

Zdenko Medveš

Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravno pametjo

Povzetek: Članek razvija tezo, da zagotavlja univerzalno vrednotno podlago celostni vzgoji moralni sistem, v katerem so med seboj konstruktivno prepleteni različni etični diskurzi. Ta je za vzgojo uspešnejši in omogoča posamezniku širšo presojo alternativ v moralnem delovanju. Pluralnost moralnega sistema predpostavlja prisotnost različnih etičnih diskurzov: etike človekovih pravic (liberalni diskurz), etike skupnega dobrega (komunitarni diskurz) in etike medosebnih odnosov (etika skrbi). Pri prepletanju vseh treh diskurzov v vzgoji naj učitelj/vzgojitelj sledi zdravemu razumu, ki ga opredeljujemo kot moč razsojanja in čut za skupnost. Sledijo še pogledi na to, kako organizirati konkretne vzgojne prakse, ki spodbujajo ustvarjanje pluralnega etičnega vzgojnega okolja, v katerem vzgoja, razumljena kot komunikacija, lahko opremlja otroka za razsodno moralno samoodločanje, ne da bi ga »pripela« na obče norme, čemur sledi oris podobe nove avtoritete šole in končno obravnava ideološko izpostavljenih tem ter s tem povezanega problema družbene angažiranosti šole.

Ključne besede: človekove pravice, liberalni etični diskurz, komunitarni etični diskurz, diskurz etike skrbi, zdravi razum, otrok kot medij vzgoje, vzgoja kot komunikacija, avtopoetična pedagogika, diferencialna moralna komunikacija

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Zdravi razum kot razsodna moč in skupni čut

Ta prispevek je navdahnila misel, da je različnost pogledov za znanost vedno produktivna. In ker mislim, da ne bi bilo prav, če bi se ustvaril vtis, da pedagogika nagovarja vzgojitelje in učitelje, naj se iz vrtcev in šol umakne »zdravi razum«, češ da je to le »brezglava navada«, sem znova odprl to temo, da bi širše pojasnil zavze-manje za to, da za javno vzgojo sprejmemo etično načelo »zdravega razuma«, ker od posameznih etičnih teorij in diskurzov ne moremo pričakovati trdne, univerzalne in enoznačne opore (Medveš 2007). Z besedno zvezo »brezglava navada« je Mojca Kovač Šebart tokrat »prevedla« besedno zvezo »zdravi razum« (Kovač Šebart 2017). Tako je obnovila polemiko z mojo tezo o zdravem razumu kot pedagoškem orodju, ki sta jo začela pred desetletjem skupaj s Krekom (Kovač Šebart in Krek 2007). Tedanji ugovor sta utemeljila s tem, da je »zdravi razum [...] ravnanje po svoji presoji [...] ki omogoča vpeljavo nekega ‚praznega mesta‘ polja vrednot, opira [pa se] na prevladujoče ali neke druge partikularno opredeljene družbene norme in vrednote« (prav tam, str. 15). Takrat se v polemiko nisem vključil, ker avtorja nista navedla nobene utemeljitve za svoje poglede. Tokrat pa avtorica opredeli, kaj ji pomeni zdravi razum. Tako zapiše: »Zdravorazumsko presojanje in ravnanje se opira na osebna prepričanja akterja, ki vključujejo vrednostne razmisleke partiku-larnih 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, nedo-pustne in prepovedane.« (Kovač Šebart 2017, str. 22) Tudi tokrat izjava ni podprta z nobeno referenco. Ker pa avtorica zapiše, da je moje načelo zdravega razuma treba razumeti kot vodilo, da se v vzgoji vrednote in ustavne norme udejanjajo kot »brezglava navada«, in s tem razpravo konča, je vprašanje vendarle treba odpreti bolj kompleksno, zato bom, nasprotno, pokazal, kako izjemen je pomen zdravega razuma za sodobno javno šolo in vzgojo.

V filozofskem diskurzu so opredelitve zdravega razuma res različne, in če bi »brezglavo navado« filozofsko poglobili s temo teoretične in praktične vednosti, bi mogoče celo odkrili, da je vse prej kot vredna zasmehovanja. Gramsci že skoraj pred 100 leti pokaže na dvojni pomen zdravega razuma. Po eni strani je to »pretežno nekritičen in v veliki meri nezaveden način zaznavanja in razumevanja sveta, ki

je postal v določeni epohi skupen«, torej nekakšna kritika filozofiranja nefilozofov (Hoare in Smith 1971, str. 625). Kot drugi pomen pa Gramsci za zdravi razum uporablja besedno zvezo »good sense« (dobri razum), s katerim misli na praktičen in ne nujno racionalen ali znanstveno utemeljen odnos – kar zagotovo sta morala in vzgoja – za katerega se tudi uporablja angleški izraz »zdravi razum« (angl. »common sense«) (prav tam). Zdravi razum je torej sumljiv le kot spoznavno teoretsko orodje, ne pa kot orodje za presojo praktičnega delovanja.¹

