
Vzgoja

Medveš, Zdenko. 2025. "Vzgoja." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 141–158. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.141-158>

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda *vzgoja* se uporablja v vsakdanjem, pogosto pa tudi v znanstvenem jeziku, brez jasne definicije; predpostavlja se, da pojasnjuje sklop človeških praks in načinov delovanja, s katerimi se poskuša načrtno (namerno) vplivati na (samo)oblikovanje posameznika in ciljno usmerjati njegove navade, vedenje ter delovanje, vrednotenje, razumevanje in doživljanje sveta, družbe ter sebe, spodbujati njegova hrepenenja in verovanja ter razvijati sposobnosti za delo in življenje v skupnosti. Pojem pojasnjuje tudi načrtno ukvarjanje z rastlinami ali živalmi za razvoj določenih lastnosti (Černelič idr., 1991, str. 578). Naj gre za vzgojo ljudi, rastlin ali živali, vedno gre za človekovo delovanje, ki ga spremljata prizadevanje in pričakovanje določenega presežka narave, saj po Aristotelu vsaka vzgoja hoče izpolniti to, kar naravi manjka, da bi bila narava (2010, 7.17. 1337a 1-3). Kot družbeni podsistem vzgoja predstavlja proces družbene reprodukcije, s katerim se obmenjavi generacij v kompleksu sistema vzgoje in izobraževanja zagotavlja zgodovinsko kontinuiteto v razvoju družbe, kulture ter civilizacije.

Nekateri jeziki (anglosaški, romanski) na pojmovni ravni ne ločijo vzgoje in izobraževanja, vse procese strnejo v en pojem – angl. *education*, it. *educazione*, fr. *éducation*, lat. *educatio* –, ki v leksikalni literaturi vzgojo pojasnjuje v sklopu procesov izobraževanja (*education*) in je v duhu zgodovinske tradicije naravnano pragmatičneje ali utilitarneje, razvoj posameznika pa razume kot proces socializacije, to je formiranja osebnosti znotraj vraščanja v kulturo in družbo (John Dewey, Émile Durkheim (2009), Mojca Kovač Šebart (1990))¹. Delitev vzgoje in izobraževanja je na pojmovni in konceptualni ravni značilna za srednjeevropska germanska (nem. *Erziehung* und *Bildung*) in slovanska jezikovna območja (rus. *воспитание* u *образование*, srb. *vaspitanje* i *obrazovanje*, hr. *odgoj* i *obrazovanje*, sln. *vzgoja* in *izobraževanje*). Vzgoja je v tem kontekstu posebej načrtovana praksa, ki v duhu humanistične tradicije predstavlja učlovečenje oz. dvig ravni človečnosti (nem. *Menschenwerdung* oziroma *Menschenverbesserung*) kot pogoj za umeščanje posameznika v skupnost (Bokelmann, 1974). Najcelostnejšo podobo procesa koncepta *Bildung* je razvila nemška klasična filozofija

1 Ob omembah nekaterih za fenomen vzgoje relevantnih zgodovinskih obdobj, procesov, gibanj, teoretskih smeri ipd. v oklepaju navajamo zanje značilne, najprezentativnejše avtorice in avtorje, ki jih z njimi lahko asociiramo, ne da bi se pri tem sklicevali na njihova posamezna dela. Prva omemba posameznega avtorja ali avtorice je izpisana z imenom in priimkom, morebitne nadaljnje omembe pa samo s priimkom.

(Friedrich Schiller, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt) z različnimi interpretacijami (prim. tudi geslo »Bildung«), skozi novoveško zgodovino je koncept *Bildung* temelj duhoslovne pedagoške tradicije (Wilhelm Dilthey, Hermann Nohl, v našem prostoru Karel Ozvald, Stanko Gogala). Proti koncu prejšnjega stoletja, po t. i. »realističnem obratu« (Roth, 1962) in pospešeni instrumentalizaciji učnih praks v duhu anglosaškega razumevanja socializacije, *Bildung* izgublja svojo zgodovinsko aktualnost tudi v srednjeevropskem prostoru, ga pa v anglosaškem jezikovnem prostoru začnejo obujati nekateri ugledni teoretiki vzgoje, kot npr. Gert J. J. Biesta (2022).

Pojem vzgoja se v germanskih in slovanskih jezikih pogosto uporablja v dveh pomenuh: v *ožjem* (verska, moralna, domovinska, estetska, telesna ...) ali pa *najširšem* pomenu kot rodovni pojem za vse procese razvoja osebnosti: izobraževanje, kvalifikacijo, socializacijo in individuacijo (npr. Johann Friedrich Herbart, Wolfgang Klafki, Jürgen Oelkers, Anton S. Makarenko, v slovenskem prostoru Ozvald, France Strmčnik, Vlado Schmidt, Ilija Mrmak). So primeri, ko se *education* iz angl. oz. fr. zaradi pomenskega konteksta v slovenščino prevaja z »vzgoja« v najširšem pomenu (prim. denimo Biesta, 2022; Durkheim, 2009).

