

Mojca Kovač Šebart

Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem¹

Povzetek: Izhodišče besedila je lanski dogodek v Kranju, ko so nekateri starši, s katerimi je strinjanje izrazilo 24 strokovnih pedagoških delavcev Gimnazije Franceta Prešerna Kranj, nasprotovali nastanitvi mladoletnih beguncev brez spremstva v tamkajšnjem dijaškem domu. Dogodek razumemo kot pomenljiv simptom, ki priča, da vsebina in vrednote formalnega okvira, ki bi jim morali biti zavezani tako oblast kot tudi državljanke in državljani, očitno niso vzpostavljene kot moralna pregrada proti sovražnosti in izključevanju. Gre za simptom, ki med drugim jasno kaže, kako se v vzgojno-izobraževalnih ustanovah odraža v družbi stopnjujoča se nestrpnost in sovražnost do Drugega kot »drugačnega« in kako (lahko) institucionalna vzgoja takšno izključevanje tudi generira in reproducira.

V prvem delu članka opisano problematiko kontekstualiziramo v širšem diskurzivnem okviru t. i. be-gunske krize, nato pa pokažemo, kako so (lahko) nestrpnost, izključevanje in stigmatizacija prisotni v šolskem prostoru, zaradi česar se kot nujen kaže razmislek o spoštovanju formalnih družbenih norm in vanje vpisanih skupnih vrednot. Te zadevajo človekove pravice, zlasti z vidika iskanja odgovorov na vprašanje, kako nanje skozi proces vzgoje »pripeti« posameznika. Reflektiramo tudi vidik učinkovanja ideologije, ki zadeva reprodukcijo družbenih razmerij, in opozarjamo na razmere, ki (tudi) prek vzgoje v šoli formirajo nedejavnega posameznika, ki ga nepravilna družbena razmerja ne zanimajo oziroma ga zanimajo le, kolikor zadevajo neposredno njegovo partikularno identiteto.

Ključne besede: človekove pravice in dolžnosti, formalni okvir, vrednote v javni šoli, nestrpnost, šola kot ideološki aparat države

UDK: 37.015.4

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

¹ Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Uvod

Od drugega »begunskega vala« se v Sloveniji srečujemo z vidnim povečevanjem nestrpnosti in sovražnosti do beguncev. Pa ne samo do njih: diskriminacija, ki je usmerjena proti Drugemu, je vpisana v odnos do vsakega, ki mu je pripisana »drugačnost« in se razlikuje od fantazmatske predstave »normalnega in našega«. To na široko odpira prostor izključevanju (brutalnemu, a tudi pretanjenemu in takemu, ki je nereflktirano ter celo podprto z vključevalnimi nameni).

V šolskem polju smo se z razmerami, ki jih vzpostavlja tak odnos do beguncev, v javnosti srečali denimo ob poskusu poiskati dom manjši skupini najbolj ranljivih mladoletnih otrok beguncev brez spremstva v dijaškem domu v Kranju. Nasprotovanje staršev, da bi v dijaški dom, v katerem živijo njihovi otroci, nastanili šest šoloobveznih otrok, ki ga je podprlo 24 učiteljev Gimnazije Franceta Prešerna Kranj, je razkrilo, da so ti pedagoški delavci »s svojim ravnanjem kršili osnovna načela poklicno odgovornega ravnanja učiteljev, med katere nedvomno spada tudi preprečevanje vseh vrst rasizma, predsodkov in diskriminacije v izobraževanju« (Dnevnik 2016). Transparentna je postala zev med formalnimi normami, deklariranimi vzgojnimi načeli in nenačelno realnostjo vsakdanjika, ki se kaže tudi v polju vzgoje in izobraževanja.

S podobno problematiko se v pedagoški praksi ne srečujemo prvič: zaznavamo jo, ko gre za učence prve (in celo druge) generacije priseljencev, učence Rome ter otroke, ki se razlikujejo glede na različne osebne okoliščine in so v prevladujočem neformalno normativnem prostoru označeni za »drugačne«. So figure Drugega, ki predstavljajo »vsakokratnega konkretnega sovražnika«, ki nas ogroža. Njegove podobe se spreminjajo in se med seboj lahko tudi izključujejo (Zupančič Žerdin 2016, str. 12).

Šoloobvezni otroci, ki so jih želeli nastaniti v dijaškem domu v Kranju, imajo »pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije« (Zakon o osnovni ... 2006, 10. člen). Zakonodajca pa tudi obvezuje, da se ranljivim osebam s posebnimi potrebami, zlasti otrokom, mladoletnikom brez spremstva, v naši državi zagotavljajo posebna nega, skrb in obravnava (Zakon o mednarodni ... 2016, 12. člen). Pri njihovi nastanitvi je treba

upoštevati njihov specifični položaj, jim prilagoditi materialne pogoje sprejema, zdravstveno in psihološko svetovanje ter nego (prav tam, 14. člen). V postopkih, v katerih je prosilec za mednarodno zaščito mladoletnik brez spremstva, mora biti spoštovano načelo največje otrokove koristi (prav tam, 15. člen), dodeli se mu zakoniti zastopnik, z njim pa pristojni organ sodeluje pri iskanju nastanitve in izvajanju oskrbe, otroka zastopa tudi na področjih varovanja zdravja, izobraževanja ipd. (prav tam, 16. člen).

Zapisano ne govori samo o formalnem okviru, ki bi ga morala v opisanem primeru spoštovati država, temveč tudi o vsebini in vrednotah, ki so vpisane vanj, a očitno niti pri oblastnikih niti pri državljanih in državljankeh niso vzpostavljene kot moralna pregrada proti sovražnosti in izključevanju. Govori pa tudi o tem, da je »strah« pred Drugim,² ki se od nas razlikuje – v konkretnem primeru nasprotovanje staršev in učiteljev, da bi v dijaški dom naselili mladoletne otroke – le drugo ime za diskriminacijo in izključevanje (Kovač Šebart 2016, str. 5).

Opisanega dogodka sicer ne moremo posploševati, a se tudi ne gre slepiti, da je šlo pri njem le za nedolžen nespোরазum. Zato ga postavljamo za izhodišče članka, v katerem bomo govorili o tem, kako se v vzgojno-izobraževalnih ustanovah odražata v družbi stopnjujoči se nestrpnost in sovražnost do Drugega kot »drugačnega« in kako vzgoja³ v njih (lahko) tovrstno izključevanje tudi generira in reproducira. V prvem delu besedila bomo problematiko kontekstualizirali v širšem diskurzivnem okviru t. i. begunske krize, nato bomo razpravljali, kako so nestrpnost, izključevanje in stigmatizacija prisotni v šolskem prostoru; poudarili bomo, da je nujen razmislek o spoštovanju formalnih družbenih norm in vanje vpisanih skupnih vrednot, ki zadevajo človekove pravice, in to predvsem z vidika iskanja odgovorov na vprašanje, kako nanje skozi proces vzgoje »pripeti« posameznika. V besedilu bomo reflektirali še vidik učinkovanja ideologije, ki zadeva reprodukcijo družbenih razmerij, in opozorili na razmere, ki (tudi) prek vzgoje v šolah formirajo nedejavnega posameznika, ki ga nepravična družbena razmerja ne zanimajo oziroma ga zanimajo le, kolikor zadevajo neposredno njegovo partikularno identiteto.⁴

² Raziskava, ki so jo Hofstede idr. (2010) opravili med evropskimi profesionalnimi elitami (uslužbenci IBM, piloti, študenti, javni uslužbenci ipd.), je denimo pokazala, da ima Slovenija enega najvišjih indeksov anksioznosti v Evropi (ob Grčiji, Portugalski, Poljski, Srbiji, Romuniji). Indeks so, poenostavljeno rečeno, opredelili kot strah pred drugačnostjo in nepredvidljivo prihodnostjo (prav tam, str. 187–233).

³ V mislih imamo tudi koncept in vsebino izobrazbe (Kovač Šebart 2016) ter učne metode kot oprijemališča, prek katerih učitelj in vsebina nagovorita učenca in ki pripomorejo k razvoju kritičnega mišljenja in avtonomnega odločanja (glej npr. Radovan in Makovec 2015).

⁴ Poenostavljeno povedano, skušali bomo poiskati oprijemališča za vzgojno vrednotenje v javni šoli v Sloveniji, ki je pomembno za vzgojo kritične moralnosti. Privzemamo Vidmarjev (2016) razmislek, da ima vsaka veda obdobja, v katerih se ukvarja bolj s seboj kot z raziskovanjem, utemeljevanjem in preverjanjem svojih konceptualnih spoznanj (prav tam, str. 33) ter učinkov v praksi. Menimo, da so obdobja, ko si pedagogika to morda lahko privoščiti, da pa je treba vsake toliko časa opraviti refleksijo konceptov, poiskati skupna oprijemališča in cilje, ki zadevajo vzgojno prakso. To pa ne pomeni, da kličemo k poenotenju različnih poti za njihovo doseganje.

Pomenljivost diskurzivnih praks: obrazi iste politike in nespoštovanje vrednot ter vsebine, ki so vpisane v formo prava

Uvodoma izrisana logika dogodka v Kranju ima krovno podobo v žici, s katero je obdana Slovenija, tej »neprehodni oviri«, namenjeni ustavljanju ljudi na begunski poti. O njej govori tudi sporni Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (2017, v nadaljevanju Zakon o tujcih). Oba ukrepa, žica in sprememba zakona, sta sledila promoviranju določene oblike izrednih razmer (v boju zoper grožnjo terorizma, zoper priseljence ...), kar je vzpostavilo okoliščine za enostavno sprejemanje sicer nesprejemljivih ukrepov, saj so se kazali kot nujni za normalizacijo razmer (prim. Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 78).

Ukrepa tudi nakazujeta, da v Sloveniji dokumenti, ki zadevajo varovanje vsakega človeka kot človeškega bitja in njegovih temeljnih pravic, za vlado ter večino poslancev in poslank v državnem zboru niso zavezujoči. Tega tudi ne skrivajo in svoje odločitve odkrito pojasnjujejo s tem, da nekaterih mednarodnih normativnih podlag pač ni mogoče spoštovati, ker »niso prilagojene sodobni situaciji, torej tem masovnim migracijskim tokovom. Tudi Ženevska konvencija je ne nazadnje pisana za en drug čas, zato so tudi težave pri njeni implementaciji, saj ni prilagojena sodobnim migracijskim premikom ljudi« (Györkös Žnidar v Planinšič 2017). Srečamo se z logiko »suspenzije zakona«, ki »priznava, da krši črko zakona, toda to opravičuje s sklicem na nek višji nacionalni interes« (Žižek 1997, str. 129).⁵ Izključeni iz pravnega reda, *homines sacri* (več o tem Agamben 2004), je ne zanimajo, na ravni vsebine pa to pomeni, da jih je mogoče »nekaznovano tudi ubiti« (Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 79). Precej značilno za Evropo, ki se ima »za poslednjo utrdbo, polno spoštovanja človekovih pravic in humanitarne pomoči« (prav tam).

