

Katja Jeznik

Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov

Povzetek: Vprašanje oblikovanja posameznikove identitete znotraj šolskega prostora se povezuje z mnogoterostjo vlog, ki jih posameznik sprejema v odnosih, v katere vstopa od rojstva naprej. Ob orisovanju nekaj možnih načinov, kako sploh razumeti posameznikovo identiteto in proces njenega oblikovanja znotraj institucionaliziranega šolskega okolja, bom v članku odgovarjala na vprašanje, kaj za podporo procesu oblikovanja posameznikove identitete pomeni teorija pripoznanja. Iz te teorije lahko izpeljemo konkretna izhodišča za oblikovanje šolskega prostora kot heterogenega okolja. Sobi- vanje v različnosti razumem kot temeljno vrednoto sodobnosti, kar pa je, kot je prikazano v članku, tudi osnovno izhodišče oblikovanja odprte identitete otrok in mladostnikov. V članku so na primeru obravnave otrok s posebnimi potrebami prikazane nekatere anomalije slovenskega šolskega prostora, ki bi jih lahko ustrezno odpravili prav z upoštevanjem načel predstavljene teorije pripoznanja.

Ključne besede: vzgoja, identiteta, prepoznanje, pripoznanje, učenci s posebnimi potrebami

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Dr. Katja Jeznik, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana; e-naslov: katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Uvod

Pojem identiteta je zelo razpršen, znotraj pedagoške teorije pa ga lahko raziskujemo na različnih ravneh. Z njim se posredno srečamo tako že na ravni vsebine ciljev, ki so zapisani v krovnem zakonu o slovenski šoli (Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja). Oblikovanje identitete je na primer vezano na cilje, kot so spodbujanje integritete posameznika ter razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti. Proces vzgoje in izobraževanja se veže na poznavanje slovenske zgodovine in kulture ter na vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izhajajo iz evropske tradicije. Tako oblikovani cilji vplivajo in sodoločajo neposredno pedagoško delovanje, zato ni nepomembno, kako jih razumemo oziroma kakšne pedagoške prakse iz tega izpeljemo. V članku odgovarjam na vprašanje, ali je razumevanje identitete, kot jo lahko izpeljemo iz osrednjih ciljev slovenskega šolstva, torej predvsem kot odnos do samega sebe, drugega in skupnosti, v kateri je posameznik, zadostno, ustrezno in usklajeno z novjšimi spoznanji o identitetnem razvoju otrok in mladostnikov. Če želimo tudi znotraj šolskega sistema ustrezno podpreti proces oblikovanja identitete otrok in mladostnikov, se moramo zavedati kompleksnosti samega pojma in različnih načinov, kako identiteto razumeti. Pojem identiteta bom najprej opredelila s štiri znanstvenimi disciplinami (filozofija, sociologija, psihologija in pedagogika).

Opredelitev pojma identiteta

Gnothi seauton oziroma *spoznaj samega sebe* je napis iz grško-rimskega obdobja v Delfih v Grčiji. Ta napis povzemam kot dokaz tega, da je vprašanje identitete eno temeljnih vprašanj človeka. Središčna vprašanja identitete znotraj *filozofije* so: ali je identiteta enako kot sestvo, ali je sestvo avtentično bistvo posameznika, ki je nesprejemljivo, in če je sestvo tisto trdno jedro posameznikove identitete, na podlagi česa oziroma koga se naša predstava o sebi, o svojem sestvu, naša identiteta vseeno spreminja in preoblikuje. Odgovor ni enoznačen. Kristjánsson (2010) opredeli razumevanje pojmov med realisti in antirealisti. Slednji sestvo in

identiteto razumejo kot konstrukt brez realne osnove, ki se ustvarja s praksami, diskurzi in odnosi, realisti pa verjamejo, da se za temi predstavami vseeno skriva neko realno jedro, ki nas določa oziroma ki določa naše bistvo in identiteto. Tako kot ogledalo hkrati odseva pohištvo v sobi in je del tega pohištva, tako je lahko koncept sebstva hkrati sebstvo samo (*selfhood*) in njegov del (*part of the selfhood*). Za realiste je samopoznavanje (*self-knowledge*) osnovno poznavanje sebe, kar pomeni, da se lahko z dejavnostmi in komunikacijo z okoljem tudi spreminja in razvija, a vendar to ne pomeni, da se tudi šele vzpostavlja z odnosi, kot to razumejo antirealisti (npr. Gergen 2009).

Taylor (2004) v svoji opredelitvi pojma izpostavi odnosno dimenzijo identitete. Zanj identiteta obstaja le v prostoru spraševanja in določenega zavedanja. Pri tem sta ključni dve dimenziji. Prvič, imeti moramo občutek za to, kdo smo, kar je mogoče le tako, da razumemo, kako smo do tega prišli. Vprašanje *Kaj sem?* je v bistvu vprašanje *Kdo sem postal?*. In drugič, to razumevanje ne sme biti vezano le ozko na razumevanje svojega lastnega življenja, ampak mora biti globlje. Ni namreč identitete zunaj skupnosti in odnosov, niti zunaj moralnega prostora, kar nam omogoča spoznati naracija. Oblikovanje identitete tako za Taylorja (prav tam) pomeni tudi graditev moralnih orodij. Gre za vprašanje odgovornosti človeka, ki je lahko razumljena kot prilagoditev posameznika družbenim normam/vrednotam/pričakovanjem, ki naj bi jih ta ponotranjil s procesom identifikacije, lahko pa odgovornost razumemo tudi kot vzpostavitev odgovornega odnosa do bližnje osebe, skupnosti, naravnega okolja in smisla lastnega bivanja, ki je posledica posameznikovih osebnih izkušenj, ki jih pridobiva z refleksijo odnosov in dejavnosti v družbenem okolju (Kroflič 2007). Gre za razumevanje oblikovanja moralne samopodobe, ki izhaja iz ideje, izpeljane iz Aristotela, in sicer o moralni vzgoji kot učenju/urjenju vrline, ki se lahko razvije le na podlagi posameznikovih neposrednih izkušenj, refleksije odnosov in ravnanj, česar, kot dokazujejo tudi nekatere novejšje raziskave (npr. Štirn 2014), so ob ustrezni podpori zmožni že otroci v predšolskem obdobju. Pravila, norme in konvencije so nuja, ker vnaprej določajo mejo med dopustnim in nedopustnim ravnanjem, zagovorniki Aristotela (npr. Rice in Burbules 2010) pa ob tem zagovarjajo misel, da je treba razliko med dopustnim in nedopustnim vedno znova in znova premisliti glede na ključne vrline, kakor tudi glede na kontekst konkretne situacije oziroma odnosa, kar omogoča praktično presojanje (*phronesis*).