Vzgoja v ožjem pomenu je komplementarni del sorodnih oblik podružbljanja posameznika in oblikovanja njegove identitete, kot so *razvoj* (rast telesnih in duševnih potencialov), *socializacija* (vraščanje posameznika v kulturo in v družbo) in *izobraževanje* (posredovanje znanja in razvoj intelektualnih struktur). Od teh oblik se vzgoja razlikuje po tem, da gre za diskurzivno, normativno, vrednotno, idejno usmerjeno delovanje, ki si v posamezniku prizadeva razviti sposobnosti za ocenjevanje, vrednotenje in normativno presojanje bivanjskega prostora, lastnih ter tujih odločitev, motivov in ravnanj pa tudi sposobnost upravljanja s svojo svobodo (Kant, 1988). V širšem pomenu se z vzgojo povezujejo tudi pojmi dresura, discipliniranje, trening, kar humanistične interpretacije vzgoje zavračajo (Gogala, 2005). Vzgoja, razvoj, socializacija in izobraževanje se nerazdružljivo prepletajo in povezujejo, vendar v posameznih teoretskih diskurzih o tem ni enotnosti. Pri mnogih avtorjih vzgoja ni razumljena kot avtonomno delovanje, ampak kot del socializacije (Hurrelmann in Ulich, 1980) oz. kot načrtna socializacija (Kovač Šebart, 1990) ali pa kot zgolj kolateralen učinek drugih procesov, npr. telesnega razvoja (Jean Jacques Rousseau, reformska pedagogika), pouka (Herbart, 2025a in 2025b) oz. vsebine izobrazbe, transfera ter nadzorovanja

in kaznovanja (Kodelja, 1988), ali »kot stanje, ki je bistveno stranski proizvod« (Elster, 2000, str. 65–67; Kodelja, 1988, str. 63).

V najožjem pomenu je v zgodovinskem razvoju vzgoja *sinonim za moralno vzgojo* oz. razvoj človekovih potencialov, kjer so bolj kot racionalno-analitično razčlenjevanje pomembni preudarnost (Aristotel), razreševanje napetosti med čutnim, čustvenim, racionalnim (Herbart), disciplina, dolžnost in odgovornost za ravnanja v skladu z splošno maksimo (Kant), vestjo (Herbart). V sodobnosti pa dobivajo v vzgojnem delovanju večji pomen kot moralno polje spoštovanje človekovih pravic, družbenih pravil ter prosocialno in psihosocialno polje. V nedavni preteklosti so se s pojmom vzgoja poimenovala tudi nekatera področja kurikula, kar naj bi izrazilo intenco, da je za ta področja bolj kot znanstveno spoznavanje pomembno osebno doživljanje in bolj kot intelektualno razumevanje čustveni odziv, imaginacija, fantazijska kreativnost; v skladu s tem so se pred leti tudi v Sloveniji nekateri šolski predmeti poimenovali »vzgojni« (telesna, likovna, glasbena, plesna, filmska, gledališka ... vzgoja; danes so preimenovani v šport, likovna ... umetnost).

Pojem vzgoja nima enoznačnega pomena in definicije niti v vsakdanjem govoru niti v znanstvenem jeziku. Njegovo vsebino določa množstvo znanstveno-teoretskih in družbeno-zgodovinskih premis. Pojmovanja in interpretacije vzgoje so skozi vse čase nastajale znotraj filozofskih diskurzov in vseskozi kažejo na pomembne raznolikosti pogledov. Tako so v antiki s *paideio* opredeljeni vsi elementi vzgoje, *narava*, *navada*, *razum* in *učenje*, na podlagi katerih so se razvijale pedagoške paradigme do današnjih dni, odvisno od tega, kateri element je bil razumljen kot preferenčen (prim tudi geslo »Paideia«). Razsvetljenstvo vzgoji dodaja substancialen pomen s kritiko nativističnega pogleda na razvoj človeka in s prodorom spoznanja, da brez vzgoje ni učlovečenja (Rousseau, Kant (1988)). S tem vzgoja postane eden od osrednjih humanističnih univerzalnih pojmov. Zgodovinsko to dokazuje meščanstvo v gibanju za emancipacijo, ko se v razsvetljenstvu krepi razmišljanje o problemih družbene reprodukcije in razvoja ter novoporajajoče meščanstvo proti partikularni stanovski vzgoji postavi zahtevo po emancipatorni vzgoji vseh družbenih slojev (ljudi) (Oelkers in Kipp, 2012).

Vzgoja kot medgeneracijski ali vseživljenjski proces

Vzgoja je dolga stoletja razumljena kot medgeneracijski interaktivni proces, omejuje se predvsem na otroka (Kant, Johann Heinrich Pestalozzi), vzgoja odraslih pa temelji na njihovi lastni skrbi za duhovni razvoj (Rousseau, Herbart). Idejo o vseživljenjskosti vzgoje in izobraževanja je že v 17. stoletju sistemsko načrtal Komenski v vizionarskem konceptu pampaedie in pansofije o pomenu izobraževanja vsakogar, o vsem in celo življenje, šele čez 400 let pa postaja načelo vseživljenjskosti učenja družbena nujnost. S prodorom ideje vseživljenjskega učenja je danes v znanstvenem jeziku pojem vzgoja presegel nekdanjo omejitev na medgeneracijsko razmerje. Moderno družboslovno raziskovanje je vedno znova pred teoretskim izzivom, kako harmonizirati razmerje med posameznikom in skupnostjo, kot nezadostni v reševanju tega vprašanja se danes kažejo tradicionalni pogleddi, ki problem vidijo le kot medgeneracijski pojav in vzgojo le kot pomoč razvoju otroka. Ob razširitvi razumevanja vzgoje na vseživljenjski proces se razvije tudi nov način govora o vzgoji kot avtohtonem procesu, pojem vzgoja se zdi za odrasle neprimeren in se raje govori o »razvoju občutljivosti za ...« ali pa je pojem celo izginil iz razprav ter je nadomeščen s pojmom socializacija (Dieter Geulen, Klaus Hurrelmann), uveljavlja se tudi pojem samovzgoja ali samosocializacija, ne glede na to, ali je predmet razprave otrok ali odrasla oseba (Niklas Luhmann, Urlike Popp (2002)).