O podobi vladajoče politike, ki si v javnosti ves čas prizadeva ustvariti kronično občutje krize in nevarnosti, govori podatek, da ima Slovenija med državami članicami EU enega najmanjših deležev oseb s statusom tujca, prosilcev za mednarodno zaščito, oseb z mednarodno zaščito (to je oseb, ki imajo v RS status begunca ali status

⁵ Na (ne)potrebnost Zakona o tujcih in na njegovo sprejemanje v drugi funkciji, kot je deklarirana, je opozoril Matevž Krivic (2017), ugledni strokovnjak na področju ustavnega prava: utemeljeval je, da z Zakonom o tujcih nismo le kršili številnih mednarodnih norm, ampak smo – po butalsko – napis »Turkom vstop prepovedan« nadomestili z napisom »Turkom vstop najstrože prepovedan« (prav tam). V tej zvezi so zanimive tudi besede predsednika republike Boruta Pahorja. Svoj podpis pod zakon je sicer legitimiral z besedami, da je Zakon o tujcih skladen z ustavo in mednarodnim pravom, saj če bi bilo nesporno jasno, da ni tako, po njegovem mnenju predlagatelji ne bi posegli po takih ukrepih (Ma. F. STA 2017). Ob tem pa je bil nedvoumen – in to je zanimivejši del njegove izjave –, da Zakon o tujcih vključuje predloge za izredne ukrepe v primeru novega begunskega vala, da pa iz osebnih pogovorov z voditelji, ki so pomembni za razvoj migracijskih tokov, v skorajšnji prihodnosti ne vidi možnosti, da bi se ti tokovi povečali (prav tam). Zdi se, da so sporočila predsednika jasna: sprejetja zakona niso narekovale realne okoliščine, tudi v prihodnosti predsednik ne vidi razmer, ki bi upravičevale uporabo določil zakona. Bilo je torej dovolj časa, da bi predlagatelj javnosti, preden je povezana koalicija nekaterih koalicijskih in opozicijskih strank zakon izglasovala, predstavil predlog zakona in argumentirano odgovoril na ugovore o domnevni kršitvi konvencij in ustave. Ne nazadnje tudi zato, ker je že obstajala formalna podlaga, ki je v izrednih razmerah omogočala sprejemanje ukrepov, ki so uzakonjeni v novem Zakonu o tujcih. Zato obstaja upravičen razlog za kritiko, da v državi sprejemamo radikalne ukrepe, ki zaradi varnosti, na katero se sklicujejo predlagatelji, objektivno niso potrebni, temveč so v funkciji zastraševanja in legitimiranja ter ohranjanja oblasti.

subsidiarne zaščite) in oseb z začasnim zatočiščem (Eurostat 2016). Zato je toliko bolj povedno sporočilo državnega sekretarja na ministrstvu za notranje zadeve, ko opravičuje Zakon o tujcih: »Nikakor ne bomo dopustili, da bi ilegalni migranti tavalili po vaseh, mestih, po parkih in železniških postajah, čemur smo priča v sosednjih državah.« (Špenka v Jančič 2017) Že pred desetletji je Christopher Lasch (2012) opozoril na način političnega delovanja, v katerem predstavniki izvršilne oblasti svoje politične, vodstvene, predsedniške odlike nenehno dokazujejo z razglašanjem krize in odločenosti, da ji bodo kos in bodo odločno ukrepali (prav tam, str. 102).

Vladajoča politika v Sloveniji se v zadnjem obdobju sicer ves čas sklicuje na pravno varovane univerzalne človekove pravice, a kot smo pokazali, bodisi pragmatično privzema in (celo normativno) utemeljuje izjeme, ki so izvzete iz te »univerzalnosti« (migranti, begunci ...), bodisi sledi najbolj konservativnim in restriktivnim interpretacijam prava, ki so pomembnejše od varovanja človekovih pravic samih.⁶ Ali ne gre tu za držo, ki neposredni populistični rasizem ožigosa za »nerazumnega« in nesprejemljivega za naše demokratične standarde, ob tem pa podpre »razumno« rasistične preventivne ukrepe (Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 79)? Postaja evidentno, da smo priča očitnemu prehodu »od neposrednega barbarstva k barbarstvu s človeškim obrazom« (prav tam).

Retoriko iste vladajoče politike, ki se od doslej predstavljene razlikuje, v nadaljevanju ilustriram z besedami predsednika državnega zbora Milana Brgleza ob glasovanju o Zakonu o tujcih: »Glasoval bom proti kot državljan te države, pa tudi kot poslanec in kot predsednik državnega zbora, ker, prvič, ne morem glasovati za zakon, o katerem menim, da krši ustavo in mednarodne pogodbe, ki jih je ratificirala Republika Slovenija. Drugič, ker se bojim, da ta zakon uzakonja kršitve temeljnih človekovih pravic, ki so določene v naši ustavi. In tretjič, ker se zavedam, da bo sprejetje tega zakona imelo nepopravljive zunanjepolitične in mednarodnopravne posledice za Slovenijo in njene interese v mednarodni skupnosti, Svetu Evrope in Evropski uniji.« (Brglez v Jančič in Potič 2017)

V času sprejemanja »protimigrantskih ukrepov« imamo torej v vladajoči politiki opravka z dvema diskurzivnima praksama: eno, ki utemeljuje nespoštovanje mednarodnih deklaracij v imenu višje koristi ali pa se sklicuje na najbolj restriktivne interpretacije prava, v katerih je tisto, kar zadeva človekove pravice po vsebini, prezrto in izigrano. Druga pa sporoča, da spoštovanje obveznosti, ki izhajajo iz dokumentov, ki vzpostavljajo formalni okvir človekovih pravic, državam nalaga, da noben posameznik ne sme ostati brez njih in da ni nikogar, ki bi lahko pravice univerzalno posedoval, zato je dolžnost države, da te pravice varuje in zagotavlja vsem. Za tistega, ki to sporočilo izreka, se zdi, da mu kršitve prava niso obrobne pomena, pri njem je pravna norma povezana z vestjo, subjekt ji je zavezan. Na kaj merimo, pokaže razlika v vsebini dveh sporočil:

- prvo sporočilo: »Ko sem se prvič odzival na to, sem govoril še kot pravnik, zdaj sem postal politik in se bom vzdržal komentarja [...] Ne bi se zapletal v pravne zgodbe, ker ne bom prepričljiv.«⁷

⁶ Komentar k zavrnitvi prošnje za azil in izselitvi sirsko-egipčanske družine Korba-Soliman z otrokom, rojenim v Sloveniji (glej Krivic 2017a).

⁷ Odgovor Mira Cerarja na pripombo voditelja Odmevov (RTV 2014) o formalni primernosti datuma volitev, češ da je najprej rekel, da 13. julij ni sprejemljiv, potem je stališče spremenil.

- drugo sporočilo: »Če ne bi naredil vsega, da je bil sprejeti zakon o mednarodni zaščiti usklajen z mednarodnim pravom, tega predmeta ne bi več mogel predavati. [...] Ravnal sem po svoji vesti.«⁸

Zadnji stavek drugega sporočila, ki je pomemben za navezavo na problematiko vzgoje, terja komentar: zgolj besede in glasovanje ne zadostujejo za interpretacijo, da je oseba, ki je tako govorila in ravnala, zavezana vrednotam in formalnim normam človekovih pravic. Po tem, ko je bil zakon izglasovan, je izjavljalec ostal na položaju, ki ga je zasedal. Vrednote, za katere je izjavljal, da jim je zavezan, mu niso narekovale, da odstopi s funkcije in izstopi iz stranke, ki je predlagala in podprla tak zakon.⁹ Ob tem pa dvomimo, da zaradi tega ne bo več predaval predmeta o evropskem varstvu človekovih pravic. A etika (govoril je o »svoji vesti«) ne pozna kompromisa, »z etičnimi zahtevami se ni mogoče pogajati. Tudi če drugi popuščajo v svojem etičnem prepričanju, etično napačno dejanje ne more postati pravilno.« (Balluch 2011, str. 22) Čeprav lahko razumemo, da je politika konsekencialistična, da se njena vrednost meri izključno po njenih posledicah, pa etika postavlja mejo političnim ukrepom in ravnanjem, ki so etično sprejemljivi (prav tam, str. 23–24).

Transparentno torej postane, da pravna norma, ki prepoveduje, zapoveduje in grozi s sankcijami, ne učinkuje enako kot tihi glas, ki brez sankcij od subjekta terja, da stori svojo dolžnost (Dolar 1987, str. 130). Pokaže se, da zakoni zahtevajo le zunanjo poslušnost, da ni nujno, da jim je subjekt notranje zavezan, torej »pripet« na zakon (prav tam, str. 129–130). Kot smo že opozorili v besedilu, objavljenem v tej reviji (Kovač Šebart 2013), je prav to eno od ključnih sporočil, ki jih tiste interpretacije v pedagoški teoriji, za katere so človekove pravice le formalna norma, ne tematizirajo,¹⁰

⁸ Milan Brglez je odgovoril na vprašanje, ki mu ga je v intervjuju zastavila novinarka Meta Roglič (Dnevnik 2016a): »Če bi bilo sprejeto besedilo zakona, kakršnega je želela notranja ministrica Vesna Györkös Žnidar in po katerem begunci v Sloveniji skorajda ne bi več mogli vlagati prošenj za azil, torej ne bi več predavali o evropskem varstvu človekovih pravic?« (Prav tam)

⁹ Povedal je tudi, da se ne strinja z medijsko podobo o tem, da se je uprl predsedniku vlade: »Nikomur se nisem uprl.« (Brglez v Babič Stermecki 2017) Na to, da ne gre za upor akterja, je opozoril Troha (2017a) s komentarjem, da je oblast ob tem, ko se je pri sprejemanju zakona umaknila iz javnosti, ponudila verzijo načelnega nasprotnika, človekoljubnega upornika, figuro, za katero je vedela, da zakona ne bo zrušila. Javnosti odslej ni več zanimala usoda zakona, temveč usoda Milana Brgleza. Avtor je še zapisal, da je Brglez svojo vlogo odigral perfektno: »Ko so na kolegiju razpravljali o upravičenosti nujnega postopka, se je skril za formalizme; ko je potekal odbor, se ga ni udeležil, pa čeprav bi se ga kot poslanec absolutno smel; na plenarni razpravi je molčal in molčal ter se z žalobnim spevom oglasil ob samem koncu, že po tem, ko je bil izglasovan amandma, s katerim je zakon postal še nekoliko slabši.« (Prav tam) Levica, ki mu je ob tem namenila aplavz, piše avtor, je morda mislila, da ploska svojemu zavezniku, da ploska načelnosti, vsebini, a je nevede ploskala samemu suspenzu, podprla je gesto, ki bi jo morala izžvižgati (prav tam).

¹⁰ Razmerja »med posamezniki lahko človekove pravice rešujejo le na formalni ravni, ne pa tudi na ravni medosebnih odnosov, k(j)er etika meri na dolžnost in odgovornost posameznika do drugega« (Mikulec 2015a, str. 49–50). Če znotraj katere od interpretacij človekove pravice ne merijo na dolžnost in odgovornost, tega ni mogoče posploševati. Poglejmo primer: »Ljudje imajo posebne pravice (in dolžnosti), ki izhajajo iz obljub, pridobitev, vlog in razmerij, kakor tudi splošne [pravice], ki jim rečemo človekove pravice (in tem soodnosne dolžnosti)« (Waldron 1993, str. 170). Pravice namreč stojijo in padejo na ponotranjanju dolžnosti in udejanjanju odgovornih ravnanj. Zato je ne glede na to, ali je neki nabor pravic in dolžnosti učenca določen na ravni države ali na ravni šole, treba reflektirati, kako se

saj ne vzpostavljajo razlike med družbeno pravno normo oziroma formalnim zakonom in notranje zavezujočim »glasom vesti«.¹¹

Doslej zapisano tako prinaša zahtevo po iskanju odgovora na vprašanje, kako skozi proces vzgoje posameznika »pripeti« na formalne norme in vanje vpisane vrednote, ki zadevajo človekove pravice, in kako prek vzgoje vzpostavljati refleksijo o (ne)pravičnosti veljavnih zakonov, ki jih vanje vpisujejo nepravilna družbena razmerja.¹² Kako vzpostaviti razmere, v katerih so vrednote in norme, ki zadevajo človekove pravice, »nedotakljiva nujnost, ki je ne smemo žrtvovati, četudi to domnevno terjaja varnost družbe« (Balluch 2011, str. 30)?