Sociološka opredelitev identitete je zanimiva predvsem kot način razumevanja moderne in postmoderne konstrukcije sebstva ter kot način razumevanja modernega in postmodernega vzgojnega ideala. Na podlagi študija socioloških preučevalcev identitete (npr. Beck 2001; Giddens 1991; Ule 2000, 2008 idr.) lahko ugotovimo, da niti moderna niti postmoderna konstrukcija sebstva ni zadostna osnova, na kateri lahko utemeljimo sodobno vzgojo. Cilj vzgoje je sicer vedno tudi prenašanje/reprodukcija družbenih vrednot in znanja iz generacije v generacijo, a ni le to. Namen vzgoje je tudi preseganje prevladujočega družbenega ustroja. Rezultat moderne je bil, povzemajoč Riesmana (1951), »samovodeni subjekt«, ki ga je na prelomu iz 19. v 20. stoletje zamenjal »od drugih vodeni subjekt«. Obe subjektiviteti pa se skozi zgodovino izkažeta za problematični (Ule 2012). »Samo-

vodena identiteta« se je izkazala za problematično, ker do nje navadno vodi izrazito paternalistično naravnana vzgojna metodika z rezultatom avtoritarne osebnosti, za problematično pa se je izkazala tudi »od drugih vodena subjektiviteta«, ker ravnanje posameznika vodi predvsem socialno okolje, subjekt pa je razumljen kot od objektivnih okoliščin vodeno bitje, ki ga Lasch (2012) opiše kot patološki narcisizem. Ustreznega odgovora ne daje niti postmoderna konstrukcija sebstva, ki jo določa predvsem proces individualizacije. Čeprav je osnovna ideja individualizacije osvoboditev posameznika od tradicionalnih družbenih spon (npr. spol in razred), je identiteta, ki iz tega izhaja, razumljena predvsem kot reflektivno urejanje posameznikovih življenjskih zgodb. Beck in Beck-Gernsheim (2002) v svojih študijah izpostavita tako pozitivno kot negativno plat sodobnih procesov individualizacije. To ilustrirata na primeru človekovih pravic in plačanega dela. Oboje je pozitiven prispevek individualizacije. Ampak kot ugotavljata, temeljne pravice posameznika in potreba po posameznikovi ekonomski aktivnosti zaradi svoje nesamoumevnosti postajajo hkrati tudi grožnja temeljnemu socialnemu sožitju. Osrednje institucije moderne družbe so namreč usmerjene k posamezniku, in ne k skupnosti. Po Giddensu (1991) pa svoboda izbire kot posledica povečane individualizacije postane absolutna zapoved brez gotovosti v tradicionalnih življenjskih potekih, vse to pa vodi v pomanjkanje dveh ključnih sestavin identitete, občutka ontološke varnosti in temeljnega zaupanja.

Proces individualizacije in iz tega izhajajoče razumevanje identitete sta vodila tudi v razgradnjo (tradicionalne) šolske skupnosti in v manjšanje njenega pomena. To postavlja pred pedagogiko zahtevno nalogo iskanja modelov novih (šolskih) skupnosti. Ta naj bi bila čim bolj inkluzivna in temelječa na širokem konsenzu o temeljnih vrednotah, ki si jih delijo njeni pripadniki, ne da bi bili ob tem izključujoči do posameznikovih partikularnih vrednot (Strike 1999). Zagotavljala naj bi tak način vstopanja v osebne odnose, da bi ponovno povezala temeljna sklopa posameznikovih potreb po svobodi in varnosti oziroma sprejetosti (Bauman 2002). Drugačnost in različnost naj bi bili v takšni skupnosti osrednji vrednoti, kar je po mnenju Bieste (2006) tudi osnovni pogoj za vztrajanje pri vrednoti demokracije v sodobni družbi. Sodobnost zahteva takšna okolja in skupnosti, ki temeljijo na zmožnosti različnih skupin in posameznikov, da sobivajo nenasilno ter da vstopajo v odnose tako, da različnost bogati in krepi vsakega posameznika in posledično tudi skupnost.

Psihološki pogled na identiteto pa je z vidika pedagogike zanimiv predvsem zato, ker ponuja nekaj zelo konkretnih odgovorov na to, kako se posameznikova subjektivnost in identiteta sploh oblikujeta in kakšen pomen imajo za oblikovanje posameznikove identitete konflikti in krize. Klasična psihoanalitična teorija izhaja iz predpostavke, da so psihični konflikti ter nasprotja gibalno posameznikovega razvoja. Osnovne faze človekovega razvoja gredo prek prvotne separacije in individualizacije ter t. i. psihološkega rojstva otroka, od simbioze, ki daje otrokom prvi občutek varnosti, in simbolne identifikacije do ustrezne razrešitve Ojdipovega kompleksa, ki se zaključi v oblikovanju ustrezne subjektivitete in moralne avtonomije posameznika. Klasični psihoanalitični pogled na oblikovanje osebnosti je danes deležen številnih kritik (npr. Benjamin 2008), z vidika identitetnega razvoja pa je

posebno zanimiva teorija psihosocialnega razvoja. Kot ključno obdobje oblikovanja posameznikove identitete opredeli mladostništvo (Erikson 1994). Marcia in Kroger (2011) govorita o štirih identitetnih položajih mladih (razpršeni, privzeti, odloženi in doseženi identitetni položaj), ki pa niso več stopenjski nizi razvoja identitete, kot je bilo značilno za Eriksonovo teorijo identitete. Avtorja (2011) sta naredila nekaj možnih aplikacij različnih identitetnih položajev na področje izobraževanja. Opozorila sta na negativne plati zgodnjega odločanja otrok o poklicni poti ali drugih pomembnih odločitvah glede izobraževanja. Šola in študij naj bi bila namenjena predvsem odkrivanju različnih idej in vrednot, ne pa le doseganju akademskih dosežkov. Tisto ključno, ki v veliki meri določa oblikovanje identitete, je po njunem mnenju predvsem odsotnost oziroma prisotnost dveh elementov – opredelitve in krize. Slednje je z vidika pedagogike ključno, saj, kot izpostavlja Kroflič (2013a), lahko na konfliktnost in upornost otrok gledamo kot na pomembni dimenziji moralnega razvoja na individualni ravni ter moralnega napredka na družbeni ravni. Razumemo ju lahko kot urjenje v moralni avtonomiji in kot vstop posameznika v politično angažirano delovanje.

V *pedagogiki* pa pojem identiteta srečamo že ob temeljnem teoretskem vprašanju pedagogike, tj. ob vprašanju opredelitve vzgoje. Na tem mestu izpostavljam razliko med opredeljevanjem vzgoje na ravni cilja oziroma ideala vzgoje (moderni in postmoderni vzgojni ideal) ter na ravni razumevanja vzgoje kot procesa (stopenjske teorije razvoja otroka, ki omogočajo sprejemljivost sintagme »disciplina, ki osvobaja«) in vzgoje kot komunikacije posameznika z drugimi, z vrednotami.