Za to novo perspektivo vseživljenjskosti so vsaj štirje razlogi. Najprej gre za spremembe, ki jih doživlja družina, ker ne deluje več kot glavna življenjska in produkcijska (vzgojna) skupnost, ki je posamezniku za vse življenje zagotovila predvidljiv socialni in delovni življenjski potek. Drugi vzrok narekujejo spremembe v družbi, ki od posameznika terjajo nenehno prilagajanje novim socialnim in delovnim vlogam; sodobni življenjski poteki so bolj kot kdaj koli individualizirani in nepredvidljivi, kar končno od vsakega posameznika terja pripravo na prilagajanje skozi vse življenje. Tako postajajo poleg institucij temeljnega izobraževanja za mlade vedno pomembnejše specializirane institucionalne oblike, ki zagotavljajo načrtno stalno vzgojo in izobraževanje, izpopolnjevanje kvalifikacij, socialnih veščin in vrednotnih orientacij – ne zgolj profesionalnih (Oelkers in Kipp, 2012).

Druga dva razloga, ki sta v temelju preobrazila strukturo in razmerja v pojmovanju vzgoje, sta: nova paradigma otroštva, ki je na podlagi kritike utrjenih predstav o otroku kot nebogljenem bitju brez svojstvene podobe, nesposobnem lastnega doživljanja, hotenja, ocenjevanja in strukturiranega interesa, vzpostavila otroka kot akterja v socialnem odnosu, ki ga v razvoju ne spodbuja le pasivna ljubezen, temveč tudi spoštljivo ravnanje, zaupanje in osebno priznavanje (Loris Malaguzzi, Robi Kroflič (2020)). Nenazadnje pa so potrebo po vseživljenjski harmonizacije posameznika v družbi še najbolj spodbudile spremembe kulturno-vrednotnega dispozitiva, ki v modernih demokratičnih družbah namesto metafizičnega, nespremenljivega moralnega reda, ki se mu mora posameznik podrediti enkrat za vselej, uveljavljajo vrednotni realizem in vzpostavljanje vrednotnih sistemov v družbenem diskurzu. Ta ne le dopušča, temveč zahteva participacijo posameznika (Jürgen Habermas, John Rawls). S tem se je bistveno spremenil pogled na proces učlovečenja in z njim normativni diskurz vzgoje, ki so ga razvili filozofi in pedagogi v 18. ter 19. stoletju, po katerem se mora vzgoja podrediti občim kategoričnim načelom, teoriji in normam vzgojnega ravnanja. Ta diskurz vzgojno učinkovanje pripisuje le vzgojitelju, ki, kot vmesni člen z razsodno močjo (Kant) oz. osebno kulturo (Gogala), lahko zagotovi skladnost prakse s kategoričnim imperativom (Kant, 1990, str. 197) oz. s sposobnostjo za doživljanje duhovnih ved (Gogala, 2005, str. 236). Obrat, ki v vzgoji enak pomen pripisuje teoriji in praktični izkušnji, je storil že Herbart, s tem ko od vzgojitelja pričakuje, da bo ob uveljavljanju vzgojnih norm občutljiv tudi za posledice svojega delovanja in hkrati razmišlja o tem, kakšen je delež otroka v vzgoji, če naj maksima ni vsiljena ali sprejeta na ravni navade, temveč postane osebna izkušnja otrokovega okusa in vesti. Ne disciplina v spoštovanju norm, okus in vest sta vreden cilj vzgoje, kajti le »od sebe samega se človek ne more ločiti« (Herkart, 2025a, str. 212). Konceptualizacija vzgoje se je že s tem odmaknila zgolj od filozofije in naslonila tudi na psihologijo, kar bo razmisleke o vzgoji spremljalo do današnjih dni in vedno bolj bo pozornost enako usmerjena v to, kaj dela učitelj in kaj v vzgojo prinaša otrok, vzgajana oseba. V vzgojnih diskurzih je naslonitev na psihologijo odprla povsem novo vrednotno polje. Poleg etične, idejne, svetovnonazorske dimenzije postaja za presojo vzgojnega

učinka pomemben vpliv vzgoje na psihofizični status vzgajane osebe in ta vidik se v sodobnosti vedno bolj krepi, na kar teorija ni pripravljena.

Racionalna in čustveno-afektivna dimenzija vzgoje

V 20. stoletju se (z reformsko pedagogiko) v pogledu na vzgojo nakazuje odločen odmik od kartezijske antropologije in razsvetljenskega racionalizma, bolj kot razum postaneta čustvo in želja tisti temeljni komponenti, ki določata proces učlovečenja. Na podlagi teorije socializacije, ki jo je razvila psihoanaliza, se v konceptualizaciji vzgoje izpostavlja moč pozitivnega čustvenega odnosa, ki vzgojno avtoriteto gradi na zaupanju in ljubezni (Anna Freud, Melanie Klein). V drugi polovici prejšnjega stoletja se pogled reformskih pedagogov na vzgojo bistveno dogradi z novo paradigmo otroštva, stopenjske teorije razvoja, ki so otroštvo označevale s pojmi duševne neartikuliranosti, se umaknejo teorijam, ki otroka v vseh obdobjih razvoja pripoznavajo kot socialnega akterja (vzgojni koncept Reggio Emilia, pedagogika poslušanja – Carlina Rinaldi). Ta diskurz se je v zadnjih petdesetih letih široko uveljavil v različnih razumevanjih, se širil tudi izven reformističnih, alternativnih pedagoških gibanj in se kreпил s socialnokritično teorijo pedagogike. S tem je bil zgodovinsko presežen deterministični pogled na vzgojo, vero v moč enosmernega vpliva vzgojitelja zamenja zaupanje v moč otrokove aktivnosti. Vzgojnih uspehov ne pričakuje od podrejanja otroka, identifikacije in ponotranjenja ali transfera, ki vodijo v eksplikatorsko (Jacques Rancière), bančniško izobraževanje (Paulo Friere), ampak od interakcije (odnosna/dialogiška pedagogika – Charles Bingham in Alexander M. Sidorkin (2001), vzajemne komunikacije (Luhmann, Medveš), spoštljivega ravnanja (Malaguzzi, Kroflič (2020)), vzgoje kot emancipatorne prakse (Mollenhauer), spodbujanja subjektifikacije (Rancière, Biesta), opolnomočenja za družbeno akcijo (Friere) ali simetrične komunikacije (Dieter Lenzen, Walter Popp – komunikacijska didaktika, prim. Medveš, 2018).

