Franciji v 90. letih 20. stoletja, je bil zlasti širjenje zavedanja jezikovne raznolikosti v razredu (Candelier in Kervran, 2018). Cilj jezikovnega prebujanja ni bil poučevanje različnih tujih/drugih jezikov, temveč otroke in učence spodbuditi, da razmišljajo o jeziku kot sistemu, kar pa se navezuje na različne jezike, vključno z učenčevimi maternimi oz. prvimi jeziki, manjšinskimi jeziki, znakovnim jezikom idr. V Sloveniji smo bili priča številnim pobudam, ki v ospredje postavljajo spodbujanje jezikovne in kulturne raznolikosti, kot sta npr. projekta Jeziki štejejo (Pižorn idr., 2022) in Vrata v jezike (Fidler, 2006).

Pri medjezikovnem razumevanju med sorodnimi jeziki učenec že znan jezik (materni, učni ali tuji) uporablja kot odskočno desko za razumevanje drugih jezikov iste jezikovne družine. Poudarek je predvsem na sprejemniških zmožnostih (poslušanju in branju). Pristop izhaja iz načel vzporednega usvajanja dveh ali več jezikov iste jezikovne družine, izmed katerih je eden že usvojen (tj. materni jezik, jezik izobraževanja ali drug že naučen jezik), drugega pa se učenec uči pretežno preko izpostavljenosti jeziku in sprejemanja.

Medkulturni pristop izpostavlja spoznavanje različnih kultur, s posebnim poudarkom na sprejemanju drugačnosti ter relativizaciji obstoječih norm in vrednot. Posamezniku omogoča širši pogled na situacije, predvsem pa razvija empatijo in sposobnost uživanja v perspektive drugih ljudi.

V zadnji skupini najdemo integrirane didaktične pristope k poučevanju jezika, ki poudarjajo medsebojno povezanost različnih jezikovnih spretnosti in spodbujajo celotno jezikovno izkušnjo, v nasprotju s tradicionalnimi pristopi, ki se pogosto osredotočajo na poučevanje ločenih jezikovnih sestavin. Med integriranimi pristopi velja omeniti pristop CLIL (iz angl. *content and language integrated learning*, sln. vsebinsko in jezikovno integrirano učenje) (Coyle idr., 2010), ki pri učenju (tujega) jezika narekuje menjavo perspektive ter spodbuja medkulturno razumevanje in kritično razmišljanje o lastni ter drugih kulturah, običajih, navadah, vrednotah in odnosih.

V okviru pluralističnih pristopov se razvijajo številne pobude, ki spodbujajo pozitiven odnos do jezikovne raznolikosti in vrednotenje jezikovnih virov kot dela učenčeve identitete. Med njimi izstopajo »jezikovni portreti« (Busch, 2012), ki z vizualno upodobitvijo posameznikovega jezikovnega repertoarja omogočajo razmislek o jezikih, narečjih in jezikih okolja, ki presegajo zgolj šolsko učenje (gl. geslo »Učenje« (Košir, 2025)). Poudarek na celotnem repertoarju kot enotni zmožnosti je značilen tudi za koncept medjezikovnega prehajanja oz. čezjezičnosti, ki ima velik pedagoški potencial pri dvojezičnem in tujejezikovnem pouku. Gre za strategije, ki omogočajo fleksibilno in strateško rabo vseh jezikov govorca za razumevanje, izražanje ter učenje (García in Wei, 2015). Kljub temu je medjezikovno prehajanje zaradi prevladujoče enojezične norme pogosto negativno

zaznamovano zgolj kot mešanje jezikov, saj temelji na zastarelih predstavah o ločenih jezikih in idealu rojenega govorca.

Tradicionalni šolski sistemi praviloma izhajajo iz predpostavke, da je določena jezikovna različica – najpogosteje standardizirana oblika učnega jezika – nevtralna, univerzalno primerna in zaželen model jezikovne rabe. Takšna perspektiva pogosto ne odraža dejanske jezikovne realnosti učencev, katerih vsakdanji jezikovni repertoarji so mnogo širši in bolj raznoliki. V praksi to pomeni, da številni učenci že vstopajo v izobraževalni prostor z večjezičnimi izkušnjami, ki presegajo šolsko postavljeno normo. Sodobni pristopi k večjezičnosti si zato prizadevajo preseči rigidne meje med učnim jezikom in drugimi jeziki učencev ter ustvarjati prostor, v katerem se različni jezikovni viri vrednotijo kot legitimni in pedagoško relevantni.