Če opredeljujemo vzgojo na ravni cilja oziroma ideala, je z vidika pojma identiteta treba izpostaviti predvsem razliko med klasičnim/modernim in sodobnim/postmodernim poimenovanjem tega, kar naj bi bil cilj naših vzgojnih prizadevanj. Moderni vzgojni ideal lahko izpeljemo iz razsvetljenske pedagoške tradicije in pogleda na vzgojo kot kreacijo človeka oziroma človečnosti. Vzgoja tako v klasičnem razsvetljenskem konceptu pomeni ustvarjanje človekove druge narave. Pri Kantu (1988) poteka od discipliniranja prek kultiviranja in civiliziranja do človečnosti oziroma prek absolutne poslušnosti volji vzgojitelja (discipliniranje) v prostovoljno poslušnost vzgojitelju (razumni razlogi za poslušnost) in k poslušnosti lastnemu umu. Takšno razumevanje vzgojnega cilja vzgojo opredeli kot dejavnost/ravnanje, ki izhaja iz vnaprej danega in družbeno veljavnega seznama vrednot in ciljev, ki naj bi jih dosegli z ustreznim vzgojnim posredovanjem oziroma prek nadzora nad ključnimi vzgojnimi dejavniki. V tem smislu je bil vzgojni cilj oblikovan tako, da je lahko, kot zapiše Medveš, »... sledil najvišjim idealom, ni pa mogel biti manjši od največje ideje, ki jo je sproducirala človeška misel.« (Medveš 1991, str. 215) Kroflič (1997) izpostavlja, da je sodobnost posamezniku in znanosti zamajala gotovost in trdno vero v svet, ki ga je prej gradil na avtoriteti lastne ideje (ali idej) o človečnosti in vere v znanstveni napredek. Nekaj let zatem pa zapiše: »Da bo lahko posameznik optimalno razvijal svoje osebnostne potencialne, mu moramo priskrbeti optimalno vzgojno okolje, nikakor pa ga nismo upravičeni pojmovati kot 'še-ne-človeka', že v začetku potrebnega prevzgoje iz 'divje naravnega' v 'kultivirano bitje'.« (Kroflič 2001b, str. 33) Gre za temeljni vzgojni paradoks, kako s podrejanjem spodbuditi posameznikovo avtonomijo. Kantov stavek (1995, str. 10) »Rezonirajte, kolikor

vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!» res lahko razumemo kot svobodo posameznika (vsaj v zasebni sferi), lahko pa ga razumemo tudi kot vzpostavljanje »navidezne svobode« posameznika, ko ga vodijo predvsem izsiljene izbire (npr. Salecl 2012) in lažen občutek, da je v svojih izbirah svoboden in avtonomen, kar Beauvois (2000) ponazori s konceptoma pomanjkanja družbene bistrovidnosti in kulta internalnosti.

Pogled na cilje vzgoje je posledično spremenil tudi poglede na vzgojni proces. Po eni strani lahko sledimo t. i. stopenjskim teorijam razvoja otroka, s katerimi se potrjuje ideja o disciplini (kot pomembnem delu vzgoje), ki osvobajajo, po drugi strani pa lahko identificiramo poglede na proces vzgoje kot komunikacijo posameznika z drugimi, z vrednotami.

Razumevanje vzgoje, ki izhaja iz stopenjskih teorij otrokovega razvoja, lahko vežemo na psihoanalitične razlage otrokovega razvoja, na Piagetovo teorijo spoznavnega razvoja in na Kohlbergov model moralnega razsojanja. Ker je bilo o posamezni teoriji veliko napisanega na drugih mestih, tukaj podajamo le navezavo na to, kakšno razumevanje vzgoje navadno sledi temu. Zagovorniki stopenjskih teorij navadno vidijo cilj vzgoje predvsem v ponotranjenju zakona, pravil oziroma t. i. simbolne matrice, kar je osnova zdravega osebnostnega razvoja (npr. Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart in Krek 2009; Kovač Šebart 2013). Medveš (2007) se na podlagi razmisleka, kje so teoretske meje razumevanja vzgoje kot internalizacije/ponotranjenja vrednot, ustavi pri vprašanju, ali bi lahko vzgojni koncept razvili tako, da bi omogočal integracijo posameznika na ravni razumsko reflektirane morale brez internalizacije vedenjskih in vrednotnih vzorcev. Sprašuje se: »Ali lahko verjamemo v to, da je mogoče z vzgojo in vzgojnim konceptom razviti odnos do sveta vrednot kot *reflektirano komunikacijo z vrednoto*, in ne kot prisvajanje ali ponotranjenje vsebine ali celo forme vrednot?« (Prav tam, str. 22) Ob tem se mu porajajo tri ključna vprašanja pedagoške teorije: prvič, ali je v postmoderni sploh mogoče definirati univerzalni moralni kodeks; drugič, kako se pri vzgoji v duhu vrednot izogniti indoktrinaciji; in tretjič, kako zagotoviti, da bi se posameznik po privzgojenih oziroma privzetih vrednotah ravnal v vsakdanjem življenju.

Odgovore na ta vprašanja iščejo tudi avtorji, ki jih zaznamuje pogled na vzgojo, kjer »vzgoja ni niti navajanje na reproduciranje obeležij preteklega ali sedanjega bivanja niti navajanje na uporabo nekih oblik vedenja in vrednotenja, ki bi jih kdor koli razglasil za zgodovinsko trajne, nesporne in vselej sprejemljive« (Medveš 1991, str. 117). Vzgoja je predvsem prilagajanje na stalno iskanje novih form sobivanja: »Je prilagajanje na edino stalno stvar v zgodovini človeštva, to je spreminjanje.« (Prav tam) Kroflič (2001a, str. 33) ugotavlja, da je prisotnost prava in človekovih pravic dokončno vodila v zamenjavo klasične moderne paradigme vzgoje kot prenašalke tradicionalnih poenotениh resnic in vrednot. Kulturno-transmisijsko paradigmo vzgoje je zamenjala procesno-razvojno naravnana paradigma vzgoje, katere bistvo je v iskanju načina, »kako razumeti možnost sobivanja (sožitja) v svetu relativnosti in legitimnega obstoja različnih življenjskih in mišljenjskih praks« (Kroflič 1997, str. 313). V ozadju takega pogleda na vzgojo je podoba otroka kot zmožnega bitja, ki, ob ustrezni podpori, zmore od zgodnjega otroštva naprej z bližnjimi osebami komunicirati prosocialno (Kroflič 2013a; Štirn 2014).

Kaj pomenijo ta vprašanja z vidika oblikovanja posameznikove identitete kot izrazito odnosnega fenomena? Stopenjske teorije predpostavijo brezpogojno sprejetje družbenih norm kot pogoj svobode/avtonomije, druga veja pa izpostavi pomen nenehne komunikacije, refleksije konfliktnih situacij in predpostavljenih vrednot kot način vzpostavljanja praktične modrosti, pa tudi odprte izkušnje upora. Kot zapiše Kroflič (2013a), moramo posamezniku v vzgojnem procesu od najzgodnejšega obdobja pomagati razvijati potencialne za »politična dejanja«, kajti šele tak pristop posamezniku omogoča izstop iz družbenih konvencij in vstop v svet(nost) kot prostor humanega bivanja, kar je po H. Arendt paradigma človekove svobode (prav tam).