Je vzgoja znanost ali umetnost?

148

Ta trend v razumevanju in vzgoje in vzgojnega delovanja lahko spremljamo vse od razsvetljenstva. Ob tem pa so se teorije, ki so temeljile na racionalistični konceptualizaciji vzgoje, ves čas izmenjavale z emotivnejše usmerjenimi razumevanji; tako je prizadevanjem, da se vzgoja konstituira kot predmet znanosti, vselej sledilo prepričanje, da je vzgoja umetnost. To je porodilo dva razvojna tokova. Prvi vzgojo razume kot igro in izhaja iz prepričanja, da so zanjo bolj kot racionalno znanstveno utemeljene metode in postopki pomembne vzgojiteljeva in otrokova intuicija, imaginacija ter spontanost (Schiller) ali pa čustvena senzibilnost vzgojitelja (npr. Herbartov *pedagoški takt*, Nohlov *pedagoški ozir* (nem. *pädagogische Bezug*), Gogalov *pedagoški eros*). Drugi tok pa umetnost razume kot medij (vzgoja z umetnostjo), ki z doživljanjem ter ustvarjanjem umetnosti pojasnjuje kompleksnost učinka na razvoj celotne osebnosti, zlasti njene moralne drže. To prepričanje je močno prisotno tudi v sodobnosti (Kroflič, 2022). Izhaja iz predpostavke, ki jo poznamo že od Schillerja (2003, pismo 2), in sicer da se v estetskih praksah, ki predstavljajo vzvišeno moč človeštva, izražajo zahteve moralnega sveta. Iz estetike se rojeva etika. Tudi Herbartu (2025b) je bistvo vzgojnosti pouka estetsko prikazovanje sveta, njegov cilj je gojiti okus, ki preraste v vest, temelj moralne človekove integritete. Doživljanje umetnosti, poustvarjanje ter ustvarjanje so v razumevanju vzgoje z umetnostjo najžlahtnejše oblike vzgojne in izobraževalne interakcije (Alfred Lichtwark). Umetnost kot simbolna forma doživetega, refleksivnega in ustvarjalnega pristopa k znanju in spoznavanju je učinkovit medij osebnega razvoja, ki je antipod eksaktnosti, objektivizmu, pozitivizmu (Gogala, Alexander M. Sidorkin, Kroflič, Medveš). Izobraževanje ni pitanje z znanjem, vzgoja ne dresura, podrejanje, nadzor in kaznovanje (Gogala, 2005, str. 240). Vzgoja ni proces linearnega napredka, predvsem pa ne proces, ki vodi k dokončni podobi osebe, gre za proces kultiviranja osebnega razvoja, za razvijanje duha, usmerjenega v neskončno daljavo, ki se nam pri slehernem, še tako močnem naprežanju odmika in pri vsakem še tako hitrem korakanju pred nami razpira vedno nove horizonte (Gadamer, 2019, str. 423).

Legitimnost vzgoje

Kritično vprašanje vzgoje je legitimnost. V ozadju vprašanja je nekaka neizbežna razpetost vzgoje med indoktrinacijo in emancipacijo. Skozi zadnjih 200 let se od vzgoje pričakuje osebnost, ki je ponotranjila obstoječe družbene vrednote in norme (*indoktrinacija*) ter je hkrati avtonomna, *emancipirana, opolnomočena*. Težava je v tem, da so pogledi na to, kaj je merilo legitimnosti, različni glede na to, ali legitimnost vzgojnega ravnanja presojo zgolj z legitimnostjo vzgojnih vrednot in norm ali so za presojo pomembna tudi načela praktičnega vzgojnega ravnanja, torej relativna avtonomnost prakse, kar preprečuje nevarnost, ki grozi ozko normativnemu pristopu, da bi v vzgojnem ravnanju namen posvečeval sredstva. Legitimnost vzgoje tako terjaja kritično presojo dveh ravnin: vzgojnih vrednot in norm ter načinov organizacije vzgojnih praks (Medveš, 2000).

Legitimnost vzgojnih vrednot in norm skozi 200 let novoveške zgodovine vzgoje v srednjeevropskem prostoru pomeni iskanje univerzalne utemeljitve, kar se kaže kot nekakšna oblika »ideološkega čiščenja«, kot iskanje neodvisnosti od partikularnih pragmatičnih družbenih, gospodarskih in političnih interesov. Dve smeri rešitve sta se pri tem izoblikovali: vzgoja kot instrument družbene revolucije, priprava na celovito ekonomsko in politično preobrazbo družbe v pravično ter solidarno skupnost (Rousseau, šolski projekti francoske revolucije – Louis-Michel le Peletier, marksizem – Paolo Friere, Vlado Schmidt), drugo smer pa trasirajo nemški idealizem, neohumanizem in razsvetljenstvo, ki na viziji rekonstrukcije trajnih duhovnih vrednot človeške zgodovine zasnujejo enotno vzgojo celotnega človeškega rodu (Hegel, Kant, Humboldt, Rousseau, Nicolas de Condorcet, duhoslovna pedagogika), kar zagotavlja neodvisnost vzgojnih vrednot od vseh gospodarskih in političnih razmer ter vsakršnih socialnih struktur (Gogala, 2005, str. 239–240). Kot utemeljevanje emancipatorne podlage vzgoje lahko razumemo tudi naslonitev vzgoje na naravni razvoj (Rousseau, reformska pedagogika), na deontologijo, univerzalnost oz. kategoričnost etičnih norm (Kant, Herbart), na humanistično duhovno tradicijo (Humboldt). Emancipatorni značaj vzgoje skozi stoletja izraža vrednotni korpus »humanitas«, človečnosti, gre za vrednote, ki »imajo svojo objektivno veljavnost: resničnost, kultiviranost, človečnost, dobrota,