Ne smemo se sprenevedati: ustavno varovana zahteva po spoštovanju univerzalnih človekovih pravic je na ravni konkretne zakonodaje in ravnanj pogosto izigrana, kršena. Najbolj razvpit primer take prakse so v Sloveniji izbrisani. Različne

na šoli konkretno dela za to, da se udejanja zasnova pravic in dolžnosti, tako da učenci sprejmejo nase odgovornost ravnanj (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 176). Ob tem pa zapisani ugovor vzgoji, ki se opira na vrednote, ki izhajajo iz človekovih pravic, zahteva vsaj odgovor na vprašanja, kako v multikulturni družbi vrednotiti in vzgajati v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, kako pripoznavati »drugačnost« kot normalo, kako vzgojno ravnati, kjer si partikularnih vrednot in iz njih izpeljanih norm ne delimo (denimo tistih o začetku človeškega življenja). Kako v šoli omogočiti sobivanje razlik, ko je za ene splav umor, dejanje, ki ga je treba pravno sankcionirati, za druge pa odločanje o svojem telesu? Kako rešujemo probleme, vrednotimo in vzgojno ravnamo, ko dialog ni več mogoč, ko »zlati rez« ni rešitev, temveč problem, zdrava pamet pa uveljavlja večinsko partikularno normo?

Na tem mestu je potreben komentar še k dvema ugovoroma, ki zadevata koncept človekovih pravic, saj pomembno odzvanjata v pedagoški praksi: »Kar model svetovnega etosa med drugim razlikuje od človekovih pravic (in to mu štejem v dobro), je dejstvo, da je sestavljen iz dveh osnovnih načel, načela pravičnosti (ne naredi drugemu tistega, česar ne želiš, da drugi naredi tebi) in načela dostojanstva (ki upošteva dostojanstvo vsakega človeka, ne glede na njegov izvor.« (Mikulec 2010, str. 264) Zlati rez res ni interpretativno jedro človekovih pravic (z njim med drugim ne rešujemo problemov, kot je nezdružljivost nekaterih partikularnih vrednot in norm: na primer že omenjene nedotakljivosti človeškega življenja od spočetja naprej in iz nje izpeljane norme, da je abortus umor človeka). Glede spoštovanja človeškega dostojanstva pa zadošča navedba ustavne norme: »Vsakdo ima pravico do osebnega dostojanstva in varnosti« (Ustava RS 2011, čl. 34).

¹¹ Ponotranjenje družbenih norm omejuje na razumevanje, da je subjektov notranji zakon le preprosto ponotranjenje družbenih pravnih norm (Dolar 1987). Že Martin Luther King (prevod celotnega pisma (2008) v Balluch 2011) je v javnem pismu iz zapora opozoril na etično obvezo ne slediti nepravilnim zakonom, s ciljem predramiti vest družb. Pri tem pa je bil jase, da tako ravnanje, če naj bi ostalo demokratično legitimno, zahteva tudi pripravljenost sprejeti predvideno kazen. Taka kršitev zakona, zapiše, izraža njegovo najvišje spoštovanje: »Človek nima samo zakonite odgovornosti, temveč tudi moralno, da se pokorava pravičnim zakonom. In obratno, človek ima moralno odgovornost, da se ne pokorava nepravilnim zakonom [...] Zakon je nepravilčen, če je predpisan manjšini, ki zaradi tega, ker so ji odrekli pravico do glasovanja, ni imela nobene vloge pri uveljavljanju ali snovanju zakona. [...] Včasih je zakon pravičen na videz in nepravilčen v izvajanju [...] Tisti, ki prekrši nepravilni zakon, mora to storiti javno [...] in s pripravljenostjo, da sprejme kazen. Previdno pripominjam, da posameznik, ki prekrši zakon, za katerega mu njegova vest pravi, da je nepravilčen, in ki voljno sprejme zaporno kazen, da bi prebudil vest skupnosti zaradi njene nepravilnosti, v resnici izraža najvišje spoštovanje do zakona.« (Luther King v prav tam, str. 85)

¹² Denimo ob spoznanju, da zakonodaja »ustvarja« tudi »več sto ljudi brez pravic«: »Konkretna zgodba: v azilnem domu na Kotnikovi v Ljubljani je v času januarske epidemije gripe zbolelo petindvajset prosilcev za azil. Do zdravniške oskrbe niso imeli pravice, prav tako ne do zdravlil. Svojih zdravstvenih potreb nikakor niso mogli udejanjiti. Deset jih je prišlo v našo ambulanto v Rogu, preostalih petnajst sem sam obiskal na Kotnikovi. Med njimi je bil tudi starejši gospod, ki je že dlje časa nepremičen ležal. Usoda teh ljudi je dejansko v božjih rokah [...] Prepuščeni so sami sebi. Ves čas se soočam s situacijami, kjer zakonodaja odloča o življenju.« (Anakiev v Videmšek 2017).

vlade so leta dopuščale kršitve osnovnih človekovih pravic tolikšnemu številu ljudi in do razsodbe Evropskega sodišča za človekove pravice vztrajale pri izbrisu. Pravni strokovnjaki so s častnimi izjemami ob tem molčali ali pri tem celo participirali. Za to sramotno kršitev je bila slepa in gluha tudi večina državljanek in državljanov. Govorimo torej o umanjkanju zaveze dolžnosti do drugih na ravni spoštovanja razlik med ljudmi, ki jim pripadajo enake temeljne pravice kot nam.

Mar zapisano kaj sporoča tudi o formativnem vidiku vzgoje posameznikov in posameznic v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah? Morda to, da ta posameznike vodi le k sklicevanju na njihovo partikularno identiteto? Da je šola kot ideološki aparat države (že pred osamosvojitvijo in v letih po njej) privzela držo, ki se predstavlja kot politično korektna, nevtralna, postideološka (ideologija nas ne zanima, smo nad njo; šola ponuja, vsak izbere in se odloča o uspešnosti na svoji poti; zunanja pravila nas omejujejo, prostor svobode poiščimo v sebi, svoji neodtujeni naravni notranjosti; živeti se je treba v Drugega kot drugačnega in biti do njega toleranten ... (Gauchet v Blais idr. 2013, str. 55–109))? Da šola sicer deklarativno sloni na vladavini zakona, a slednjo strokovni delavci in delavke prej zaznavajo kot nekaj, kar otežuje njihovo strokovno delo? Tvegamo še tezo, da se je šola odpovedala cilju razumevanja radikalno antagonističnega značaja družbe. Sicer je res, da je šola objektivno normalizirajoča družbena institucija, a kot institucija, ki uvaja v abstraktno vednost, katere cilj je kritična moralnost, bi morala vzpostavljati tudi kritičen odnos do nepravilne družbene strukture (tudi nepravilne in nepravilno udejanjene zakonodaje), in to prav prek vzgoje za univerzalno emancipacijo in pravičnost, ki jo vključuje etični koncept človekovih pravic. Da to lahko stori, pa mora pod vprašaj postaviti konkretni obstoječi univerzalni red v prid njegovemu simptomu: to je tistemu delu, ki, čeprav je notranji obstoječemu univerzalnemu redu, nima »svojega mesta« v njem (na primer ilegalni priseljenci, brezdomci) (prim. Žižek 1997, str. 120–122).¹³ Privzemamo namreč, da je merilo univerzalnosti družbe to, »v kakšnem razmerju so njeni deli s tistimi ‘na dnu’, izključenimi iz vsega in od vseh« (prav tam, str. 122).

Migrant ni begunec, a na vsakem beguncu je nekaj migrantskega

Poglejmo v nadaljevanju vsebino diskurza, ki je pripravil teren za večinsko sprejemljivost nesorazmernih formalnih ukrepov, in to ob utemeljenih kritikah, da gre do ti čez okvire spoštovanja človekovih pravic, h katerim se je s podpisom obvezala država. Omenjeni diskurz je gradil na zastraševanju in izključevalni logiki »kužnega subjekta«, fantazmatski podobi begunca kot nekoga, ki za seboj pušča razdejanje na vlakih, prenaša nalezljive bolezni, ogroža naše ženske in otroke, in

¹³ »Ta postopek *identifikacije s simptomom* je natančno in nujno nasprotje standardne geste, ki išče partikularno vsebino za nekim abstraktnim univerzalnim pojmom (‘človek’ v človekovih pravicah je dejansko beli moški lastnik ...), tj. ki razglašča nevtralnno univerzalnost za lažno: v njej afirmiramo (in se identificiramo s) *točko notranje izjeme/izključitve*, ‘izmečkom’ konkretnega pozitivnega reda, kot edino točko resnične univerzalnosti, kot točko, ki postavlja na laž konkretno obstoječo univerzalnost« (Žižek 1997, str. 122).

to tudi (ali zlasti) zaradi muslimanske vere, ki ji pripada. Ob tem je vzpostavljala razliko med beguncem in migrantom s sporočili, da je begunec v bistvu migrant, ki se le prikazuje kot begunec, zato je tudi na vsakem beguncu nekaj migrantskega (Troha 2017, str. 202).

Politika vlade je predstavljeni diskurz utrjevala z besednjakom, ki se je sicer izognil označevanju migrantov s pošastmi, a vendarle z oznako, da niso begunci, zato do njih nimamo nobenih dolžnosti. Pomagamo lahko samo tistim beguncem, ki imajo resnične pravno utemeljene razloge za svoj prihod v državo, in še to le tolikim, kolikor jih lahko oskrbimo (prav tam, str. 207). Slovenija bi v letu in pol sicer lahko sprejela 567 beguncev, a treba je biti previden, ker se tudi med njimi lahko skriva nevarnost, je sporočal podpredsednik odbora za obrambo v državnem zboru: »Migracij je več vrst. So delovne, ko posamezniki vidijo Evropo kot obljubljeni deželo [...] Prihajajo tudi ljudje, ki prosijo za azil, ker so v njihovih državah konflikti. V obeh skupinah pa so lahko tudi posamezniki, ki pomenijo varnostno tveganje. Govorimo o terorizmu.« (Dolinšek v Jančič 2017a) Tako je begunec postal le potencialni begunec. Za priznanje statusa ni bilo dovolj, da izpolnjuje formalne kriterije mednarodnega prava, temveč je postal odvisen od nedefiniranega okvira integracijskih možnosti in varnostnega tveganja (Troha 2017, str. 208) in tako tudi od arbitrarnih interpretacij azilnih birokratov, kdo je pravi begunec in kdo ne.