Današnja, pretežno individualistična koncepcija vzgoje (Gergen 2009), ki izhaja iz razsvetljskega pogleda na posameznika in njegovo družbeno umestitev, je z vidika identitetnega razvoja otroka/mladostnika očitno nezadostna. Gergen meni, da bi učitelji morali obrniti svojo pozornost od posameznega učenca k povezavi učencev v odnose, v katerih se vzpostavljata učenje in izobraževanje ter s tem prostor podpore oblikovanja posameznikove identitete. Čeprav Gergen ne uporabi pojma odnosna pedagogika, njegovo razmišljanje B. J. Aspelin (2010) poveže ravno z izhodišči le-te. Kroflič zapiše: »Vzgoja torej prvenstveno ni posredovanje znanja in izkušenj, kakor tudi ne zgolj zaščita otroka kot neogljenega bitja, ampak aktiven odnos, ki poteka prek skupnih dejavnosti in se postopoma širi od prvih pomembnih oseb k pomembnim tretjim (odraslim) osebam in vrstnikom.« (Kroflič 2008, str. 3) Ali kot zapiše nekaj let pozneje ob razmišljanju o pomenu zgodb za posameznikovo identiteto: »Pripovedovanje zgodb je igra, postavljena v narativno obliko [...] Otrokov zgodbe so literatura, otrokova igra je njegovo življenje. [...] Otroci se vedno vidijo znotraj zgodbe. [...] In prijatelj postaneš, ko prevzameš vlogo v igri bližnje osebe.« (Paley v Kroflič 2013b, str. 1) Otrok je zares sprejet v skupino, ko ga otroci vključijo v svoje zgodbe in dramatizacije. Z zgodbo, naracijo kot potjo zaznavanja posameznikove identitete (Kearney 2002) v vzgojnem odnosu vplivamo tudi na otrokovo vrednotenje življenjskih situacij, a ne v smislu »moralk«, ko se odrasli navadno sklicuje na deduktivno utemeljevanje (ne)etičnosti določene situacije, ampak induktivno, pri čemer Kroflič (2007) izpostavi drugačen pogled na odgovornost kot posameznikovo zmožnost odgovora, kar lahko spodbujamo z vstopanjem v socialno občutljive odnose, kjer ima posameznik priložnost razvijati občutek spoštovanja do konkretne osebe in njenega obličja. Šele to pa je potem vodilo h krepitvi zavedanja etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenja, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medsebojnih konfliktov. Vloga odraslega torej ni, da otroku zlasti dosledno razlaga prepoved in čaka, da jo ta sprejme za svojo, ampak predvsem, da ga opozarja na njegov položaj v odnosu s preostalimi akterji zgodbe. Tako lahko otrok iz opazovanja učinkov svojih dejanj na bližnjih osebah v zgodbi ter iz njihovega pripovedovanja, kako se počutijo ob sprejeti vlogi, ujame tudi »moralno dimenzijo dogodka«. Otrok lahko tako sporočila zgodbe prenese v realno življenje, postanejo pa mu lahko tudi vodila za lastno odločanje in ravnanje. To pa odpira številne praktične možnosti za aktivnosti z otroki in mladostniki, torej za aktivnosti, katerih cilj ni predvsem ponotranjenje in sprejetje pravil, ki

določajo delovanje skupnosti, ampak priložnost za oblikovanje varnega in spodbudnega okolja za oblikovanje posameznikove identitete s srečevanjem različnosti.

Oblikovanje heterogenega okolja je zelo pomemben pogoj za kakovostno spodbujanje identitetnega razvoja. Raznolika šolska skupnost¹ je zelo pomembna tudi za oblikovanje identitete otrok/mladostnikov z značilnim razvojem oziroma iz večinske kulture okolja. Srečanje z drugačnostjo bližnjih oseb je namreč nujen pogoj za občutenje lastne identitete ter najdenje v svetu razlik. Šele z refleksijo drugosti bližnje osebe se lahko produktivno soočimo z drugostjo v jedru lastne osebe (Ricoeur v Kroflič 2015). Človeka očitno določa lastnost, da lastna nelagodja in strahove projicira v drugo osebo ter jo tako okrivi, označi in izloči iz svoje sredine. Kot ugotavlja Kroflič, povzemajoč Ricourjevo razumevanje narativne identitete (prav tam), se to kaže tudi z umetniškimi podobami, ki pričajo o nelagodju, ki ga izzove eksistencialna drugost akterja družbenega dejanja. Človek se tudi v sodobnosti, ko naj bi različnost postala vrednota, oklepa norm »istosti«, da bi s tem zavaroval svojo nespremenljivost in pomensko vrednost lastne fiksne identitete *idem*, čeprav šele bolj odprta, narativna identiteta *ipse* omogoči simpatetično naravnost do sicer družbeno marginaliziranih posameznikov in skupin.

Ali šola danes pomeni prostor soočanja z drugimi kot drugačnimi? Ali pedagoški delavci res spodbujajo dejavnosti, ki krepijo vrline sodelovanja, poslušanja bližnje osebe in pomoči? Ali danes šola res pomeni okolje, kjer lahko otroci izkustveno oblikujejo svojo moralno samopodobo kot pomembno dimenzijo lastne identitete? Vsakokratni dogodki v šolski praksi, ki pogosto segajo v polje medvrstniškega nasilja, kažejo na to, da obstajajo številne težave, ki izhajajo iz siceršnje postmodernistične zahteve po tem, da znamo (kakovostno) sobivati v okolju, kjer različnost bogati.

Opredelitev pojma pripoznanje

Teorija, za katero se zdi, da pomeni ustrezno dopolnitev in podporo oblikovanju identitete znotraj šolskega prostora, je pripoznanje. V šolskem prostoru je ideja pripoznanja aktualna predvsem zadnja leta. N. Fraser in Honneth (2003, str. 1) pojem opredelita kot »ključno besedo današnjega časa«, v slovenskem prostoru pa je razprave o vrednosti pripoznanja za pedagoško polje v zadnjem obdobju najti pri Krofliču (npr. 2010a, 2014). Teorijo pripoznanja bom v nadaljevanju opredelila ob odgovarjanju na vprašanje, kaj je dodana vrednost pripoznanja v primerjavi s koncepti, katerih cilj, vsaj glede identitetnega razvoja, je podoben: zagotoviti (heterogeno) šolsko okolje kot spodbudo oblikovanju identitete otrok in mladostnikov.

Pripoznanje kot politično načelo ni le prepoznanje otrokove individualnosti

¹ Kamor, skladno z idejami inkluzije in medkulturnosti, vključujemo tudi učence, ki v svojem razvoju ali s svojim hendikepom odstopajo od razvoja večinske populacije, ter učence, katerih kulturna identiteta odstopa od kulturne identitete okolja. Pri tem seveda ne smemo pozabiti še preostalih drugačnosti, npr. spolne identitete, otrok iz socialno šibkejših okolij ipd.