Eksaktne znanosti ne prenesejo »metode« dobrega občutka, a v znanostih o praktičnem delovanju je ta kar domače orodje. Teoretsko in praktično vednost začne ločevati Aristotel. V *Nikomahovi etiki* (Aristotel 1958) razlikuje *spoznanje vrline*, kar je predmet teoretične modrosti (*sophía* – tudi izvedenost), od *vrlega ravnanja*, k čemur vodi praktična modrost (*phrónesis*). Aristotel razvija *phrónesis* kot kritiko *sophíe*. Ko gre za vprašanje vzgoje, ima *phrónesis* prednost pred *sophío*, saj *phrónesis* ni le temelj vrlega ravnanja, temveč tudi razvijanja (vzgoje) vrline. Kreposten postanem s krepostnimi dejanji in k njim me vodi zdravi razum kot ena od temeljnih vrtilin: »Da je treba delovati v skladu z zdravim razumom [ὁρθὸν λόγον],² je splošno priznано, in to naj postane za zdaj naša osnovna predpostavka, kasneje pa bomo podrobneje govorili o tem in pojasnili, v kakšnem odnosu je do drugih vrtilin (ἄλλας ἀρετάς)« (prav tam, 1103b). »Zdrav' (ὀρθός') pomeni skladen s praktično modrostjo (φρονήσεις)« (prav tam, 1144b). V vsakem primeru gre za vrlino, in ne vsebinsko vrednoto, torej za formalno etično načelo ali boljše orodje človekovega duha, ki vzpostavlja srednjo mero; kajti »umirjen človek ravna v skladu z zdravim razumom« (prav tam, 1119a). Privzemam torej Aristotelov pomen zdravega razuma v smislu skladnosti s praktično modrostjo (*phrónesis*). Ta pomen sta zaznala v mojih besedilih tudi Klara S. Ermenc in Kroflič (Kroflič in Ermenc 2010).

Za pedagoško prakso je pomembno pojmovanje zdravega razuma, ki ga je mogoče izpeljati iz Gadamerjeve hermenevtične analize vodilnih humanističnih pojmov: omika, *sensus communis*, razsodna moč in okus. Vsi ti pojmi značilno opredeljujejo človekovo bistvo, človeškost in nujno jih je postaviti v samo jedro vzgojnega delovanja. Omika in okus kot cilj, razsodna moč in skupni čut pa kot cilja in metodi vzgoje. V *Resnici in metodi* Gadamer (2001) s hermenevtično analizo nakazuje spoznavno korespondenco med razsodno močjo in skupnim čutom ter ju izpelje do skupnega kategorialnega sistema, ki ga označuje kot sistem zdravega razuma (prav tam, str. 29 in 38). Gadamer spomni na pedagoški manifest, s katerim Vico nasprotuje Descartesovemu liberalnemu pogledu na strukturo mišljenja, ker zanemarja pomen dveh momentov, ki sta bila navzoča v antičnem pojmu modreca oziroma razuma:

¹ Zdravi razum ima po Gramsciju v etično-političnem sektorju ambivalentno vlogo. Na eni strani obsega elemente, ki prispevajo k podrejanju v družbi, na drugi pa je odporen proti hegemonizaciji zaradi dveh svojih lastnosti: a) idejne nekonsistentnosti, protislovnosti in nepredvidljivosti ter b) kompleksnih socialnih sedimentov, ki se vanj vpisujejo v socialnih in kulturnih revolucijah. Gramsci zavrača težnje po konsenzu v družbi, saj pomenijo obliko vodenega mišljenja in morale. Ob tem razvija tezo o aparatih hegemonizacije (šola, mediji, cerkev), ki naj v družbi zagotavljajo oblikovanje konsenzov, to je homogenizacijo *societas civilis* (Hoare in Smith 1971, str. 630–633). Ta teza zveni kot pol stoletja starejša sorodnica Althusserjevim ideološkim aparatom države. Hegemonizaciji pa nasprotuje zdravi razum; je točka odpora zaradi svojih socialnih in kulturnih sedimentov.

² V Rolfesovem nemškem prevodu »rechte Vernunft«, v angleškem Rackhamovem »right principle«.