Poudarjanje različnosti kot prostora normalnega

Zapis, ki govori o ideologiji vzpostavljanja odnosa do beguncev in o posledicah, ki izhajajo iz tega, je relevanten tudi za prostor vzgoje in izobraževanja. Nestrpnost, izključevanje, stigmatiziranje so del šolskega vsakdana, saj se te ustanove vedno soočajo s perečimi aktualnimi težavami, ki vdirajo v njihovo vsakodnevno življenje (Kroflič 2002, str. 71). Za spoprijem z njimi, (tudi) kar zadeva vzgojo in izobraževanje, pa je, kot smo pokazali, pomemben razmislek o spoštovanju formalnih družbenih norm in vanje vpisanih vrednot, ki zadevajo človekove pravice. Najprej zato, ker morajo v razmerah, ki smo jih opisali, strokovni delavci in delavke v vzgojno-izobraževalnih ustanovah vzgajati skladno s cilji in vrednotami, ki so zapisani v kurikularnih dokumentih in zakonodaji. Seveda se mnogi strokovni delavci in delavke v pedagoški praksi postavljajo po robu izključevanju in sovražnosti v odnosu do »drugačnih«. »Glas vesti« jim narekuje takšna ravnanja tudi takrat, ko se v družbi, politiki in v šolah srečujejo s prikritim ali odkritim spodbujanjem strahu, zaradi katerega vidimo na primer begunce kot nekaj, kar nas ogroža, kot prvo stvar, ki nam je pri roki oziroma nogi, da vanjo brcnemo (Zupančič Žerdin 2016, str. 10–11).

Tudi strokovni delavci, ki se ne prepuščajo najbolj »barbarski«, »grobi« populistični sovražni logiki v odnosu do beguncev, pa morajo svoja ravnanja reflektirati, podobno kot smo pokazali na ravni diskurzivnih praks, ki zadevajo »barbarstvo s človeškim obrazom«: ravnajo naklonjeno iz sočutja do otrok, ki so izgubili dom, včasih družino, in so v nezavidljivem položaju? Ravnajo sprejemajoče, ker jim partikularna norma veleva, da so Drugi, čeprav drugačni, vredni usmiljenja, pomoči in ljubezni?

Jih pri tem vodi razumevanje, da klasifikacija drugačnosti predpostavlja normo, ki v okoliščini, v kateri se posameznik razlikuje, ne prepozna zgolj razlike, temveč odklon od normalne večine, zato gradijo na vzgoji, ki vzpostavlja prostor spoštovanja in reflektiranja različnosti? V prvem koraku so zapisane razlike morda zanemarljive, rezultat je namreč nasprotovanje agresivnemu izključevanju in diskriminiranju, a s stališča vzgojnega vodila v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi so te razlike bistvene, čeprav ni nujno, da kateri od opisanih vzgojnih razmislekov v izhodišču krši katero od ustavnih ali zakonskih norm, ki zadevajo človekove pravice. Sočutje tako ni garant za nediskriminatorno vzgojo; nič ne pove o tem, ali ta vzgoja gradi na logiki Drugega, ki je drugačen od večine, ki predstavlja normalo; ne odgovarja na vprašanja, kako se spopasti s partikularnostjo vrednot, glede na katere vrednote in norme naj strokovni delavec presoja svoja vzgojna ravnanja ipd.

Odzive in ravnanja pedagoških delavcev lahko analiziramo že skozi njihove diskurzivne prakse. Denimo: »No, če so tu, bomo z njimi živeli, upam, da ne bo prevelikega vznemirjanja v razredu, da ne bo prevelikih težav. Drugačni so.« »Vedno pomagam revežem, ljudem, sploh otrokom, ki so izgubili vse. Politika me ne zanima, itak nam samo nalaga bremena. Mi pa se moramo z njimi vedno spoprijemati sami.« »Učencem vedno ponudim pomoč, a ne morem namesto njih reševati problemov. Odgovornost je na njih. Sploh pa je tako: če bodo starši pomagali pri učenju slovenščine, nasploh pri učenju, bo šlo, sicer pa ...« Gre torej za one z oznako »drugačni«: denimo za Yasina, ki ni pripoznan enako kot Jaka, Aleš, Mojca, Zoran, Jošt, Sanja. Ti se lahko med seboj glede na osebne okoliščine celo razlikujejo, a so »naši«. Yasin pa ne sodi med njih, čeprav smo mu naklonjeni: je drugačne kulture, drugačne veroizpovedi. Če je tudi drugačne spolne usmerjenosti, si to osebno okoliščino sicer deli tudi z Jako, sta pač drugačna. »Jaki jo je zakuhala narava, a je vendarle naš.« »Sanja ne verjame v Boga, to je skoraj slabše, kot če bi bila muslimanka: tam, kjer ni Boga, je vse dovoljeno, no, a je vendarle vzgojena v naši kulturi. Sicer se ne vede spoštljivo, vedno nekaj protestira, vzgoja pač ...«

Te pripovedi smo zapisali kot hipotetične, čeprav smo se z njimi srečevali v realnosti. Zapišemo lahko mnogo podobnih: »A veš, da je mama petih otrok prišla v šolo in nas obvestila, da bo spremenila spol? Joj, a ne ve, kaj počne svojim otrokom? Tega ji pa res ne bi bilo treba pri teh letih.« »Ni čudno, da so ljudje zmedeni, če je vse dovoljeno, da Zoran ne ve, ali je fant ali dekle, da si zmišljuje. Narava je narava in pika.« »Zadnjič sem otroke vprašala, kaj so dobili za božička, pa me je ena od mam oštela. Pa ravno tista, ki je povedala, da bodo na nedeljsko srečanje zamudili, ker gredo najprej k nedeljski maši. Kaj ji morem, če so fanatiki in se ne obdarujejo za božič?« »Istospolne družine ne bomo omenjali, ko bomo obravnavali družino, saj v skupini nimamo otrok iz take družine, zakaj bi s tem dražili starše?« Odkriti izrazi normativnega zdravorazumskega razmisleka – ki opozarjajo, da mnenja in prepričanja pedagoških delavcev, ki ne reflektirajo vsebine in vrednot, ki so vpisane v ustavo in predstavljajo normativni in vrednotni okvir vzgoje v šoli – pomembno vplivajo na strokovnost vzgojnih ravnanj in zlahka vodijo v nestrokovno samovoljo.

»Drugačnost« v vzgoji terja najprej spoprijem s fantazmo normale, saj je »normalnost« vedno partikularen družbeni konstrukt. Družba in kultura ga vsiljujeta posamezniku v obliki fantazme, ki se prikazuje kot zahteva realnosti, zdravega

razuma, prakse. Ta bodisi izključuje v osnovi bodisi ne privzema razlik med ljudmi tako dolgo, dokler niso vidne. Ne reflektira, da so vsi, ki jih tlačimo v normalo, ker konformno ravnajo, ker se »ne vidi«, da so »drugačni« ipd., »sestavljani iz različnih kosov«, da se vedno razlikujejo od celosti fantazmatske predstave normalnega. Še več, terja tudi premislek o vzgoji, ki sicer gradi na tem, da Drugemu ne zoperstavlja lastnih partikularnih vrednot, a vendarle ohranja to pozicijo »kot *privilegirano prazno točko univerzalnosti*, iz katere lahko primerno cenimo (ali zaničujemo) posebnosti Drugega, kar pa je oblika zatrjevanja lastne superiornosti« (Žižek 1997, str. 114). Prav hitro se namreč lahko pri vzgoji ujamemo v podobno realno težavo, kot jo ima udejanjanje maksime »ljubiti bližnjega kot samega sebe«: najprej od Drugega pričakujem, da postane enak meni, da bi ga bilo nato mogoče ljubiti (prim. Badiou v Badiou in Žižek 2010, str. 56).

Vzgojni spoprijem z »drugačnostjo« zahteva vzpostavljanje prostora različnosti kot vsakdanje prakse, ki ne potrebuje pripoznave drugačnega kot normalnega, zahteva pa najprej prevpraševanje lastnih pozicij in privilegijev. V bistvu gre za vzgojno prakso, ki vztraja na razlikah med ljudmi in na tem, da mora biti »različnost vrednota sodobne šole« (Jeznik 2015, str. 56). To seveda ne pomeni, da si smemo zatiskati oči pred tem, da se v praksi pojavljata izključevanje in diskriminiranje, in seveda, takrat, ko se pojavita, se je temu treba zoperstaviti.

So izključevanje, netoleranca in sovražnost ter prepoznavanje in pripoznavanje »drugačnosti« lahko celo del istega problema vzgoje v javni šoli? Se lahko tu skriva tudi del odgovora na vprašanje, zakaj se v šolah (še) ni uveljavil »koncept tolerance, ki ga prinaša koncept pripoznanja«? Bolje rečeno, zakaj ta ne učinkuje, kot smo načrtovali? Se del odgovora vendarle skriva tudi v interpretaciji človekovih pravic kot zgolj pravne norme brez etične razsežnosti,¹⁴ pri čemer se zahteva po spoštovanju človekovih pravic, ki so zapisane v ustavi, interpretira kot vzgajanje v (pravnem) jeziku konflikta, na katerem ni mogoče graditi globljih osebnih vezi (Kroflič 2009, str. 42–47)?¹⁵ Vprašanje je retorično: če človekove pravice zreduciramo na »pravno formo«, če ekspliciramo, da denimo velikokrat »ne zmorejo izraziti raznolikosti filozofskih in drugih antropoloških predstav človeka« in so nezmožne izraza raznolikosti njegovih pogledov in predstav,¹⁶ se ne kaže čuditi, da se tisto,

¹⁴ Ker v prostoru stavimo na formalno zaščito človekovih in otrokovih pravic, ki je kot taka po eni strani nujna, a nezadostna in jo je treba dopolniti z vsebino (Mikulec 2010, str. 264).

¹⁵ Dejansko drži nasprotno, kot piše avtor, namreč da jezik prava in človekovih pravic šele vzpostavlja razmere, ki omogočajo sobivanje tistih razlik, pri katerih so nasprotja nepomirljiva (ne določa, kdaj se začne človeško življenje, ker si glede tega partikularni vrednotni sistemi vrednot ne delijo). Skupno sobivanje in grajenje osebnih vezi je tako mogoče prav zaradi prepovedi, ki v okviru vrednot in norm pravne države ne dopušča, da bi nekoga, ki ne sprejema določene partikularne vrednote, zato sankcionirali. Natančneje, ki ne dopušča, da bi nekdo želel uveljaviti svoje vrednote tudi tam, kjer si jih ljudje ne delimo.

¹⁶ Z obema od primerov, s katerima Kroflič (b. l.) utemeljuje nezmožnost človekovih pravic, da izrazijo raznolikost pogledov in predstav človeka, ter njihovo vezanost na kulturni pomen, je mogoče polemizirati. Pri prvem, ki govori o sporni upodobitvi Mohameda v danskem časopisu Jyllands-Posten, avtor zapiše: »Pri karikaturah Mohameda v časopisu so številni v Evropi menili, da gre za kratek pravice do svobode govora, v islamskih državah pa so komične karikature razumeli kot žalitev oz. sovražni govor.« (Prav tam, str. 16) Zagotovo drži, da karikature percipiramo različno, a to se dogaja tudi v istem kulturnem prostoru. Ponazorimo s primerom: najprej zamenjajmo besede in prestopimo v »našo« kulturo. Pri podobi brezjanske Marije s podgano v roki, ki je bila upodobljena na ovitku zgoščenke

česar »ni« (česar »ne zmore«), v izhodišču ne more »prijeti« in tako odigrati temeljne vrednotne matrice vzgoje v javni šoli (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 73).