pobožnost, poštenost, pravičnost, lepota, korist« (Gogala, 2005, str. 239). Te vrednote emancipacijo vidijo predvsem v moralnem polju, kot neodvisno moralno držo, značajnost, osebno integriteto.

Kritična teorija vzgoje (Horkheimer in Adorno, 2002; Althusser, 1980; Kodelja, 1985) v teh »univerzalnih in nespremenljivih« vrednotnih sistemih prepozna več značilnosti ideološke strukture vsakokratne družbe kot podobe človečnosti, s čimer vzgojo razkriva kot orodje družbene reprodukcije in interpelacije posameznika. »Humanitas« je prepoznana kot »societas«. To prepoznanje temeljito omaje legitimnost normativne konceptualizacije vzgoje. Kritika normativne, hermenevitično usmerjene pedagogike vzpostavlja gibanje za ideološko dekonstrukcijo pedagoškega diskurza. Tako se od začetka 20. stoletja krepi dva alternativna diskurza v razumevanju legitimnosti vzgoje. Na tradiciji vzgojne teorije šolskih projektov francoske revolucije (Medveš, 1989) raste socialnokritični diskurz vzgoje, ki namesto abstraktne norme o popolnšanju človeškega rodu v ospredje postavi socialno, ekonomsko in politično transformacijo družbe (marksizem, pedagoški pokret), perspektivo pa vidi v vzgoji za emancipacijo (Mollenhauer 1968) ali opolnomočenju za družbeno participacijo (Friere). Povsem alternativno pot pa nakazuje vzpon vzgojne teorije mladinoslovja z zahtevo, da se legitimnost vzgoje vzpostavlja na interesu otroka.

Pomembna posledica socialnokritičnega in mladinoslovnega obrata v razumevanju legitimnosti je, da se težišče vzgojnih vrednot z moralnega polja prestavi na socialno, s tem pa legitimnost vzgoje ne označuje več vrednote deontološke etike, ampak prosocialne, družbene in politične vrednote (svoboda, demokratičnost, solidarnost, pravičnost, bratstvo, človekove pravice in svoboščine). Nenazadnje k temu prispeva tudi obrat od deontološke k diskurzivni etiki (Habermas) oz. etiki pravičnosti (Rawls). Reformski oz. mladinoslovski diskurz pa v konceptualizaciji vzgoje povzdigne pomen za nove vrednote: skrb za psihosocialni razvoj otroka, počutje, sprejetost, varnost, pozitivna samopodoba.

Padec metafizičnega moralnega reda, na katerem je temeljila vzgoja vse od razsvetljenstva, postavlja pred sodobne vzgojne koncepte resne izzive na ravni vzgojne tehnologije. Nekdanje relativno preproste strategije, zahteva po podrejanju avtoriteti, »dril« in dresura, nadzor in kaznovanje, vzgojne tehnike, kot so opominjanje, nadzorovanje, nagrajevanje in kaznovanje

ali pridigarsko prepričevanje, postanejo drugotnega pomena, v ospredje pa stopajo kompleksni odnosi med vzgojiteljem in otrokom, ki predpostavljajo pozitivno čustveno klimo, racionalno argumentirano komunikacijo, predvsem pa iskanje novih strategij, ki spodbujajo samooblikovanje, samodiscipliniranje in samovzgojo.

Ne mladinoslovje ne kritična teorija nista presegli bistvene ovire, ki se kaže v sodobnem mišljenju o vzgoji in emancipaciji. Gre za trdovratne ideale tradicije normativne konceptualizacije vzgoje in tudi obrat od metafizičnega moralnega reda k družbeni realnosti ni mogel odpravil temeljnega dispozitiva, dogme, normativne pedagogike: *antropocentrizma*. Ta dominira tudi v sodobnih kritičnih teorijah vzgoje, ki funkcijo vzgoje vidijo v tem, da se vzpostavlja osebnost kot subjekt, ne glede na to, ali se pri tem poudarja razvoj človeka zaradi njega samega, krepitev njegovega jaza ali družbena opolnomočenost. Kritična refleksija humanističnega normativnega spektra izkazuje, da ti cilji niso bili doseženi, dokazuje celo njihovo izroditve, človeštvo v tej antropocentrični orientaciji ni napredovalo v pričakovanem duhovnem in moralnem pogledu, ampak v materialnem, in to do mere, ki začenja globalno ogrožati človekov bivanjski prostor in bivanjski prostor vsega živega. Žal je aktualno iskanje strategij za obvladovanje te grožnje v strategijah t. i. zelenega prehoda preveč omejeno na tehnološko raven, kar v konceptualizacijah vzgoje krepi instrumentalizacijo namesto izvirne humanistične tradicije, v kateri je edino iskati mesijansko sporočilo, ki lahko nasproti antropocentrični vzpostavi geo(bio)centrično usmerjeno vzgojo in s tem horizont, kako človeštvu razviti skrb za vse življenje na planetu in ne le za lasten razvoj.