Pripoznanje bom najprej opredelila kot *politično načelo* (Kroflič 2010a). Kot izpostavljajo različni avtorji (npr. Fraser 2007; Kroflič 2014), je takšno razumevanje pripoznanja pomembno dopolnilo Rawlsove teorije pravičnosti (1999). Rawls s svojo teorijo pravičnosti razvija razsvetljensko paradigmo pravičnosti, ki temelji predvsem na ideji etike pravičnosti in utemeljitvi morale na umnih načelih (Kant 1988, 1995). Iz Rawlsove teorije pravičnosti (1999) sicer izhajata dve temeljni ideji, ki sta na ravni zagotavljanja temeljnih človekovih pravic in svoboščin zelo pomembni. Prvo je, da morajo biti vsaki osebi zagotovljene enake pravice na najširši lestvici temeljnih svoboščin, drugo pa je, da morajo biti socialne in ekonomske nepravilnosti urejene tako, da lahko smiselno pričakujemo, da koristijo vsakomur. To dvoje, kot je bilo predstavljeno tudi že na drugih mestih (npr. Kroflič 2003; Lesar 2009; Kodelja 2004), Rawls oblikuje še naprej v tri načela: načelo enakih možnosti, načelo poštenih enakih možnosti in načelo difference, kar na praktični ravni pomeni, da moramo delovati tako, da imajo vsi, ne glede na svoj položaj, enake pogoje za uspeh in da so dopustne le tiste razlike med nami, ki prinašajo koristi ljudem, ki so v družbi v najslabšem položaju. Z vidika identitete to pomeni, da identiteta skupine ali posameznika ne bi smela biti ovira pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin. Kako je z uresničevanjem načel pravičnosti na ravni prakse, lahko ilustriramo s prakso inkluzije otrok s posebnimi potrebami v večinske šole. Otroku s posebnimi potrebami, ki ga v postopku usmerjanja *prepoznamo* kot otroka z določenim hendikepom, primanjkljajem, lahko skladno z idejo inkluzije omogočimo šolanje v večinskem sistemu. V skladu z načelom pozitivne diskriminacije/difference mu s (primerno) oblikovanim individualiziranim programom, do katerega je po zakonu upravičen, omogočimo različne prilagoditve, za katere menimo, da mu bodo v pomoč pri šolskem delu, ter dodatno učno pomoč kot obliko realizacije Rawlsovega načela pozitivne diskriminacije. Praksa kaže, da se pri uresnitvi pravice posameznika do šolanja v večinski šoli zapleta na mnogo ravneh. Pogosto o tem, kaj je dobro za otroka, odločajo strokovnjaki, ki identitetnega položaja otroka s posebnimi potrebami ne poznajo². Na ravni vključitve otroka s posebnimi potrebami v razred, v realno socialno skupino, učitelji upravičeno sporočajo, da nimajo ustreznih znanj za delo z otrokom z določeno posebno potrebo³. V odnose z njimi vstopajo polni stereotipnih in nerealnih predstav o tem, kaj določena posebna potreba pomeni in kako bo vplivala na učiteljevo delo, pogosto pa so tudi

² Rovšek (2013) na primerih usmerjanja otrok z motnjami v duševnem razvoju ugotavlja številne pomanjkljivosti že v samem postopku usmerjanja otrok. Kljub temu da obstajajo primerni testi ugotavljanja stopnje socialne prilagodljivosti otroka, stopnjo motnje v duševnem razvoju pri nas ugotavljamo pretežno s testi intelektualnih zmožnosti. Prav tako so v diagnosticiranje slabo vključeni tisti, ki otroka najbolj poznajo, zato smo usmerjeni v medicinski diskurz (odkrivanje anomalij), in ne v pedagoškega (odstranjevanje tistih ovir, ki otroku s hendikepom preprečujejo doseganje zanj optimalnih rezultatov).

³ Na problematičnost pretirane specializacije študijskih programov (specialna pedagogika, socialna pedagogika, občia pedagogika itd.) je leta 2003 na posvetu *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli* opozoril na primer Medveš (2003). Če pri delu z otroki s posebnimi potrebami zagovarjamo specializirano obravnavo, ki poteka celo v različnih institucijah, smo hitro tudi pri izključitvi tistih, ki ne ustrezajo temu, kar predstavlja večinsko populacijo, s tem pa smo spet daleč od idej inkluzije. Specializacija pri izobraževanju učiteljev ne podpira inkluzivne šolske prakse.

nepripravljeni, nepoučeni in brez idej, kako otroka smiselno vključiti v šolsko sredino⁴.

Pripoznanje kot politično načelo se od *prepoznanja* loči predvsem v tem – kot ugotavljata Fraser in Honneth (2003) –, da moramo posameznika ob tem, ko mu neko pravico *priznamo* (v primeru otroka s posebnimi potrebami gre torej za potrebne prilagoditve programa in/ali za nudenje dodatne strokovne pomoči), hkrati podpreti pri tem, da lahko resnično izkoristi različne možnosti javnega izražanja svojega lastnega položaja, ne da bi tvegala težave v konkretnem družbenem okolju (v primeru otroka s posebnimi potrebami to pomeni, da mu omogočimo, da na primer on sam ali njegovi zakoniti zastopniki soodločajo najmanj o načinu izvedbe dodatne strokovne pomoči (v razredu ali zunaj njega ipd.), ki sicer izhaja iz odločbe o prilagoditvi).

Fraser in Honneth (prav tam) opozarjata, da vseh konkretnih oblik družbene nepravilnosti ne moremo zvesti le na kršitev načela poštenih enakih možnosti ali načela diference. Sama navajata sicer predvsem težave z netipičnimi spolnimi identitetami, ki morajo biti zakrite, če želijo biti posamezniki v družbi izpostavljeni na vidnih mestih političnega odločanja. Da pa je to vprašanje relevantno tudi v prej izpostavljenem odnosu do otrok s posebnimi potrebami, lahko utemeljim še z opozorili A. Šelih (2013, str. 12). Avtorica ugotavlja, da čeprav je Slovenija podpisnica številnih zavezujočih dokumentov o človekovih in otrokovih pravicah, smo na praktični izpeljavi dimenzije prava na ravni konkretnih šolskih rešitev pogosto neuspešni. To konkretizira na primeru uresničitve inkluzije. Na primeru otrok z motnjami v duševnem razvoju opozori na neuresničevanje načel inkluzije v praksi, čeprav je ta predpostavljena z različnimi pravnimi formulacijami. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo sicer po zakonodaji že več kot desetletje pravico do šolanja v večinskih šolah, vendar ta pravica v praksi ni uresničljiva. Šolanje otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju v večinski osnovni šoli po znižanem izobrazbenem standardu kljub nekaterim osamljenim poskusom za zdaj v praksi še ni zaživel, čeprav takšne inkluzivne prakse poznajo v nekaterih drugih evropskih državah (npr. Norveška⁵). To pomeni, da moramo v kontekstu pedagoške obravnave načel pravičnosti vedno znova pomisliti – kot opozarja tudi Kroflič (2010a) –, kam v širokem spektru različnih oblik družbene nepravilnosti spada določen primer (npr. neuresničevanje inkluzije) in kako pri tem povezati Rawlsova načela pravične distribucije (ki se sicer na ravni prakse najuspešneje uveljavlja pri odpravljanju socialne deprivilegiranosti) s *političnim načelom pravičnega pripoznanja*.