Del bremena, ki zadeva spoštovanje formalnih norm in vanje vpisanih vrednot ter njihovo preizpraševanje, pade torej na pedagoško stroko: predstavljanje »forme« kot ovire »vsebini« je prvovrsten alibi za to, da z vzgojo ne zavezujemo k spoštovanju formalnih norm in vrednot, ki zadevajo človekove pravice. Ko ob tem privolimo v tezo, da »ni etične teorije«, ki bi dajala vzgoji zanesljivo oporo, in naj se zato šola opira na »etiko zdravega razuma«, se zdi, da to vodi k temu, da se ni več treba ukvarjati z vsebino oziroma z etično dimenzijo človekovih pravic.

A vrnimo se k točki strinjanja, ker je ta pomembna za iskanje dogovora o vzgojnem vodilu v javni šoli: pri izpostavljanju človekovih pravic kot pravne norme avtorji (Medveš 2007; Peček Čuk in Lesar 2009) ne postavljajo pod vprašaj formalne zaščite človekovih pravic. Ni torej razhajanja v sporočilu, da pri razmisleku o vzgoji v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi in njenem udejanjanju ne moremo mimo formalnih norm. Težko bi bilo drugače, saj je formalni okvir, ki zadeva delovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov v Sloveniji, za strokovne delavce obvezujoč: še več, menimo, da je vztrajanje pri njihovem spoštovanju, ob hkratnem reflektiranju njihove zgodovinskosti, nepogrešljiv del strokovnih prizadevanj za vzgojo odgovornega in svobodnega individuuma, ki preizprašuje tudi nepravilna družbena razmerja in pri tem dejavno ravna. Da so človekove pravice lahko podlaga za vzpostavljanje vzgojnega okvira šole, opozarjata tudi Mojca Peček Čuk in Irena Lesar (2009), ko poudarjata, da lahko sklicevanje na njih poveča kakovost in pravičnost vzgoje v šoli, »vendar same po sebi ne predstavljajo vrednot v javni šoli, temveč je potrebno vrednote iz njih in drugih etičnih teorij šele izpeljati« (prav tam, str. 174).

skupine Strelnikoff, so številni v Sloveniji razumeli, da gre za »pot osmislitve človeškega izkustva« (Waldron 1998, str. 145), še več pa jih je menilo, da je taka podoba žalitev, norčevanje oziroma da izraža nestrpnost in sovražnost do simbola katoliške vere. Poveden je tudi primer Salmana Rushdieja, nad katerim je bila zaradi knjige *Satanski stih* izrečena fatva: rojen v Bombaju, živel in delal je v krogu piscev, založnikov, kritikov in komentatorjev, ki nenehno prehajajo meje držav in kultur. O njem je moralni filozof Jeremy Waldron (1998) zapisal naslednje: »To ni le Britanec, ki mu Iran trdovratno nasprotuje. To je Salman Rushdie, državljani sveta, v konfrontaciji z islamom. Prav tako ni le razsvetljeni Zahod, ki se spopada s starejšo, tujo, predrazsvetljsko miselnostjo. Stvari ni mogoče tako lahko razdeliti. Celo družba, v kateri bi tak avtor lahko živel, je že mikrokozmos sveta, Vzhoda in Bližnjega vzhoda in Zahoda: Rushdiejeva knjiga je bila zažgana v Bradfordu in prepovedana v Ottawi tedne pred tem, ko so ga izobčili v Teheranu. [...] Ali naj to obsodimo ali je to oblastno vsiljevanje naših vrednot kulturi, ki je ne razumemo? [...] Toda relativistični pristop nikakor ni uporaben v aferi Rushdie. Da 'njihovi' načini niso naši, je zdaj problem, ne rešitev.« (Prav tam, str. 140) V točki vrednote nedotakljivosti človeškega življenja se problem izkristalizira. Glede primera, ki ga navaja Kroflič (b. l.), to je nošenje naglavnih rut, pa najprej opozarjamo, da je problem s posplošeno trditvijo, da je v Evropi nošenje naglavnih rut navadno obravnavano kot napad na človekove pravice (prav tam). Najprej zato, ker se že same prakse v različnih evropskih državah zoperstavljajo tej interpretaciji (primer je Anglija in denimo pokrivala državnih uslužbencev ...). Drugič zato, ker se je v Franciji pokazalo, podobno kot v Sloveniji, da so zakoni lahko sprejeti celo v imenu človekovih pravic, a te pravice kršijo prav po vsebini, in to praviloma takrat, ko oblast zlorablja formalne ukrepe za ohranjanje oblastnih razmerij. In tretjič, prav človekove pravice kot etični koncept omogočajo reflektiranje »nepravilnih zakonov« in odpirajo prostor zahtevam po njihovem spreminjanju v imenu vrednot, ki jih vključujejo človekove pravice. V tem smislu razumemo, da imajo človekove pravice »svojo kritično funkcijo v presoji vsakokratne zgodovinske dejanskosti samo, kolikor ostajajo prazna univerzalna ideja, ki je ni mogoče napolniti niti z vsebino vsakokratnih družbenih odnosov« (Salecl 1993, str. 81).

Če pustimo ob strani dejstvo, da so formalne norme izpeljane iz vrednot (in ne obratno!), h katerim so se zavezale države podpisnice in s tem privzele, da si jih delijo različni partikularni sistemi, je vendarle ključno sporočilo avtoric, da je v tem okviru mogoče iskati skupno vodilo vzgoje v javni šoli.

Iskanje (partikularne) vsebine za abstraktnim pojmom?

Privzemamo tezo, da si mora za uveljavljanje pravic v medsebojnih odnosih »človek razviti nekaj bistveno bolj temeljnega kot samo poznati pravice in obvladati postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji« (Medveš 2007, str. 12; prim. Lesar, Ermenc, 2017). Je pa res, da v teoriji nismo zasledili zapisov, po katerih naj bi vzgoja stavila samo na poznavanje pravic in postopkov, ki zagotavljajo njihovo varstvo. Zato ponovno opozarjamo na problematičnost logike razcepa, v katerem je forma (pravo, institucionalizacija) razglašena za krivca, ki onemogoča, da bi se vsebina (etika) udejanjila; da se etična plat pravic »očitno zaradi njihove formalistične instrumentalizacije sploh ni mogla razviti, ne v vsakdanjem življenju ne v delovanju institucij« (prav tam). Tudi če zapis vzdrži argumente o formalistični instrumentalizaciji v šolski praksi, vidimo problem in enega od razlogov instrumentalizacije v sporočilih, da forma preprečuje udejanjanje etike oziroma vrednot (več o tem Kovač Šebart in Krek 2007 in 2009). Podobno logiko razcepa vzpostavljajo sporočila: »Nedvomno je, da šola ne more kršiti človekovih ali otrokovih pravic v svojem ravnanju, toda v svoji vzgojni filozofiji, pri vzgojnih ciljih naj sprejema otrokove in človekove pravice le v sklopu etične opredelitve [...] ker pa vemo, da ni etične teorije, ki bi dajala zanesljivo oporo, je mogoče preprosto skleniti, naj sprejme šola kot svoj etični kodeks načelo etike 'zdravega razuma'« (Medveš 2007, str. 14). Sprejemamo del, v katerem je avtor ekspliciten, da se v šoli ne more dogajati nič, kar je v nasprotju z vrednotami človekovih pravic in pravičnosti, ter da lahko šola vzdrži etično držo le, če je v spoštovanju vrednot dosledna in celo strožja od »civilnega življenja« (prav tam). Del zapisa o zdravem razumu¹⁷ pa bomo za rabo iskanja dogovora o vodilu vzgoje v javni šoli namerno razumeli kot zahtevo po vzgoji, ki reflektira vsebino in vrednote ustavnih norm in jih udejanja kot »brezglavo navado«.

Sklenemo lahko, da človekove pravice v vzgojni praksi ne morejo zaživeti, če se z njimi ne ukvarjamo vsebinsko, jih ne reflektiramo, ne udejanjamo v praksi skozi zahteve in ravnanja. Pri vzgoji nikoli ne gre samo za formo, pomembno je, kako se abstraktna načela konkretizirajo, uporabijo, kakšno je razmerje med načeli, njihovim konkretnim udejanjanjem in kako to posameznik doživlja ipd. Prav formalni okvir strokovne delavce (če ga reflektirajo in jih ta zavezuje) opozarja, kje z vzgojnimi ravnanji prestopajo meje spoštovanja človekovih pravic in vrednot, ki so vanje vpisane. Če pa človekove pravice dojemajo stereotipno, da so le »zapis na papirju«,

¹⁷ S sporočilom, da naj se, ker ni etične teorije, ki bi vzgoji v vzgojno-izobraževalnih ustanovah dajala trdno oporo, opremo na načelo »zdravega razuma«, se seveda ni mogoče strinjati, saj se zdravorazumsko presojanje in ravnanje opira na osebna prepričanja akterja, ki vključujejo vrednostne razmisleke partikularnih ali v družbi večinsko uveljavljenih vrednot in norm, za katere ni nujno, da jih posameznik v odnosu do drugega sploh zazna in dojema kot problematične, nedopustne, prepovedane.

pravna norma, ki je ovira vzgoji, da gre le za koncept pravic, ki zanemarjajo dolžnosti, je seveda težko verjeti, da jih bodo privzeli kot izhodišče svojih vzgojnih ravnanj tako na ravni spoštovanja v intersubjektivnih odnosih kot na ravni vztrajanja pri njihovem udejanjanju (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 119–120).

Zdi se, da bi bilo treba doseči, da strokovni delavci in delavke najprej reflektirajo vlogo formalnega okvira človekovih pravic, ki tudi zaradi vključenosti v ustavo ne more biti diskutabilen in je zanje formalno obvezujoč. Nato pa, da jih udejanjajo tako, da kot vrednotno vodilo v vzgoji in izobraževanju ne bi bile odprte in nedorečene v interpersonalni funkciji. Moralna vzgoja v javni šoli namreč ne more ostati nereflektirana, ko gre za razmislek o temeljnih skupnih vrednotah, ki izhajajo iz pravic človeka kot človeškega bitja, ki so kot norme vpisane v ustavo. Te norme moramo v procesu vzgoje znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za strokovne delavce na ravni »procesne« in »ciljne naravnosti«, za otroke in učence pa to velja kot vzgojno-izobraževalni cilj vzgoje. Ni namreč mogoče vzgajati brez načel (Krek 2015) in brez načel tudi ni mogoča etična refleksija (Krek in Zabel 2017). Hkrati pa prav nabor vrednot, o katerih v družbi velja (tudi formalni) konsenz, da so splošno sprejemljive, omogoča razmislek in ustrezno vzgojno ravnanje, kjer se vrednote in norme med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa razlikujejo. Če o tem razmišljamo in ravnamo skladno z opisanimi zahtevami, v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi ne vzgajamo v enakosti, ki bi onemogočala posamičnost in različnost, in ne dopuščamo, da bi se v njej partikularno, četudi večinsko, izražalo kot človeško univerzalno (Kovač Šebart 2013; prim. Kuhar in Zobec 2017).