Kritika antropocentrizma v vzgoji šele vsebinsko razkriva pravo naravo nevarnosti »vzgoje za emancipacijo«, duh individualizma, kulturo človeškega samoljubja, da ima vsak pravico uveljaviti svoj stil življenja, da svobodno uresniči svoje življenjske možnosti.

Zaton konceptualizacije vzgoje in vzpon teorij socializacije

Empiristični epistemološki diskurz, ki je v drugi polovici prejšnjega stoletja zajel vse znanosti, je za preučevanje vzgoje usoden zaradi svojega radikalnega

odnosa do vsega normativnega, ki se razkriva zgolj kot fantazma. Gre za vprašanje, ali kvantitativen empirični pristop v vrednotenju vzgojnih praks lahko nadomesti kvalitativnega, to je hermenevitični pristop. V srednje-evropski pedagogiki je to pojav, poznan kot realistični obrat (nem. *realistische Wende*), ki bistveno spremeni celo retoriko o vzgoji. Vzgoja se označuje kot normativno dvomljivo delovanje in v tem je vzrok, da se spremeni pedagoška retorika, raje kot o vzgoji se govori o »socializaciji« (Hurrelmann in Ulich, 1980) ali o vzgoji kot funkciji izobraževanja, o »vzgojnih učinkih«, ki izhajajo iz vsebine izobrazbe, metod poučevanja, transfera z vzgojnim subjektom, za katerega se predpostavlja, da ve, ter nadzorovanja in kaznovanja (Kodelja, 1988, str. 61).

Teorije socializacije so odziv humanističnih in družboslovnih ved na dekonstrukcijo normativnega razumevanja vzgoje in normativno pedagogiko (Molenhauer 1974; Oelkers in Kipp, 2012). Pedagogika je temo socializacije kot svojo osrednjo temo sprejela z zadržki (Mollenhauer, 1974; Schmidt, 1952) prav zaradi enostranskega obrata k empirični metodologiji, zaradi redukcije teorije in dispozitiva, da vzgojne norme niso predmet pedagogike, ampak filozofije (Brezinka, 1971; Kodelja, 1988). Resno vprašanje je, ali so lahko sedaj prevladujoče teorije socializacije (teorija skladnosti telesnega in psihičnega razvoja, teorija socialnega učenja (pogojevanje), psihoanalitične teorije identifikacije in ponotranjenja, interakcijske teorije, teorija socialnih vlog) platforma za razvoj teorije vzgoje in podlaga za umevanje, načrtovanje ter izvajanje vzgojnih praks?

Temelje za razvoj teorije socializacije kot znanstvene discipline je (ne glede na Durkheima) postavila psihoanaliza na podlagi procesov, kot sta identifikacija in ponotranjenje. To je bil globok rez za razumevanje vzgoje kot načrtnega in namernega racionalnega delovanja. Temelj identifikacije in ponotranjenja je simbolna avtoriteta vzgojitelja, ki svojo moč vplivanja črpa iz prezentacije in reprezentacije simbolnih, nadindividualnih vrednot ter socialnega polja čustvene povezanosti, ljubezni. Teorija vzgoje je ta diskurz sprejela za primarno socializacijo in vzgojo zgodnjega otroštva, izraža pa dvom v to, da ta socializacijski mehanizem deluje tudi kot model sekundarne socializacije v javnem sistemu vzgoje (Milica Bergant).

Vprašanje je tudi, ali je teorije socializacije mogoče prevesti v teorije vzgoje. Teorije socializacije so sicer pomembno prispevale k temu, da moderna

pedagogika vzgojo in procese učlovečevanja ter podružbljanja posameznika dojema kot kompleksne in zapletene socialne mehanizme, ki se izmikajo načrtnemu delovanju. Lahko ponudijo tudi vednost o tem, kateri so v procesu odraščanja akterji in okoliščine, ki pomembno vplivajo na vzgojna prizadevanja ter lahko ovirajo ali celo onemogočijo uresničevanje vzgojnih namenov. Transformacija ali aplikacija teorij socializacije v pedagoške prakse pa je težko predstavljiva in tvegana, kar so pokazale posamezne dosedanje prakse oz. eksperimenti (permisivna vzgoja, svobodna šola, vzgoja s pogojevanjem, kaznijo in z nagrajevanjem).

Substancialna razlika med socializacijo in vzgojo je v tem, da teorije socializacije raziskujejo agense in procese razvoja, njihov ključen problem je torej *geneza* človeškega razvoja in se sploh ne ukvarjajo s temeljnimi pedagoškimi vprašanji, kot je *legitimnost* »smotrnosti«, »ciljnosti«, načrtnosti, niti ne z »uresničljivostjo vzgojnega namena« pa tudi ne s tehnologijo vplivanja na človekov razvoj. Temeljno vprašanje teorije socializacije je pojasnjevanje strukturiranja in delovanja različnih agensov (družine in drugih oblik neformalnih skupnosti, šole, medijev, družabnih omrežij). Temeljna vprašanja teorije vzgoje pa so: zakaj vzgajati (telos), kaj določa vzgojni učinek (medij) in kakšna naj bo vzgojna tehnologija/metodika.

Vzgoji je intenca (namen) imanentna, je tisto, kar kot Platonova ideja ožarči in osmisli sleherno posamezno vzgojno ravnanje, dogajanje ter odnose. In prav intenca je vir ideologije v vzgoji. Nevtralna vzgoja pa sploh ni opcija, ne v teoriji ne v praksi, zato razkrivanje diskurza intence slej ko prej ostaja pomemben predmet razmisleka o vzgoji.