## Dvojezična in večjezična prednost

Sodobne raziskave, ki preučujejo različne vidike večjezičnosti, predpostavljajo, da sta dvo- in večjezičnost povezani z določenimi koristmi v primerjavi z enojezičnostjo. Pogosto govorimo o t. i. *dvojezični oz. večjezični prednosti*, ki dvo- in večjezičnim posameznikom pripisuje številne prednosti tako na kognitivno-nevrološkem kot na socialno-kulturnem področju.

Raziskave s področja psiholingvistike in kognitivne znanosti kažejo, da lahko obvladovanje več jezikov krepi izvršilne funkcije, metajezikovno zavedanje in kognitivno prožnost. S sociokulturnega in z medkulturnega vidika večjezičnost omogoča sodelovanje v različnih skupnostih, spodbuja medkulturno razumevanje ter bogati osebno in kolektivno identiteto. Po drugi strani nekatere raziskave ugotavljajo, da je večjezičnost kompleksen pojav, katerega učinki so težko merljivi, saj so odvisni od številnih dejavnikov, kot so starost govorcev, stopnja znanja posameznih jezikov, pogostost njihove rabe, socialno okolje in družbeni status jezikov. Zato moramo pri ugotavljanju prednosti večjezičnosti vedno upoštevati kontekst in družbene pogoje, v katerih se ta pojavlja in razvija.

Poleg raziskav, ki se osredotočajo na vpliv večjezičnosti na kognitivni nadzor in izvršilne funkcije, najdemo čedalje več takšnih, ki preučujejo

druge dejavnike, kot so osebnostne lastnosti, čustvene kompetence in ustvarjalnost. Njihovi rezultati kažejo, da večjezični govorci izražajo večjo mero empatije in zmožnosti razumevanja perspektive sogovorcev (Dewaele in Wei, 2012), da so večjezičnost in medkulturne izkušnje pozitivno povezane z ustvarjalnostjo (Fürst in Grin, 2023) in da stopnja večjezičnosti statistično pomembno napoveduje čustvene kompetence (Koch idr., 2024). S tem, ko večjezični posamezniki nenehno prehajajo med jezikovnimi in kulturnimi okviri, razvijajo razumevanje človeške raznolikosti, kar lahko prispeva k medkulturnemu razumevanju, strpnosti in sožitju.

Lahko zaključimo, da je večjezičnost vpeta v dinamiko pogajanj, konfliktov in vprašanj o družbeni vlogi jezikov. Resnična prednost lahko postane takrat, ko jo podpirajo vključujoče izobraževanje (gl. geslo »Inkluzivnost« (Lesar, 2025)), jezikovne pravice in jezikovna politika, ki spodbuja enakovredno pripoznanje vseh jezikov ter omogoča posameznikom, da svoje jezikovne vire svobodno razvijajo in uporabljajo, tako v izobraževalnem prostoru kot tudi širše v družbi.

*Silva Bratož in Karmen Pižorn<sup>2</sup>*

## Viri

- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5(1), 395–415.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., in Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Routledge.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Prevedla M. Raymond in M. Adamson. Polity Press.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Zv. 17). Multilingual Matters.

<sup>2</sup> Avtorici sta enakovredno prispevali k nastajanju besedila.

- Candelier, M., in Kervran, M. (2018). 1997–2017: Twenty years of innovation and research about awakening to languages – Evlang heritage. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 3(1), 10–21.
- Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001. (2002). *Official Journal of the European Communities*, (C 50), 1–2.
- Coyle, D., Hood, P., in Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Craik, F. I., Bialystok, E., in Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726–1729.
- Dewaele, J.-M., in Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352–366.
- European Commission. (2024). *Europeans and their languages* (Special Eurobarometer 540).
- Komisija Evropskih skupnosti. (2005, 22. november). *Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu Parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij: Nova okvirna strategija za večjezičnost* (KOM (2005) 596).
- Komisija Evropskih skupnosti. (2008, 18. september). *Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu Parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij: večjezičnost; prednost Evrope in skupna zaveza* (COM (2008) 566).
- Košir, K. (2025). Učenje. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 131–140). Založba Pedagoškega inštituta.
- Fidler, S. (2006). Awakening to languages in primary school. *ELT Journal*, 60(4), 346–354.
- Fürst, G., in Grin, F. (2023). Multilingualism, multicultural experience, cognition, and creativity. *Frontiers in Psychology*, 14, 1155158.
- García, O., in Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. V W. E. Wright, S. Boun in O. García (ur.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (str. 223–240). Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. V P. McCardle in E. Hoff (ur.), *Childhood bilingualism: research on infancy through school age* (str. 45–67). Multilingual Matters.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (zv. 101). Waxmann Verlag.
- Koch, M. J., Kersten, K., in Greve, W. (2024). An emotional advantage of multilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(5), 950–963.