Spoprijem s fantazmo, ki strukturira družbeno realnost

Čas je za nekaj nedvoumnih sporočil: da, človekove pravice so del zgodovinskega diskurza; da, ta diskurz sam ne more rešiti družbenih konfliktov, temveč jih lahko samo reformulira; da, v diskurzivni in vsakdanji praksi so lahko celo opora pri ohranjanju nepravičnih družbenih razmerij,¹⁸ da, z njimi je mogoče zamaskirati konkretne odnose dominacije med ljudmi. Lahko se tudi strinjamo, da so denimo pravice do umetne prekinitve nosečnosti, do porok istospolnih partnerjev, do biomedicinske oploditve samskih žensk le dovoljenja, zakrinkana v pravice, saj niti najmanj ne spremenijo oblastnih razmerij. Četudi zaradi njih življenje dejansko postane lažje, ne posežejo v oblast in nepravično družbeno strukturo, saj gradijo na depolitiziranem psevdodelovanju (novi življenjski slogi), kar je lahko oblika

¹⁸ »Bojujemo torej svoje bitke 'politične korektnosti' za pravico etničnih manjšin, gejev in lezbijk, različnih življenjskih slogov ... medtem ko kapitalizem nadaljuje svoj zmagoslavni pohod – in današnja kritična teorija v obleki 'kulturnih študij' dela neoviranemu razvoju kapitalizma velikansko uslugo, ko aktivno sodeluje v ideološkem naporu narediti nevidno masivno reprezentco kapitala, v tipičnem postmodernem 'kulturnem kriticizmu'.« (Žižek 1997, str. 116) A to ne pomeni, »da je razredni boj ultimativni referent in horizont pomena vseh drugih bojev; pomeni, da je razredni boj strukturirajoče načelo, ki nam omogoči razložiti samo 'nekonsistentno' množstvo načinov, kako so lahko drugi antagonizmi artikulirani v 'verigo ekvivalenc'. Na primer: feministični boj je lahko artikuliran v verigo skupaj s progresivnim bojem za emancipacijo, lahko pa tudi (in to se vsekakor dogaja) deluje kot ideološko orodje zgornjega srednjega razreda [...].« (Žižek 2004, str. 175).

družbene pasivnosti (Žižek v Illouz 2010, str. 145). »Tisti, ki imajo moč, zelo dobro poznajo razliko med pravico in dovoljenjem. [...] Pravica v strogem pomenu izraza podeli dostop do izvrševanja moči na račun druge moči. Dovoljenje ne zmanjša moči tistemu, ki ga podeli, in ne poveča moči tistemu, ki ga pridobi. Njegovo življenje naredi lažje, kar je nekaj.« (Milner v prav tam)

Zato najprej opozarjamo, da opravljamo razmislek o vrednotnem merilu, skladno s katerim pedagoški delavci in delavke vrednotimo svoja ravnanja v procesu vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov ter tudi ravnanja tistih, ki jih vzgajamo; da je vzgoja konsekvenencialistična, da se njena vrednost meri po doseganju zastavljenih ciljev in da etika človekovih pravic poda tako rekoč mejo etično sprejemljivih vzgojnih ravnanj (prim. Balluch 2011, str. 23–24). Ob tem se ustavimo še pri kritiki človekovih pravic, ki utemeljuje, da je vsaka etična univerzalnost osnovana na izključitvi »toksičnega Drugega«, Bližnjika. Privzemamo, da obstaja univerzalnost, ki *ne* izključuje Bližnjika. To je, kot smo v besedilu že opozorili, »univerzalnost, ki je osnovana na 'delu, ki ni del', singularna univerzalnost, katere zgled so tisti brez svojega mesta v družbeni totalnosti, njeni 'deplasiranci', ki kot taki označujejo univerzalno razsežnost« (Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 80). Strinjamo se, da je treba to identifikacijo z izključenimi, denimo begunci, zoperstaviti sočutju ter razumevanju njihovega mučnega položaja, kakor tudi iz tega izhajajočim poskusom njihove vključitve v družbeno zgradbo (prav tam). Gre namreč za razliko med tistimi, ki so vključeni v pravni red, in tistimi, ki so iz njega izključeni. Ta razlika pa ni preprosto razlika med dvema skupinama ljudi, temveč bolj ustreza »'vertikalni' razliki med dvema (nadpostavljenima) načinoma obravnavanja *istih ljudi* [...] Pravi problem ni krhek status izključenih, temveč dejstvo, da smo na najelementarnejši ravni 'izključeni' prav vsi, in sicer v pomenu, da smo na najelementarnejši, 'ničelni' ravni v položaju objekta biopolitike in da so nam morebitne politične in državljanske pravice dane v sekundarni gesti, skladno z biopolitičnim strateškim premislekom.« (Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 80–81) Analiza izključenih iz pravnega reda tako ne implicira »prizadevanj po njihovi vključitvi, pač pa dejstvo, da so 'resnica' vseh nas, v tem ko zastopajo ničelno pozicijo vseh nas. Zato ta 'del, ki ni del' skupnosti, ta univerzalna singularnost figure *homo sacer*, ni konstitutivna izjema univerzalnega: ne gre za to, da bi bila njihova izključitev iz javnega prostora državljanstva pogoj konstitucije univerzalnega.« (Prav tam) Mejo etične dimenzije sprejemljivosti vzgojnih ravnanj moramo postaviti tukaj; s tem dobimo oprijemališče za presojanje njihove legitimnosti, a tudi za reflektiranje pravnih norm (pravičnih in nepravičnih ter nepravično udejanjenih).

V kontekstu uvodnih sporočil tega poglavja je za razmislek o vzgoji pomembno tudi to, da je posameznik danes vpet v kulturo, ki je prežeta z idejo pravic, kar ne zadeva le koncepte, ki se opirajo na formalni in etični okvir človekovih pravic, temveč tudi tiste, ki gradijo na »pripoznanju« in zahtevah po »potrditvi«. ¹⁹ Preden

¹⁹ »Zahteva po pripoznanju ne pomeni, da mora drugačen življenjski slog prejeti odobritev, temveč le to, da mora biti javno sprejet kot del 'normalnih' možnosti ter da nosilcev ne zaznamuje kolektivna identiteta, stigmatizirana z izključenostjo (kulturna drugačnost, drugačna spolna usmeritev ipd.). Pripoznanje terja javno vidnost in pozitivno uveljavitev lastnih razlik, vzajemnost vlog v odnosu pripoznavanja, kot tudi zahtevo po netolerantnosti do obnašanj, ki žalijo šibke identitete. V tej luči vidimo

nadaljujemo z utemeljitvijo, je smiselno ponovno eksplicirati, da ob ideologiji, ki jo lahko poimenujemo populistična in zastraševalna, v šolskem polju pa je učinkovala tudi ob predstavljenem dogodku v Kranju, delujejo v tem polju tudi diskurzi drugačnih ideoloških prešitij: označujejo vse od razmišljajočega odnosa, ki ne priznava odvisnosti od socialne realnosti, do akcijsko usmerjenih prepričanj, od sredstva, v katerem posamezniki izživijo svoje odnose do socialne strukture, do napačnih prepričanj, ki upravičujejo prevladujočo družbeno moč (Žižek 1994, str. 3–4). Zdi se, da se ideologija pojavlja, ko se ji skušamo izogniti, in je ni, kjer bi jo pričakovali. In njeno prepoznavanje pomeni tudi reflektiranje morebitne ujetosti vzgojnih konceptualizacij v (pre)vladujočo ideologijo ohranjanja nepravičnih družbenih razmerij, pri čemer je še kako pomembno razumeti, da je učinek ideologije pasivizacija subjekta (prim. prav tam).

Posamezniki in skupine, če se vrnemo h kulturi pravic, vse bolj zahtevajo pripoznanje, ki je vanjo vpisano oziroma se nahaja »v krhkem, konfliktnem in nestabilnem stičišču med trgom in jezikom pravic, ki strukturira civilno družbo« (Illouz 2010, str. 73). Eva Illouz (2010) ob tem opozarja, da so v čustvenem kapitalizmu, kot ga poimenuje, prav izpoved, izraz (terapevtska pripoved), doživljanje preobrazbe »blago, ki ga proizvaja, predeluje in razpečuje cela legija strokovnjakov [...]« (prav tam).

Analizirajmo v tem kontekstu vzgojno stavo na samozavedanje, samoregulacijo,²⁰ na zmožnost identificirati občutke, se živeti v položaj Drugega. To naj bi omogočilo iskanje rešitev in razvijanje skupne kulturne strukture z Drugim, saj osmišlja čustva, ki si jih lahko delimo in kapitaliziramo za razrešitev določenega problema. Stavimo torej na izkušnjo, v kateri subjekti izkusijo sebe kot moralno in družbeno najbolj usposobljene, in to prav skozi izkustvo samospremembe, samoregulacije in konstrukcije tega izkustva (prav tam, str. 72–88). Srečanje z Drugimi kot drugačnimi je tako lahko po eni strani definirano kot nujen pogoj za občutenje lastne identitete ter znajdenje v svetu razlik. Šele z refleksijo drugosti bližnje osebe se po tem razumevanju lahko produktivno soočimo z drugostjo v jedru lastne osebe (po Kroflič v Jeznik 2015, str. 53). Ob tem pa je prisotna ideja, da je »subjektivacija pravi način boja zoper demonizacijo Drugega, da je treba prisluhniti njegovi zgodbi in jo razumeti, da bi videli, kako gleda na situacijo« (Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 74). V tem kontekstu je sovražnik »nekdo, čigar zgodbe nisi slišal« (prav tam). Navedeno avtor ilustrira s predstavitvijo oblike subjektivacije Drugega, ki so jo uvajale islandske

tudi sami afirmacijo koncepta pripoznanja, ki 'drugačnost' razumeva z zahtevo po javnem pripoznanju kolektivnih identitet marginaliziranih družbenih skupin [...]« (Mikulec 2010, str. 265).

²⁰ »Socialni kontekst je pomembno dejstvo, da postane razmislek sredstvo posameznikove samoregulacije. [...] uspešnost takega pedagoškega prizadevanja je neposredno odvisna od tega, ali se posameznik čuti pritegnjenega k stvari, [...] predvsem pa, ali doživi cilj, ki naj ga doseže, kot realno dosegljiv [...]. Čeprav naj v sami komunikaciji, pogovoru, reševanju problema, nizanju argumentov, stališč in mnenj prevladujejo racionalni argumenti, so ta raziskovanja vendarle pokazala, da je emocionalni in motivacijski pomen socialnega okolja, v katerem se vse to dogaja, za uspešnost te strategije večji, kot so doslej poudarjale kognitivne raziskovalne paradigme. Bistveno je, da čustveni in motivacijski dejavniki delujejo posredno, iz ozadja, ki ima bolj vlogo scene kot igralcev v vzgojni strategiji. [...] Osrednjo vlogo te teorije, ki jo označuje sistem osebne interakcije, sestavlja večdimenzionalni sistem kognitivno-emocionalnega vodenja, upravljanja, ki se opira na *motivacijsko dogajanje in na procese samoregulacije*.« (Medveš 2007, str. 27–28)

oblasti na podlagi »plemenite multikulturne programske zamisli«, kako se spopasti z naraščajočo ksenofobijo, seksualno nestrpnostjo ipd. Organizirale so t. i. žive knjižnice, pripadnike etničnih in seksualnih manjšin pa plačevale za to, da obišejo islandsko knjižnico, se pogovarjajo z njenimi člani, jih seznanijo s svojim načinom življenja, svojimi opravili, sanjami itd. Na ta način naj bi se eksotični tujec, ki velja za grožnjo našemu načinu življenja, izkazal za nekoga, v kogar se lahko vživimo, »za nekoga s svojim lastnim kompleksnim svetom« (prav tam). Avtor opozarja na mejo takega razmisleka: »si je moč zamisliti, da k sebi povabimo okrutnega nacističnega zločinca ... – da bi nam povedal svojo zgodbo? Smo res pripravljeni sprejeti, da je bil Hitler naš sovražnik, ker nismo slišali njegove zgodbe?« (Prav tam, str. 74–75) Poudarja, da se tezi, da je naše najelementarnejše izkustvo subjektivnosti, izkustvo bogastva mojega notranjega življenja, tisto, kar v resnici sem, in da je to v nasprotju s simbolnimi opredelitvami in mandati, ki jih privzemam v svojem javnem življenju, zoperstavlja »prvi nauk psihoanalize«, ki opozarja, da je »bogastvo notranjega življenja« v zadnji instanci vselej zlagano. Da je to »ekran, lažna distanca, ki tako rekoč deluje kot sredstvo ohranjanja mojega videza [...] moje resnične družbeno-simbolne identitete« (prav tam). Način kritike ideologije je zato iskanje strategije, kako »demaskirati hinavščino notranjega življenja« z iskrenimi čustvi vred. Notranje izkustvo življenjskih zgodb, ki si jih pripovedujemo, je »psihično gledano laž – resnica je zunaj v našem ravnanju« (prav tam). Zgodbo nekoga lahko povsem razumemo, a kljub temu ostane Drugi, ki je drugačen, toksični Drugi. V zvezi s tem je zanimivo tudi opozorilo E. Illouz (2010), da družbena distanca, oddaljenost, »ne nastopi zato, ker ljudje nimajo nič skupnega, ampak zato, ker so stvari, ki so jim skupne, postale preveč skupne« (prav tam, str. 134).