Kritična točka empiričnega pristopa k vzgoji je omejenost empiričnih meritev zgolj na kratkoročne šolske učinke na trenutno aktualno znanje in počutje (npr. mednarodne raziskave znanja, kot je PISA). Loteva se torej vrednotenja vzgoje brez vsega tistega, kar Sloterdijku predstavlja »etični« (vrednotni) um. Empirična verifikacija vzgojne prakse, naravnana na merjenje kratkoročnih učinkov, ne more niti zaobjeti vsega, kar se v vzgoji in izobraževanju dogaja, lahko da zapostavlja celo najpomembnejše za razumevanje dolgoročnih učinkov. Bi empirična konceptualizacija vzgoje lahko bila otrok »ciničnega uma«, ki je, kot pravi Slavoj Žižek (1992, str. 56, citirano po Caruso, 1998, str. 462) v navezavi na Sloterdijka, največja nevarnost za demokracijo, saj je odpoved mesijanskemu diskurzu pogosto

povezana z izgubo perspektive za višjo raven človečnosti? Prav ciničnega duha ilustrira definicija vzgoje Brezinke, referenčnega avtorja empirične pedagogike: vzgoja je ravnanje (nem. *Handlung*), s katerim ljudje poskušajo v kakršnem koli pogledu oblikovati in pospeševati osebnost drugih ljudi (1974, str. 95). Kritični um se vpraša, ali je res mogoče za vzgojo škodovati ravnanje, ki si prizadeva posameznika »oblikovati in pospeševati« na način, ki izhaja iz človeško, zgodovinsko in družbeno negativno označenih vrednot: podrejanja drugega, zaničevanja.

Tematizacija vzgoje prihodnosti

154

Prihodnost vzgoje je za vse humanistične in družboslovne vede glede na kaotično sedanjost še večja težava. Vprašanje, kaj je vzgoja, ostaja brez končnega odgovora, a čas vnaša dvome v razvojni optimizem nenehnega (pospeševanega) napredka in bo terjati jasne odgovore, ki pa jim empirična pedagogika ne bo kos, dokler bo svojo pozornost usmerjala v trenutne dosežke v znanju in subjektivnem počutju. Različne formule, kot so »vzgoja je razvoj individualnosti«, »vzgoja je družbena reprodukcija«, »vzgoja je simbolično posredovana interakcija«, »vzgoja je spreminjanje vedenja«, so plod določenega prostora in časa, v katerem so različni znanstveni diskurzi iskali osnovo za umestitev »vzgoje« v socialno-kulturni sistem in tako prepoznavali, kakšna je bila njena vsakokratna zgodovinska in družbena funkcija. Ne samo pogledi na vzgojo, tudi vsak vzgojni fenomen, telos, medij in tehne ima svoje prostorsko ter zgodovinsko obeležje. Ni vzgojnih norm ali metod, ki bi bile nadzgodovinske, tudi iskanje tega, kar bi morala obsegati vsaka vzgoja, ima svoje prostorske, časovne in ideološke omejitve, zato normativna pedagogika ni dala pravega odgovora »za vse čase«. Tudi na znanosti, eksaktni vednosti ter pravni nevtralnosti utemeljena empirična pedagogika nima odgovora na potrebe vzgoje in izobraževanja prihodnosti; če sledimo misli D'Agneseja (2018), je tudi empirična pedagogika odsev unitarnega ideološkega sistema in moralnega individualizma, ki v drugi red postavlja solidarnost, skupno dobro in etiko odgovornosti.

Hannah Arendt brezpogojne avtonomije in emancipacije posameznika ne sprejema kot vrednote. To so miti atomizirane sodobne družbe,

»kajti suverenost, namreč brezpogojna avtonomija in samoobvladovanje, nasprotuje človeški pluralni pogojenosti. Noben človek ni suveren, kajti na Zemlji živimo ljudje, ne pa človek« (Arendt, 1996, str. 248). Hannah Arendt je pluralizem sprejela kot temeljno oznako človekove eksistence in delovanja, saj biti pomeni »biti med ljudmi« (str. 10). Če sprejmemo tezo, da je v *Vita activa* zasnovala neke vrste antropologijo s tem, ko je opredelila tri ključne *condition humaine*, ki zajemajo temeljne človeške dejavnosti – delo, ustvarjanje in delovanje –, se prav *delovanje* izkaže kot smisel človekovega bivanja. In prav delovanje nasproti meditaciji ponuja implikacije, pomembne za sodobno razumevanje vzgoje. Delovanje je, kot pokaže Hannah Arendt, vir medčloveške integracije in tudi jedro pluralizma. To, kar se dogaja med posamezniki, vselej kaže na njihovo enkratnost, raznolikost in drugačnost. Pluralizem pa je substančna točka človekovega bivanja, torej veliko več kot pojav, ki se dogaja v kulturi, politiki, filozofiji, etiki. Pluralno razumljena medčloveška integracija (vključenost) je jedro vseh drugih integracij, socialne, kulturne in politične, ter tudi integracije običajev in vrednot. Najpomembnejše pa je, da se mesijansko poslanstvo sodobne vzgoje reši iz objema antropocentrično profilirane nekdanje predstave o stabilnosti identitete učlovečenja in namesto tega razvija odgovornost za (samo)postavljanje posameznika v labilen svet, ki ga označuje mnogoterost izbir.