- Kroll, J. F., in Stewart, E. (1988). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843.
- Labov, W. (1972). The study of language in its social context. V W. Labov (ur.), *Sociolinguistic patterns* (str. 183–259). University of Pennsylvania Press.
- Lesar, I. (2025). Inkluzivnost. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 67–80). Založba Pedagoškega inštituta.
- Lipavc Oštir, A. (2025). Marburger Deutsch aus der heutigen Perspektive. V L. Grenoble, P. Lane, U. Rønyneland in N. Ó. Murchadha (ur.), *Linguistic minorities in Europe online*. De Gruyter Mouton.
- Odbor ministrov. (2022, 2. februar). *Priporočilo CM/Rec(2022)1 Odbora ministrov državam članicam o pomenu raznojezičnega in medkulturnega izobraževanja za demokratično kulturo*. <https://share.google/XFjeu3DqLBNpeCkgv>
- Peal, E., in Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23.
- Pižorn, K., Oštir, A. L., in Žmavc, J. (2022). *Obrazi več-/in raznojezičnosti*. Pedagoški inštitut.
- Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (I. Kovačič, prev.). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Svet Evrope. (2017). *ROPP: referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam; zmožnosti in viri*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Štefanc, D. (2025). Kompetenca. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zv., str. 93–103). Založba Pedagoškega inštituta.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Young, V., Barrett, R., Young-Rivera, Y., in Lovejoy, K. B. (2014). *Other people's English: Code-meshing, code-switching, and African American literacy*. Teachers College Press.



# Seznam sodelavcev in sodelavk Pedagoškega leksikona

## Avtorji in avtorice

95

Dr. Sabina Autor, znanstvena sodelavka, Center za družboslovne  
in antropološke raziskave v vzgoji in izobraževanju, Pedagoški inštitut,  
Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
sabina.autor@pei.si

Dr. Silva Bratož, redna profesorica, Oddelek za razredni pouk,  
Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem,  
Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper  
silva.bratoz@pef.upr.si

Dr. Milena Ivanuš-Grmek, redna profesorica, Oddelek za temeljne  
pedagoške predmete, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor  
milena.grmek@um.si

Dr. Marija Javornik, redna profesorica, Oddelek za pedagogiko,  
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160,  
2000 Maribor  
marija.javornik@um.si

Dr. Zdenko Kodelja, znanstveni svetnik (v pokoju), Center za filozofijo  
vzgoje, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
zdenko.kodelja@guest.arnes.si

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

Dr. Robert Kroflič, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana  
robert.kroflic@ff.uni-lj.si

Dr. Irena Lesar, redna profesorica, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta in Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
irena.lesar@pef.uni-lj.si

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor (v pokoju), Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana  
zdenkomedves@gmail.com

Dr. Metka Mencin, docentka (v pokoju), Oddelek za sociologijo, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana  
metka.mencin-ceplak@guest.arnes.si

Dr. Mojca Peček Čuk, redna profesorica, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
mojca.pecek@guest.arnes.si

Dr. Karmen Pižorn, redna profesorica, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Dr. Marjan Šimenc, Oddelek za Filozofijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana.  
Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana.  
Center za filozofijo vzgoje, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
marjan.simenc@guest.arnes.si

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

Dr. Valerija Vendramin, višja znanstvena sodelavka,  
Center za družboslovne in antropološke raziskave v vzgoji  
in izobraževanju, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
valerija.vendramin@pei.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

Dr. Pavel Zgaga, redni profesor (v pokoju), Oddelek za temeljni  
pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,  
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
pavel.zgaga@pef.uni-lj.si