Za razmislek o konceptualizaciji vzgoje je pomembo tudi sporočilo, da se logika »vživetja« izrisuje na široki paleti družbenih prizorišč, saj mora, da bi pripoved ali druga oblika izraza postala osnovna shema, ki organizira jaz, imeti velik kulturnoinstitucionalni odmev (prav tam, str. 74). Vzpostavljajo se omrežja z množtvom udeležencev, ki skladno z vizijo »vodij« organizirajo delo v obliki skupin ali projektov, osredotočeni pa so na zadovoljstvo sodelujočih. Predstavljena logika je postala sestavni del vsakdanjega delovanja institucij, ki obvladujejo trg in vse sfere družbenega življenja. Avtopoetična interakcija in spontana samoorganizacija tako legitimizirata kapitalizem kot egalitarni projekt (Žižek v Illouz 2010, str. 138).

Opisani način konstrukcije in dekonstrukcije človeških problemov utrujejo različni mehanizmi, tudi teoretske razprave (vlogo ideološkega aparata sta odigrala tudi psihoanaliza in feminizem). E. Illouz (2010) opozarja denimo na vsebino v pedagogiki odmevne knjige Alice Miller (1992), *Drama je biti otrok*, ki postavlja travmo v središče življenjske pripovedi, avtentičnost pa za cilj, ki bi mu morali slediti. Pokaže, da so pojmi, ki jih promovira tudi ta knjiga – kot sta samouresničevanje in avtentično izkustvo –, postali derridajevska entiteta,²¹ ki vsebuje in predpisuje natančno to, kar skuša izključiti: bolezen, trpljenje, bolečino, drugačnost (prim. prav tam, str. 76). Učinkuje tako, da se čustveno polje vzpostavi kot sfera družbenega življenja (v njej se križajo tako država, univerzitetniki, različni segmenti kulturne

²¹ Več o tem glej Badiou (v Badiou in Žižek 2010).

industrije kot skupine strokovnjakov, ki jih je pooblastila država, ter trg zdravil in popularne kulture, ki ustvarjajo področje delovanja diskurza s svojimi lastnimi pravili, predmeti in mejami). Enako kot kulturna kompetentnost je čustvena kompetentnost zdaj prevedljiva v družbeno korist, denimo v šolsko, poklicno napredovanje, v socialni kapital. Da bi namreč neka forma ali kulturno vedenje postalo kapital, mora imeti ekonomsko in družbeno korist, zamenljivo za nekaj, s čimer je mogoče participirati na pravici do vstopa v določeno polje in si pridobiti to, za kar v tem polju gre. Samozavedanje, upravljanje čustev, motiviranje sebe, empatija, čustvena inteligenca, vse to so postala orodja klasifikacije za nadzorovanje, napovedovanje in povečevanje delovnega (v najširšem smislu) učinka. Čustva so torej postala entitete, ki jih je treba ovrednotiti, izpogajati, kvantificirati in poblagoviti (prav tam, str. 82). Tudi »imaginacija oziroma kulturno in institucionalno organizirana uporaba fantazije ni abstraktno ali univerzalno delovanje uma, ampak ima kulturno obliko, ki jo je treba analizirati« (prav tam, str. 117). Družbeni red, ki ga živimo, je torej iz ekonomskih transakcij oziroma iz večine družbenih odnosov napravil žarišče strategije dialoga, pripoznavanja in samoemancipacije. Naši možgani niso samo socializirani, temveč je tudi sama družba naturalizirana v njih (Žižek v Illouz 2010, str. 141). Zato je vprašanje, ki še kako zadeva vzgojno polje: »Kako doseči, da zavest možganov ne bo preprosto in neposredno sovpadla z duhom kapitalizma?« (Prav tam) Rečeno drugače, kako skozi vzgojo graditi na subverziji reprodukcijske družbene logike, ki zadeva emancipacijo posameznika? Premisliti bo treba formo problemov ter zaznati problem tudi v načinu, kako neki problem dojemamo (prav tam, str. 146).

Sklep

Potrebno je privzeti, da so človekove pravice ustavno obvezujoča norma, da vključujejo skupne, univerzalne vrednote, na katerih mora graditi vzgoja v javni šoli v Sloveniji, te pa omogočajo prostor premislekov in vzgojnih ravnanj tam, kjer si posamezniki in posameznice vrednot ne delimo, zato ne določajo v celoti individualne morale. Prav abstraktne človekove pravice dajejo strokovnim delavcem in delavkam oprijemališče za zaznavo različnosti (pri sebi in tistih, ki jih vzgajajo in izobražujejo, ter njihovih starših) ter za spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem. Ob tem je jasno, da družbo zaznamuje kultura pravic, kar, kot smo pokazali, učinkuje: to pomeni, da je stava na družbeno delovanje, na vzgojo, ki jemlje v bran vse posamezne Druge, ki so denuncirani kot »drugačni«, ki si prizadeva za uveljavljanje njihovih pravic, za pripoznanje različnosti in vztrajanje pri njej, nujna. Ni pa zadostna, kolikor sprejemamo tako temeljno videnje realnosti, v katerem se vsi konflikti in pojavi (rasizem, nasilje, revščina, spolna diskriminacija) umeščajo na ozadje predpostavke, da so ključni družbeni problemi že rešeni, da nam ostane le, da se še naprej borimo za pravice, za pripoznanje žensk, beguncev, istospolno usmerjenih ipd. (Žižek 1983, str. 13). Zato je tudi v vzgoji in izobraževanju nujna njihova navezava na spoznanje, da so konflikti del temeljnega družbenega antagonizma, ki ne le, da ni razrešen, ampak se zaostruje. Mikulec (2015) tako upravičeno

opozarja na problem pedagoškega optimizma, ki izhaja iz prepričanja, da lahko izobraževanje spodbuja družbeni napredek brez preoblikovanja družbenega reda, in da nas zgodovina uči, da taka pričakovanja sproducirajo le različne mite (izobrazba odpravi brezposelnost, revščino, kriminal ...) (prav tam, str. 109).

Zagotovo pa je za spoprijem pomemben način, kako reflektiramo in bijemo (tudi) vzgojne bitke v okoliščinah, ki so zmeraj konkretne. Konkretna realnost je prežeta z abstraktnimi kategorijami dominacije kapitala, ideologijo usmerjenosti vsakega nase in na svoj partikularni interes, ki ga je treba izboriti v konkurenci z vsemi drugimi. Ideale solidarnosti, bratstva, enakosti, spoštovanja vsakega človeka kot človeškega bitja, skupnega delovanja, ki sega čez neposrednost vsake situacije k drugim, skupnim ciljem, je zato treba privzeti kot vsakdanjo (vzgojno) prakso. Zarezati moramo namreč v logiko vzgoje konkurenčnih posameznikov, ki je temeljna oblika družbenega življenja, in s prizadevanji, ki segajo onkraj osebnih ali cehovskih interesov, zamajati ideološki konsenz (Žižek 1983, str. 13).

Povedano drugače: privzemamo, da je cilj vzgoje v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah oblikovanje osebno odgovornega posameznika, ki spoštuje vsakega človeka in zakone, varuje okolje, je pošten, ima etično držo. Potrebna je tudi vzgoja, ki nauči mlade, kako se je treba angažirati ob problemih v skupnosti; vzgoja, ki bo otroke, učence, dijake senzibilizirala za različne potrebe posameznikov in posameznic ter solidarno pomoč takrat, ko jo kdo potrebuje. Ob tem pa pri vzgoji ni mogoče mimo prepoznavanja krivičnosti, kritičnega ocenjevanja vzrokov družbenih problemov in učenja, kako se spoprijeti s spreminjanjem uveljavljenih sistemov in struktur, ki probleme porajajo. Ni torej dovolj, da v šoli vzgajamo k razmislekom, kako lahko denimo neposredno pomagamo revnim. Pomoč pri odpravi posledic, lajšanje stisk in solidarnost, vse to je sicer pomembno, a ima le kratkoročne učinke in pogosto »podpornika« odvezuje od delovanja, saj daje vtis, da je storil nekaj oziroma da je storil dovolj: »Kadar zasledimo oglas s sestradanimi afriškimi otroki, ki je pospremljen s pozivom k ukrepanju in pomoči ('Za ceno dveh kapučinov jim lahko rešite življenje!'), se pravo sporočilo glasi nekako takole: 'Ne misli, ne politiziraj, pozabi na prave vzroke njihove revščine, samo ukrepaj, prispevaj denar, da ti ne bo treba misliti!' Pravo sporočilo je skratka: Za ceno dveh kapučinov lahko še naprej mirno živiš svoje ignorantsko in lagodno življenje, ne da bi se čutil krivega, pač pa dobrega, ker sodeluješ v boju zoper trpljenje!« (Žižek v Badiou in Žižek 2010, str. 84–85) Zato bi mladi denimo morali prepoznavati vzroke za revščino in poznati poti njihovega spreminjanja.

Javnost in politika teh zadnjih zahtev na šolo ne naslavljata. Še več, zdi se, da v javnih razpravah vzgojo v šoli pogosto zvedemo na razmisleke o delovanju, katerega cilji so, pogojno rečeno, sprejemanje obstoječega ter lojalnost in poslušnost. Prav v tem pa se transparentno pokaže logika šole kot ideološkega aparata države. Preizkus, ki ga lahko hitro opravimo, je, da pedagoškim delavcem in mladim, ki ne prihajajo iz socialno in kulturno deprivilegirane okolja, zastavimo vprašanja: kaj menijo o brezdomcih, brezposelnih, revnih; komu nalagajo odgovornost za te okoliščine, kako pojasnjujejo razloge zanje; kje vidijo rešitve problemov. Odgovori na ta vprašanja bodo o vzgoji mladih v šoli povedali bistveno več kot razpravljanje o njenem disciplinatornem vidiku.