Tematizacija neustreznih oblik pripoznanja kot del teorije pripoznanja

V nadaljevanju bom opredelila neustrezne oblike pripoznanja, ki sicer izhajajo že iz tematizacije same teorije pripoznanja. To lahko izpostavimo kot prednost

⁴ O tem poročam kot moderatorka izobraževanja v okviru Centra Janeza Levca v Ljubljani, ki je v letu 2014 izvedel dve izobraževalnici za vzgojiteljice in učiteljice Mestne občine Ljubljana z naslovom *Oblikovanje inkluzivne kulture v šoli in vrtcu* (Aktualno: Izobraževalnica za ... b. l.).

⁵ Na tem mestu tega ukrepa ne vrednotim, kajti prakse iz tujine kažejo tudi na številne težave, ki jih taka inkluzija prinaša v neposredno pedagoško prakso (gl. Rovšek 2013).

pripoznanja v primerjavi z nekaterimi drugimi teorijami in koncepti, kot npr. inkluzija, ki svojo »brezpogojno pozitivno vrednost« utemeljuje na lastnih nasprotjih, v segregaciji in asimilaciji, zelo redke pa so razprave o morebitnih pomanjkljivostih same ideje inkluzije (npr. Winkler 2011).

N. Fraser (2007) običajni pristop k pripoznanju imenuje »identitetni model« in izhaja iz heglovske ideje o tem, da je identiteta dialoško zgrajena v procesu vzajemnega prepoznavanja, kjer vsak vidi drugega kot sebi enakega in kot ločenega od sebe. To razmerje je bistveno za subjektivnost in razvoj jaza, identitete. Avtorica izpostavlja, da če je ob tem *pripoznanje napačno*, lahko posameznik utрпи hude poškodbe svoje identitete, kar je navadno posledica nenehnega stigmatiziranega pogleda, to pa posledično vodi v izgradnjo negativne samopodobe in prepreči razvoj zdrave identitete. Podobno problematično je za posameznika, ko je njegov identitetni položaj *nepripoznan*. Uresničevanje načel pripoznanja je namreč povezano tudi z umanjkanjem ali nerazumevanjem zahteve po tem, da nekomu sploh priznamo pravico do drugačne obravnave zaradi siceršnje deprivilegiraniosti. Če tega ne naredimo, govorimo o dveh, prej omenjenih in prevladujočih oblikah neustreznega pripoznanja – o *nepripoznanju in /ali o napačnem pripoznanju*. Kot primer takega neustreznega pripoznanja lahko, poleg že omenjenih težav z nepripoznanjem ali napačnim pripoznanjem posameznikove spolne identitete in posebnih potreb, opredelimo tudi odnos večinske kulture okolja do manjšinskih kultur. K. Skubic Ermenc (2003, 2007) je z analizo odnosa šole do kulturne različnosti ugotovila, da je celotna slovenska šola predvsem »slovenska« in kot takšna usmerjena v asimilacijsko politiko, in to tako na ravni šolskih dokumentov (učni načrti) kot tudi na ravni vsakodnevnega govora. Če se otrok ne more prilagoditi zahtevam večinskega šolskega okolja, naj se šola drugje oziroma naj se čim prej nauči jezika okolja.

Takšna personalna drža ali družbene prakse onemogočajo to, kar sicer Kroflič (2010a) opredeli kot *etično dimenzijo pripoznanja*. Če posameznik ali skupina ne zmore izstopiti iz svojih vnaprejšnjih sodb in ocen o posameznikovi (moralni) vrednosti, težko govorimo o tem, da drugega obravnava takšnega, kot je (Taylor v prav tam, str. 8), oziroma takšnega, kot lahko v odnosu šele postane (Butler v prav tam, str. 8). Etična raven pripoznanja ne pomeni le strahu pred distanciranim dopuščanjem drugačnega mnenja (pasivna toleranca) oziroma jasnega sočustvovanja z usodo posameznika ali skupine (usmiljenje), ampak tudi samo zavedanje, da je različnost vrednota sodobne šole in temeljni pogoj za ustrezno podporo oblikovanja identitete znotraj šolske skupnosti.

Pomen teorije pripoznanja za oblikovanje posameznikove identitete

Kaj pomeni pripoznanje za oblikovanje posameznikove identitete? Iz prej zapisane izhaja, da je to, kar določa posameznikovo identiteto, tudi posledica različnih oblik pripoznanja, zaradi česar smo vedno izpostavljeni nevarnosti problematičnih oblik pripoznanja in izkrivljenih predstav o tem, kdo v resnici smo ter kaj pomenijo naša identitetna določila. Pripoznanje je v veliki meri vezano na diskurze v družbenem prostoru, zato Kroflič (2010a) vidi rešitev v spoštljivem odnosu

do drugega kot drugačnega, ki ga je mogoče zagotoviti le tako, da se ob pripoznanju posameznikovega identitetnega položaja vedno znova vzpostavlja tudi vprašanje prevladujočega diskurza in njegove morebitne nekorektnosti, ki pripoznanega vodi v nepravilni družbeni položaj ali vsaj v občutek ogroženosti/nezaželenosti njegove identitete/osebe v družbenem prostoru.

Svojo identiteto pripoznavam tako v iskanju podobnosti z bližnjimi (kolektivne identitete) kakor tudi v neidentiteti z drugim, pri čemer pa je sobivanje odločilno odvisno od tega, ali se zmorem z drugim ali tujcem srečati z zanimanjem in ali sem pripravljen različnost drugega sprejeti v svoj horizont refleksije. »Z drugimi besedami: ne razumemo vsega in pogosto je nujno, da to nerazumljeno pripoznamo, ker to pomeni trenutek soočenja z identiteto drugega. V tem trenutku namreč prevzamemo odgovornost za drugega, ki se mu s tem odpira možnost zagotovitve lastne identitete.« (Borst 2011, str. 27). To Kroflič (2010) opredeli kot *epistemološko zahtevo po pripoznanju*, ki se kaže s pedagogiko poslušanja in hermenevtiko. Usmerjenost v upoštevanje miselnega horizonta sogovornika omogoča spoznanje globlje resničnosti pojava oziroma odnosa, s katerim se ukvarjamo.