97

## Recenzenti in recenzentke

Dr. Marinko Banjac, izredni profesor, Fakulteta za družbene vede,  
Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana  
marinko.banjac@fdv.uni-lj.si

Dr. Katja Jeznik, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko,  
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2,  
1000 Ljubljana  
katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Dr. Zdenko Kodelja, znanstveni svetnik (v pokoju), Center za filozofijo  
vzgoje, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
zdenko.kodelja@guest.arnes.si

Dr. Dean Komel, redni profesor, Oddelek za filozofijo, Filozofska  
fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana  
dean.komel@ff.uni-lj.si

Dr. Mojca Kovač Šebart, Oddelek za pedagogiko in andragogiko,  
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva cesta 2,  
1000 Ljubljana  
mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Dr. Robert Kroflič, redni profesor, Oddelek za pedagogiko  
in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,  
Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana  
robert.kroflic@ff.uni-lj.si

Dr. Alja Lipavic Oštir, redna profesorica, Oddelek za germanistiko,  
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160,  
2000 Maribor  
alja.lipavic@um.si

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, zaslužna profesorica,  
Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,  
Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana  
ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Dr. Metka Mencin, docentka (v pokoju), Oddelek za sociologijo,  
Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani,  
Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana  
metka.mencin-ceplak@guest.arnes.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. Edvard Protner, redni profesor, Oddelek za pedagogiko,  
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160,  
2000 Maribor  
edvard.protner@um.si

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday, izredna profesorica,  
Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta,  
Univerza na Primorskem, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper  
vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

Dr. Mitja Sardoc, višji znanstveni sodelavec, Center za filozofijo vzgoje,  
Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
mitja.sardoc@pei.si

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

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

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

Dr. Pavel Zgaga, redni profesor (v pokoju), Oddelek za temeljni  
pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,  
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
pavel.zgaga@pef.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

## Strokovna sodelavka uredništva

Dr. Valerija Vendramin, višja znanstvena sodelavka, Center za družboslovne in antropološke raziskave v vzgoji in izobraževanju, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana  
valerija.vendramin@pei.si.



**Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi**

**Drugi zvezek**

**Zbirka Rastoči leksikoni, ISSN 3024-0301, 2**

**Glavni uredniki Pedagoškega leksikona**

Sabina Autor (Pedagoški inštitut), Igor Bijuklič (Pedagoški inštitut), Damijan Štefanc (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem)

**Konzultanti Pedagoškega leksikona**

Silva Bratož (Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem), Milena Grmek Ivanuš (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Katja Jeznik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Mojca Žagar Karer (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU), Irena Lesar (Pedagoška fakulteta in Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani), Edvard Protner (Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru), Klara Skubic Ermenc (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Tadej Vidmar (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Pavel Zgaga (v pokoju; Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani)

**Založba Pedagoškega inštituta**

**Glavni urednik**

Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut)

**Pomočnik glavnega urednika in izvršni urednik**

Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem)

**Uredniški odbor**

Igor Grdina (ZRC SAZU, Alma mater europaea), Arlene Holmes-Henderson (University of Durham), Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut), Ben Kotzee (University of Birmingham), Mitja Sardoč (Pedagoški inštitut), Harvey Siegel (v pokoju, University of Miami), Damijan Štefanc (Univerza v Ljubljani), Kladija Šterman Ivančič (Pedagoški inštitut), Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem), Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Univerza na Primorskem)

**Uredniški svet**

Tomaž Deželan (Univerza v Ljubljani), Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (Univerza na Primorskem), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (Univerza na Primorskem), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia)

Lektura in tehnična ureditev: Davorin Dukič

Oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

**Izdal**

Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta  
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2026

**Brezplačna elektronska izdaja**

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-409-4.pdf>

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-410-0/index.html>

<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-409-4>

© 2026 Pedagoški inštitut

Drugi zvezek Pedagoškega leksikona je izšel deloma s finančno podporo Ministrstva za kulturo in okviru projekta *Temeljne raziskave slovensčine* in aktualizacija jezikovnih priročnikov 2026 (TeRaSA).



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

COBISS.SI-ID 280094467

ISBN 978-961-270-409-4 (PDF)

ISBN 978-961-270-410-0 (HTML)