Če sklenemo: za natančnejšo sliko problematike, s katero se spoprijema besedilo, bi potrebovali raziskavo, ki bi analizirala vzgojne prakse v vrtcih in šolah kot ideološkem aparatu države. Brez take analize se lahko zadovoljimo z izvajanjem in spremljavo projektov, ki dajejo na individualni ravni sliko investicij in spoprijemov s težavami, ki zadevajo vzgojo posameznikov, pri čemer se lahko celo dozdeva, da taka vzgoja katarzično rešuje probleme, ki se nanašajo na čustveno sprejemanje drugačnega in njegovo pripoznanje (sklicujoč se na človekove pravice ali svetovni etos), a to lahko vodi v »normalizacijo« in celo v izključevanje.²²

Literatura in viri

- Agamben, G. (2004). *Homo Sacer*. Ljubljana: Študentska založba.
- Babič Stermečki, M. (2017). Osebno z Milanom Brglezom: Življenje brez kritike je kot juha brez soli. *Časopis Delo*. Dostopno na: <http://www.delorr.si/ozadja/osebno-z-milanom-brglezom-zivljenje-brez-kritike-je-kot-juha-brez-soli.html> (pridobljeno 13. 2. 2017).
- Badiou, A. in Žižek, S. (2010). *Hvalnica ljubezni*. Problemi 3/10. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Balluch, M. (2011). *Upor v demokraciji*. Ljubljana: Krtina.
- Blais, C. M., Gauchet, M., Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Dolar, M. (1987). Subjekt razsvetljenstva. *Razpol 3. Problemi 9/10*, št. 25, str. 127–134.
- Eurostat. (2016). *Statistika migracij in migrantskega prebivalstva*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/sl (pridobljeno 15. 1. 2017).
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. in Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw Hill.
- Illouz, E. (2010). *Hladne intimnosti: oblikovanje čustvenega kapitalizma*. Ljubljana: Krtina.
- Jančič, P. (2017). Več nadzora na meji s Hrvaško. *Časopis Delo*. Dostopno na: <http://www.delo.si/novice/politika/vec-nadzora-na-meji-s-hrvasko.html> (pridobljeno 25. 1. 2017).
- Jančič, P. (2017a). »Z ograjo bo treba dolgo živeti – žal.« *Časopis Delo*. Dostopno na: <http://www.delo.si/novice/politika/z-ograj-bo-treba-dolgo-ziveti-zal.html> (pridobljeno 23. 1. 2017).
- Jančič, P. in Potič, Z. (2017). Brglez umirja strasti, s Cerarjem se bosta pogovorila. *Časopis Delo*. Dostopno na: <http://www.delo.si/novice/politika/cerar-zahteva-odstop-brgleza-kot-podpredsednika-smc.html> (pridobljeno 2. 2. 2017).
- Javni apel predsedniku vlade Miru Cerarju in ministrici Maji Makovec Brenčič glede dogodkov v Kranju. (2016). *Časopis Dnevnik*. Dostopno na: <https://izracun.dnevnik.si/1042730666/mnenja/odprta-stran/javni-apel-predsedniku-vlade-miru-cerarju-in-ministrici-maji-makovec-brencic-glede-dogodkov-v-kranju> (pridobljeno 27. 2. 2016).
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov = From the acknowledgment to the recognition of children's and adolescents' identity. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 46–62, 28–45.
- 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.

²² Sliko simptomatično razkrivajo zapisi, ki govorijo o pripoznanju denimo »spolno drugače usmerjenih« (drugačnih glede na koga?!), drugačne kulture ipd.

- Kovač Šebart, M. (2016). Družba znanja? Ne me hecat! *Objektiv (Dnevnik)*, 24. 9. 2016, str. 14–15.
- Kovač Šebart, M. (2016). Ob človečnosti zavezujejo zakoni: pod skupno streho. *Šolski razgledi*, 4. mar. 2016, 67, št. 5, str. 5.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli : vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma = The value basis of education in the public school: the educational concept based on human rights is not, and cannot be, the only legal form. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. *Studies in philosophy & education*, 34, št. 1, str. 9–29.
- Krek, J. in Zabel, B. (2017). Why there is no education ethics without principles. *Educational philosophy and theory*, 49, št. 3, str. 284–293.
- Krivic, M. (2017). Nasedanje na trik avstrijskega zapiranja meje. *Časopis Dnevnik*. Dostopno na: <https://www.dnevnik.si/1042761713/mnenja/odprta-stran/nasedanje-na-trik-avstrijskega-zapiranja-meje> (pridobljeno 2. 2. 2017).
- Krivic, M. (2017a). Človečnost povožena pod »evropskimi« paragrafi. *Časopis Dnevnik*. Dostopno na: <https://www.dnevnik.si/1042766073/mnenja/odprta-stran/clovecnost-povozena-pod-evropskimi-paragrafi> (pridobljeno 18. 3. 2017).
- Kroflič, R. (2002). Ravnateljeva avtonomija in pedagoško vodenje. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 66–77.
- Kroflič, R. (b. 1.). Education and identity development in postmodern times. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Education%20and%20identity%20development%20in%20postmodern%20times.pdf> (pridobljeno 27. 3. 2017).
- Kuhar, R. in Zobec, A. (2017). Anti-gender movement in Europe and educational process in public schools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, št. 2, str. 28–46.
- Lasch, C. (2012). *Kultura narcizizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lesar, I. in Ermenc, K. S. (2017). Slovenian pedagogy between social sciences and humanities: Historical, theoretical, methodological, and comparative implications. V: I. Silova, N. W. Sobe, A. Korzh in S. Kovalchuk (ur.). *Reimagining Utopias. Theory and Method for Educational Research in Post-Socialist Contexts*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Ma, F., STA (2017). Pahor: Menim, da je zakon o tujcih v skladu z ustavo. *Časopis Delo*. Dostopno na: <http://www.delo.si/novice/politika/pahor-pahor-menim-da-je-zakon-o-tujcih-v-skladu-z-ustavo.html> (pridobljeno 7. 2. 2017).
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 58, str. 6–29.
- Mikulec, B. (2010). Od trka civilizacij do sobivanja v raznolikosti. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 2, str. 252–267.
- Mikulec, B. (2015). Izobraževanje – čudežna tabletko sodobne družbe? *Teorija in praksa*, 52, št. 1–2, str. 97–112.
- Mikulec, B. (2015a). The possibilities of intercultural education in European society. *International journal of Euro-Mediterranean studies*, 8, št. 1, str. 43–61.
- Miller, A. (1992). *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.

- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Planinšič, E. (2017). Slovenija je sposobna sama pisati svoje zakone. *Časopis Večer*. Dostopno na: <http://www.vecer.com/slovenija-je-sposobna-sama-pisati-svoje-zakone-6302767> (pridobljeno 21. 1. 2017).
- Radovan, M. in Makovec, D. (2015). Relations between Students' Motivation, and Perceptions of the Learning Environment. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), str. 115–138.
- Roglič, M. (2016a). Milan Brglez: Koalicija lahko zruši samo sebe, ne more pa je zrušiti opozicija. *Časopis Dnevnik*. Dostopno na: <https://dnevnik.si/1042758195/slovenija/milan-brglez-se-vam-zdim-sleva-oziro-ma-clovek-ki-bezi-pred-izzivi> (pridobljeno 13. 1. 2017).
- RTV SLO. (2014). *Cerar: V ključnih zadevah se moramo sporazumeti, sicer nam ni rešitve: Miro Cerar v oddaji Odmevi*. Dostopno na: <http://www.rtv slo.si/zivalskiotok/prispevek/338452> (pridobljeno 13. 1. 2017).
- Salecl, R. (1993). *Zakaj ubogamo oblast*. Ljubljana: DZS.
- Troha, T. (2017). Migrant. *Problemi*, 17, št. 1–2, str. 193–209.
- Troha, T. (2017a). *Prišepetovalci. Štiriinpetdesetič*. Dostopno na: <http://radiostudent.si/politika/pri%20C5%A1epetovalci/pri%20C5%A1epetovalci-%20C5%A1tiriinpetdeseti%20C4%8D> (pridobljeno 5. 2. 2017).
- Videmšek, B. (2017). Medicina je v Sloveniji zlorabljen za odvrčanje ljudi. *Časopis Delo*. Dostopno na: <http://www.delo.si/sobotna/medicina-je-v-sloveniji-zlorabljen-za-odvrčanje-ljudi.html> (pridobljeno 13. 2. 2017).
- Vidmar, T. (2016). Pedagogika na univerzi v Ljubljani od njene ustanovitve do začetka petdesetih let 20. stoletja = Pedagogy at the University of Ljubljana from its founding to the beginning of the 1950s. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 3, str. 32–48, 36–52.
- Waldron, J. (1993). *Liberal Rights: Collected Papers 1981–1991*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waldron, J. (1998). Rushdie in religija. *Problemi*, 36, št. 3–4, str. 139–146.
- Zakon o mednarodni zaščiti*. (2016). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7103> (pridobljeno 17. 1. 2017).
- Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo)*. (2006). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4918> (pridobljeno 17. 1. 2017).
- Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih*. (3. 2. 2017). Uradni list RS. št. 5, str. 734–736.
- Zupančič Žerdin, A. (2016). Aimo v Populizem. *Mladina: alternative*, str. 10–15.
- Žižek, S. (1983). *Wilhelm Reich ali protislovja »freudo-marksizma«*. V: W. Reich: Sex pol. Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije, str. 7–19.
- Žižek, S. (1994). The Spectre of Ideology, V: S. Žižek (ur.). *Mapping Ideology*. London: Verso, str. 1–33.
- Žižek, S. (1997). Multikulturalizem ali kulturna logika multinacionalnega kapitalizma. *Problemi – Razpol*, št. 10, str. 95–123.
- Žižek, S. (2004). *Nasilje*. Ljubljana. Analecta.
- Žižek, S. (2010). Od kod čustveni kapitalizem? V: Illouz, E. (2010). *Hladne intimnosti: oblikovanje čustvenega kapitalizma*. Ljubljana: Krtina, str. 137–149.
- Žižek, S. (2011). *Poskusiti znova – spodleteti bolje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Mojca KOVAČ ŠEBART, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Arts)

TACKLING DISCRIMINATION AND EXCLUSION IN PUBLIC SCHOOL: BETWEEN RIGHTS AND RECOGNITION

Abstract: The starting point of this article is an event that took place in Kranj last year when some parents, supported by 24 educators of Gimnazija Franceta Prešerna Kranj, opposed offering accommodations for unaccompanied refugee minors in their residence hall for secondary-school students. We understand the event as a telling symptom that testifies to how the content and values of the formal framework that both the authorities and citizens should be committed to are clearly not established as a moral barrier against hatred and exclusion. It is a symptom that, among others, clearly demonstrates how educational institutions reflect society's increasing intolerance and hatred of the Other as 'different' and how institutional education can generate and reproduce such exclusion.

In the first part of the article, we contextualise the issue in the broader framework of the so-called refugee crisis, then we show how intolerance, exclusion, and stigmatisation may be (are) present in school. This makes it necessary to consider the respect for formal social norms and the shared values inscribed in them as they pertain to human rights, especially regarding the question of how to 'attach' the individual to them during the process of education. We also reflect on the effects of the ideology that relates to the reproduction of social relations, and we draw attention to the conditions that form, including through school education, inactive individuals who are not interested in social inequities or who are interested only as far as it targets their own particular identities.

Keywords: human rights and duties, formal framework, values in public school, intolerance, school as an ideological state apparatus

E-mail for correspondence: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si