E. Borst (2011) izpostavi, da je za pripoznanje izrednega pomena tudi to, kakšne možnosti so posamezniku v zgodnjem otroštvu dane za to, da svoje čute in identiteto čim bogateje razvije. Če posameznik ima to možnost, mu je s tem dana tudi večja možnost, da bo zaznaval svet v njegovi raznolikosti in si bo hkrati znal zagotoviti svojo raznolikost. »Prve emocionalne izkušnje otroka – če so se zasedrale v tako imenovanem epizodičnem spominu – ne vtisnejo pečata samo njegovemu poznejšemu vedenju in ravnanju, ampak so v ugodnih okoliščinah odgovorne za nastanek empatije in sočustvovanja [prim. Benjamin 1993, str. 50; Schafer 2003, str. 88], fantazije in ustvarjalnosti [prim. Sesnik 2002; str. 74–75; Winnicott 1997, str. 66] [...] Ljudje, ki so odraščali v čustveno varnem okolju, bodo to čustveno varnost verjetno integrirali v svoje vzorce obnašanja in jih bodo v poznejšem življenju lahko priklicali.« (Prav tam, str. 28)

Na to idejo lahko navežemo tudi ugotovitve J. Benjamin (2008) o pomenu klasične psihoanalitične razlage razvoja posameznikove osebnosti, ki izhaja iz izrazite polarizacije vlog med moškim in žensko, med aktivnim in pasivnim, simbolnim in kapricioznim. Gre za delitev vlog in za zahtevo, da se nosilec ženske vzgojne vloge kot utelešenje kapricioznosti podredi simbolni avtoriteti nosilca moške vloge, kar se lahko pozneje izrazi v obliki odpora posameznika do vsakršne drugačnosti (v opisani situaciji jo uteleša nosilec ženske vloge, negativno pripoznane kot kapriciozne), ki se razlikuje od moralnih norm, za katere posameznik sam sicer predpostavlja, da so univerzalne. Avtorica vidi izhod iz opisanega v pozitivnem pripoznanju medsebojnih vlog vseh vključenih ter v pripravljenosti posameznikov na odmik od predhodno ustvarjenih predstav o drugem. Iz tega izhajajoča sodelovalna instanca »skupnega moralnega tretjega«⁶ krepi sočutje in odprtost za drugega kot drugačnega.

⁶ Razlika med »instancno moralnega tretjega«, kot jo oblikuje Lacan, in tem, o čemer J. Benjamin (2008) govori kot o »skupni moralni tretji«, je predvsem to, da pri Lacanovem substancialnem pogledu »instanca moralnega tretjega« izhaja iz norme, zakona, simbolnega reda družbe, pri »skupnem moralnem tretjem« pa se to moralno šele vzpostavlja skozi uglaševanje potreb vključenih v dialog in dogovore (prav tam).

O pomenu pripoznanja v najzgodnejšem obdobju piše tudi Honneth (2005, str. 115), ki izpostavlja pomen čustvene identifikacije otroka s pomembno drugo osebo. Šele za tem lahko otrok to osebo spozna in sprejme kot pomembno v odnosu do sveta. Iz tega izpelje tezo o ontološki prioriteti pripoznanja pred spoznanjem: »Z emocionalno navezanostjo na 'konkretnega drugega' se otroku razkrije svet smiselnih kvalit, v katerega se bo moral praktično vključiti.« (Prav tam, str. 118) Kroflič (2014) spoznanje o *ontološkem primatu pripoznanja kot pogoju za spoznavanje/učenje* poveže z Rancierjevo predpostavko o enakosti inteligenc kot najprimernejši obliki pripoznanja otroka kot učečega se bitja. Klasična pedagogika si je po Rancierju zaradi ohranjanja hegemonskega položaja učitelja izmislila predstavo o učencu, ki si lahko le z učiteljevim posredovanjem vednosti in disciplino zagotovi status samostojnega subjekta, s teorijo pripoznanja pa lahko to podobo ovrednotimo kot krivično. Kot zapiše Kroflič (2014): »Aksiom o enakosti inteligenc v luči teorije pravičnega pripoznanja pomeni sprejetje podobe učenca kot kompetentne osebe, katere subjektifikacija in emancipacija potekata ob pravi participaciji v procesih učenja in odločanja o lastni usodi.« (Prav tam, str. 122)

Iz zapisanega lahko izpeljemo torej še eno od pomembnih ugotovitev teorije pripoznanja z vidika utemeljitve njene pedagoške vrednosti za oblikovanje posameznikove identitete. Od ustreznega pripoznanja otroka in mladostnika od ranega otroštva naprej je odvisno, kakšne možnosti in priložnosti za razvijanje identitete znotraj šolskega prostora mu bomo sploh omogočili. Diskurzi nezmožnosti otroka s posebnimi potrebami vnaprej opredeljujejo z vidika učnih težav, in ne najprej kot osebo, zmožno učenja. Če pa pri učencu prepoznamo ovire, ki jih zanj predstavlja pouk, ukrojen po meri otrok z značilnim razvojem, lahko te ovire v skladu z načeli diference in pozitivne diskriminacije tudi odpravljamo.

Sklep

Iz članka izpeljujem tezo o teoriji pripoznanja kot nujni konceptualni podpori oblikovanju identitete otrok in mladostnikov znotraj šolskega prostora, ki jo je na ravni sistemskih rešitev smiselno kombinirati s teorijo pravičnosti in inkluzijo.

V prvem delu besedila sem pojem identiteta opredelila z različnimi disciplinami, pri čemer sem posamezno opredelitev ovrednotila predvsem z vidika pedagogike. Na podlagi tega sem kot ključno dimenzijo sodobne identitete izpostavila njeno odprto (*ipse*) zasnov, kajti šele odprtost identitete posameznika je izhodišče za vstopanje v odnose z drugimi, pri čemer se posameznik s soočenjem z različnostjo sooča tudi z lastnim sebstvom. Oblikovanje identitete posameznika ostaja nenehen proces spreminjanja. Ob dvomu o šolskem prostoru kot okolju, ki ustrezno podpira opisan proces oblikovanja posameznikove identitete, sem v drugem delu besedila kot novejšo idejo ovrednotila teorijo pripoznanja. To sem prevzela kot ustrezno kvalitativno dopolnitev drugim pedagoškim konceptom (teoriji pravičnosti in inkluziji), katerih osnovni cilj je sicer podoben – vzpostavitev (pravične, vključujoče) heterogene šolske skupnosti kot okolja za oblikovanje posameznikove identitete.