Problem je, kako misliti vzgojo v današnjem svetu, ko nekatere funkcionalne povezave med vzgojo, kulturnim in duhovnim življenjem ter delovno kariero posameznika ne delujejo več, ko svet, reguliran s formalnimi pravili, ne zagotavlja varne prihodnosti, medčloveškega in mednarodnega sobivanja, miru in spoštovanja pravic. Slej ko prej je temeljno vprašanje, ki ga današnji čas zastavlja vzgoji, kako etiki v vzgoji vrniti dobro ime v svetu, ki je vse bolj reguliran s formalnimi pravili. Če sledimo Hannah Arendt, pot do tja vodi preko pripoznanja pluralnosti človekovega bivanja, ki se v dosedANJI normativni tradiciji preprosto ni mogla uveljaviti zaradi svojega antropocentričnega značaja, kajti ljudje na zemlji ne bivamo sami, smo del vsega živega in naravno bi bilo, da smo ljudje varuh živega in ne njegov gospodar. Alternativno antropocentričnemu horizontu ponuja Herbert Marcuse v *Enodimenzionalnem človeku* (2023), tu so temelji za bio- oz. življenjskocentrično vzgojo. To je izziv sodobnega sveta za pedagogiko,

izziv, ki vzgoji postavlja cilj razviti nove kulture sobivanja, ki temeljijo na odgovornosti za sožitje vsega živega, odgovornosti za skupno dobro. Mesijanski spekter sodobnih vrednot ni predmet ene znanosti, to je danes lahko le skupna odgovornost človeškega duha, zlasti humanističnih in družboslovnih ved, a sodelovanje pedagogike pri tem bo mogoče le, če se ohrani kot integralna veda in bo epistemološko empirično-hermenevtično sposobna razvijati tudi svoj lastni teoretski ter normativni korpus. Vrednostne perspektive biocentrične vzgoje ni treba iskati v kakem novem metafizičnem moralnem redu. Orodje za to ponuja komunikacijska pedagogika (več o praktičnih aplikacijah komunikacijske pedagogike v Medveš, 2018 in 2020), s tem ko vzajemnost komunikacije razume kot sredstvo in cilj hkrati, saj so v sam proces komunikacije vgrajene temeljne vrednote (pravičnost, solidarnost in skrb za medsebojno spoštovanje), ki hkrati pomenijo kriterij za legitimiranje vzgojnih praks. Ne objektivna vednost ne zmožnost razsodnosti posameznika pa v vzgoji ne more odstraniti ideologije, tudi vzgoja kot komunikacija ne, lahko pa jo razkriva.

Zdenko Medveš

Viri

- Althusser, L. (1980). *Ideologija in estetski učinek* (M. Dolar idr., prev.). Cankarjeva založba.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa* (V. Jalušič, prev.). Založba Krtina.
- Aristotel. (2010). *Politika* (M. Hriberšek, prev.). GV založba.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje* (A. Ropret, prev.). Založba Krtina.
- Bokelmann, H. (1974). Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie – Erziehungsnormen. V. C. Wulf (ur.) *Wörterbuch der Erziehung* (str. 178–190). Piper Verlag.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Beltz Studienbuch.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Bingham, C., in Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 21–30.
- Caruso, M. (1998). Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. *Neue Sammlung*, 38(4), 445–464.

- Černelič, I., idr. (Ur.). (1991). Vzgoja. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, Knj. 5, T-Ž in Dodatki A-Š (str. 578). Državna založba Slovenije.
- D'Agnese, V. (2018). Concealment and advertising: Unravelling OECD's educational rhetoric. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 19(1/2), 11–32.
- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija* (M. Marek, prev.). Založba Krtina.
- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje: študije o subverzivni racionalnosti* (B. Čibej, prev.). Založba Krtina.
- Gadamer, H. G. (2019). Mnogoterost jezikov in razumevanje sveta. *Phainomena*, 28(108/109), 415–427.
- Gogala, S. (2005). Pedagoška teorija. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (str. 227–242). Društvo 2000.
- Herbart, J. F. (2025a). *Obča pedagogika* (S. Krušič, prev.). Založba Krtina.
- Herbart, J. F. (2025b). *O estetskem prikazu sveta kot poglavitnem opravilu vzgoje* (S. Krušič, prev.). Založba Krtina.
- Horkheimer, M., in Adorno, T. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva: filozofski fragmenti* (S. Knop, M. Kranjc in R. Riha, prev.). Studia humanitatis.
- Hurrelmann, K., in Ulich, D. (Ur.). (1980). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Beltz.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – Šolsko polje*, 26(11), 147–158.
- Kant, I. (1990). O reku: v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso. *Filozofski vestnik*, 1(2), 196–229.
- Kodelja, Z. (1985). Vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost v "realnem socializmu" utopija ali fantazma. *Problemi*, (4), 17–20.
- Kodelja, Z. (1988). Ali je vzgoja predmet pedagoške znanosti? *Problemi – Šolsko polje*, 11(26), str. 56–70.
- Kovač Šebart, M. (1990). Poskus opredelitve razmerja med vzgojo in socializacijo. *Sodobna pedagogika*, 41(3/4), 121–126.
- Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 177–195). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota (ur.), *Umetnost v vrtcih in šolah: projekt SKUM* (str. 19–35). Založba Univerze na Primorskem.
- Marcuse, H. (2023). *Enodimenzionalni človek: raziskovanje ideologije napredne industrijske družbe* (A. Adam, prev.). Založba Krtina.

- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(1), 186–197.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 11–60). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und emanzipation - Polemische Skizzen*. Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1974). Erziehungswissenschaft. V C. Wulf, (ur.) *Wörterbuch der Erziehung* (str. 199–204). Piper Verlag.
- Popp, U. (2002). "Sozialisation" – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 898–917.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 2, 481–490.
- Oelkers, J., in Kipp G. M. (2012). Erziehung V H. E. Tenorth in R. Tippelt (ur), *Beltz Lexikon Pädagogik* (str. 86–93). Beltz Verlag.
- Schiller, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka: v vrsti pisem* (Š. Vevar, prev.). Študentska založba.
- Schmidt, V. (1982). Kako naj danes pri nas razvijamo pedagoško znanost. V *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem* (str. 42–62). Univerzum.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología* (Isabel Vericat Núñez, prev.). Siglo Veintiuno Editores.