Na podlagi tega lahko v sklepu oblikujem še nekaj sugestij za razvijanje pedagoških praks kot podpore oblikovanju posameznikove identitete: v vrtčevskem in šolskem okolju je treba spodbujati (zgodnji in varni) vstop otrok in mladostnikov v širok izbor dejavnosti, s katerimi odpiramo vprašanja posameznikove identitete (kdo sem, kakšen je moj odnos do drugega, kakšen je odnos drugega do mene ipd.). Ob tem moramo otroke in mladostnike razumeti kot prosocialno občutljive posameznike, ki jim ob zaščiti njihovih pravic, še posebno pravice do participacije, omogočamo take prakse vstopanja v odnose in ravnanja, s katerimi lahko razvijajo svoj ontološki angažma za učenje in zadovoljijo svojo zahtevo po smiselnem učenju (Kroflič 2010b). Ob tem je pomembno krepiti občutek varnosti in zaupanja posameznika, da lahko kljub temu, da je del neke skupnosti, neguje in izrazi tudi svojo različnost od drugih, svojo individualnost, identiteto. Če izhajamo iz teorije pripoznanja, naj bi posameznikovo individualnost sprejeli z zanimanjem in brez zdrsov v neustrezne oblike pripoznanja. Pri tem, kot je izpostavljeno tudi v besedilu, se za podporo razvoju otrokove prosocialnosti in moralnosti kot dveh pomembnih vidikov identitete – kot ustrežnejši pristop kot le navajanje na vnaprej določen sistem pravil – kaže podpora refleksiji vsakokratne situacije in procesom uglaševanja potreb ter predstav o skupnem življenju/delovanju med vključenimi otroki in odraslimi, kar je temeljno načelo induktivnih disciplinskih praks (na primer mediacije in zahteve po poravnavi nastale škode) in širšega induktivnega vzgojnega pristopa.

Na sistemski ravni pa velja opozoriti na trenutno aktualne anomalije slovenskega sistema usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in dodeljevanja pravic do dodatne učne pomoči, ki očitno ne poteka na podlagi postopkov spoznavanja konkretnih oviranosti obravnavanih otrok. O tem pričajo tako podatki o visokem odstotku otrok z motnjo v duševnem razvoju, ki so bili prekvalificirani iz druge usmeritve (Rovšek 2013), kakor tudi povečanje deleža otrok z odločbami, ki so sicer usmerjeni v redno osnovno šolo (s 3,3 % v šolskem letu 2005/06 na 6,2 % v šolskem letu 2011/12). Ocena, da so postopki usmerjanja pri nas še vedno oblikovani na podlagi medicinskega diskurza, usmerjenega v specialistično diagnosticiranje primanjkljajev, kaže na eno ključnih oblik napačnega pripoznanja otrok s posebnimi potrebami. Posledica tega niso samo opisane anomalije pri dodeljevanju odločb, ampak verjetno tudi anomalije v odnosu učiteljev do usmerjenih otrok in posledično anomalije v njihovem identitetnem razvoju.

Teorijo pripoznanja lahko torej razumemo kot pomembno osnovo za oblikovanje takega šolskega prostora, pravil sobivanja, izražanja ipd., ko drugemu, navkljub ali pa prav zaradi njegove različnosti, aktivno omogočimo prostor za izražanje in udejanjanje lastne individualnosti.

Literatura in viri

- Aspelin, B. J. (2011). Co-Existence and Co-Operation: The Two-Dimensional Conception of Education. *Education*, 1, str. 6–11.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba/*cf.

- Beauvois, J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti. Analiza podrejanja*. Ljubljana: Krt.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Benjamin, J. (2008). The Oedipal Riddle. V: P. Gay, J. Evans in P. Redman (ur.). *Identity: a reader*. IDE: Sage Publication Inc, str. 231–247.
- Biesta, B. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder; London: Paradigm.
- Borst, E. (2011). Samokonstituiranje in oblikovanje identitete med pripoznanjem in nasiljem (Selbstkonstitution und Identitätsbildung zwischen Anerkennung und Gewalt). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 22–51.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity. Youth and crisis*. New York: W. W. Norton and Co.
- Ermenc S., K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Ermenc S., K. (2007). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja*. Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko. Novo mesto: Pedagoška obzorja; Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 22, št. 1/2, str. 128–135.
- Fraser, N. (2007). Rethinking recognition. V: H. C. Schmidt, A. Busch in C. F. Zürn (ur.) *The philosophy of recognition: historical and contemporary perspectives*, str. 211–223.
- Fraser, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. London; New York: Verso, cop.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond Self and Community*. Oxford: University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Honneth, A. (2005). Reification: a Recognition-Theoretical view. *The Tanner Lectures on Human Values*. Berkeley: University of California, str. 90–135.
- Izobraževalnica za učitelje, vzgojitelje in svetovalne delavce* (b. l.). Dostopno na: http://www.centerjanezalevca.si/projektne_dejavnosti/Lists/Aktualno/DispForm.aspx?ID=14 (pridobljeno 15. 1. 2015).
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 11, str. 147–158.
- Kant, I. (1995). Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? *Nova revija: mesečnik za kulturo*, št. 156/157, str.141–145.
- Kearney, R. (2002). *On Stories*. London: New York: Routledge.
- Kodelja, Z. (2004). Izobraževanje in Rawlsova načela pravičnosti. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 32, št. 217/218, str. 393–401.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: CEPS.
- Kovač Šebart, M. (2013). Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pravic? *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 32–47.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kristjánsson, K. (2010). *The self and its emotions*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2001a). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: L. Marjanovič Umek (ur.). *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*, str. 8–24.
- Kroflič, R. (2001b). Skupne vrednote in paradigmatске uganke evropske pedagogike, *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 30–46.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja: Integracija / inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli)*, 54, str. 24–35.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. (Posvet vzgojiteljic Celjske regije, Socialne interakcije v vrtcu, Celjski sejem, 27. september 2008.)
- Kroflič, R. (2010a). Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: N. Ličen (ur.). *Kulture v dialogu: zbornik / Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7–13.
- Kroflič, R. (2010b). Pluralna šola in iskanje osebnega smisla. *Nova revija*, 29, št. 336–338, str. 260–272.
- Kroflič, R. (2013a). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 12–31.
- Kroflič, R. (2013b). *Zgodba v umetniški induktivni praksi*. Predavanje za vrtec Vodmat, april 2013.
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drugačnosti. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 42, št. 255, str. 117–127.
- Kroflič, R. (2015). *Hermenevtika fotografske zgodbe*. (Neobjavljeno gradivo.)
- Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marcia, J. in Kroger, J. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. V: S. J. Schwartz, K. Luyckx in V. L. Vignoles (ur.). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, str. 31–55.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. in 2. del). *Sodobna pedagogika*, XL, št. 3–4 in 5–6, str. 101–118 in 213–227.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. V: M. Resman (ur.). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije: Ljubljana, str. 84–102.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, str. 6–29.
- Rawls, J. (2005). *Political liberalism*. Columbia University Press: New York.
- Rice, S. in Burbules, N. C. (2010). Listening: A Virtue Account. *Teachers College Record. Columbia University: Teachers College*, 112, št. 11, str. 2728–2742.
- Riesman, D. (1951). *The Lonely Crowd: a study of the changing American character*. New Haven: Yale University Press.

- Rovšek, M. (2013). *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Salecl, R. (2012). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Strike, K. A. (1999). Can Schools Be Communities? The Tension Between Shared Values and Inclusion. *Educational Administration Quarterly*, 35, št. 1, str. 46–70.
- Štirn Janota, P. (2014). *Vloga induktivnega pristopa na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Taylor, C. (2004). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: The University Press.
- Ule Nastran, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule Nastran, M. (2012). Spremna beseda. V: C. Lasch. *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 287–303.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mlad? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Winkler, M. (2011). O identiteti in inkluziji. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 52–68.