sensus communis in eloquentio (prav tam, str. 29). *Sensus communis* se v antični podobi modreca, katerega ideal je podoba Sokrata, ne naslanja na šolsko modrost (*sophía*), temveč na praktično vednost (*phrónesis*). S temi predpostavkami Gadamer dopolnjuje razumevanje praktične modrosti (*phrónesis*), ki ima dve komponenti: razsodno moč in skupni čut (prav tam, str. 29–40). »Zdrava pamet, *common sense*, se kaže predvsem v izrečenih sodbah o tem, kaj je prav in kaj narobe, [...] ve, za kaj res gre, se pravi, zadeve vidi s pravih, pravih, zdravih vidikov, [...] slepar, ki je pravilno preračunal človeške slabosti [...] in za svoje goljufije vedno ravna pravilno, obenem nima tudi zdrave ‚presoje‘ (v eminentnem pomenu besede)« (prav tam, str. 39). Zdravi razum v filozofskem diskurzu enostavno ni prazen prostor, nasprotno, je približek zlatemu pravilu etike. V pomenu teh dveh komponent – razsodne moči in skupnega čuta – tudi sam uporabljam pojem zdravi razum kot strategijo vodenja vzgojne komunikacije med različnimi etičnimi diskurzi, kar bo osrednja tema tega prispevka. *Vzgojo razumem kot komunikacijo*. V času, ko si različni nosilci družbene moči in vpliva prizadevajo za naklonjenost mišljenja mladih, se vzgoja lahko legitimira na univerzalnih humanističnih vrednotah le kot komunikacija, ki sledi zdravemu razumu in ne nagovarjanju kakega idejnega diskurza. Nagovarjanje in regulacija vedenja sta sicer znani metodi v pedagoškem odnosu in celo pogostejši kot komunikacija, a ker pri tem ne gre za enakopraven odziv vzgajanega, je to bodisi poduk bodisi, še pogostejše, discipliniranje in ne vzgajanje. Vzgajanje pa je podlaga za nadgradno samostrukturiranje zavesti. In tu dobi svoj pravi pomen v današnji vzgoji tudi klasični ideal elokvence. Elokvenca ni samo pravilen (dober) govor, temveč tudi govor resnice. Resnica je v bistvu temeljna vrednota *govora in, širše gledano, komunikacije*. Od tod sledi, da temeljne vrednote vzgoje niso vrednote moralnega, temveč vrednote spoznavnega značaja. A resnice o vrednotah (tudi človekovih pravicah) ni mogoče dokazovati s sodbami o vrednotah (*sophío*) – zlasti bi bilo nesmiselno razpravljati o abstraktnih vrednotah (pravicah), o katerih se vsi strinjamo, temveč z modrostjo (*phrónesis*) njihovega udejanjanja v konkretnih socialnih kontekstih.

Za pedagoško instrumentalno pojasnitev razsodne moči naj spomnim še na poglede Hannah Arendt o zdravem razumu. Poudarila je predvsem njegovo moč razsojanja, kajti »tisto, kar imajo ljudje zdravega razuma skupno, ni svet [ni vsebina mišljenja, op. Z. M.], temveč zgolj struktura, ki – natančno vzeto – sploh ne more biti skupna, temveč lahko zgolj pri vsakem primerku človeškega rodu enako funkcioniра« (Arendt 1996, str. 297). Na kaj je torej mislila M. Kovač Šebart, ko je zdravi razum označila kot brezglavo navado? Je mar brezglavost razuma dokazljiva s slovito zgodbo o »zemlji kot ravni plošči«? To bi bil prehter sklep, saj bi s tem mišljenje nekega obdobja sprejeli kot značilnost človeškega mišljenja sploh. To bi po Gramsciju pomenilo, da mešamo zdravi razum z javnim mnenjem. Ne smemo namreč pozabiti, da je isti razum (človeški torej), ki je ustvaril predstavo zemlje kot ravne plošče, ustvaril tudi predstavo zemlje kot geoida, le nova dejstva so bila potrebna. In enako je (samo) isti razum, ki je ustvarjal »problematične, nedopustne in prepovedane« družbene predstave in predsodke o ljudeh, sposoben te predstave

in predsodke odstraniti.³ H. Arendt je zdravi razum tisto, kar omogoča, da je rezoniranje pri vseh enako. Na temelju te formalne strukture smo »vsi prisiljeni reči, da je dva krat dva štiri« (prav tam), pa tudi, da pravičnost nedvomno pripada vrlinam vsake javne institucije, ali pa da veljajo človekove pravice za vsakogar, ne glede na to, da so v vsebini teh izjav med nami razlike, vendar te povzroči naš okus (liberalen, komunitaren ali naslonjen na etiko skrbi). Po tej logiki izvor partikularnega, ki nedvomno vedno označuje človekove premisleke, zlasti moralne, ni v zdravem razumu, ampak v *okusu*, kot ga v izvirno moralnem pomenu razume Kant. Toda zadev okusa ni mogoče argumentirati, o njih se je mogoče prepirati, ne pa razpravljati (Kant 1999).

Ni nam torej treba dokazovati časti zdravega razuma s slovarji in leksikoni, da bi se prepričali o tem, kako »partikularnost in brezglava navada« nimata nobenega skupnega imenovalca s prevladujočimi pomeni zdravega razuma. SSKJ za »zdrav razum« zapiše: »biti pri zdravi pameti, *sposoben preišljeno, razsodno ravnati*«; za »brezglav« pa, »ki ravna brez presoje, premisleka, neprejšljen, *brezglavo sprejemati tuje navade*«. Priporočam še Wikipedijo, kjer brez napora hitro spoznamo zanimivo poanto: »*Zdravi razum* je pojem, ki ga ljudje uporabljajo za niz vrednot ali za niz načel, ki med ljudmi veljajo za modra ali pravilna ter se ne naslanjajo na ezoterično znanje ali raziskovanje, temveč temeljijo na znanju, ki med ljudmi velja za skupno.«⁴

Izključena je torej ezoterična partikularnost (ali obstaja sploh še kakšna druga?), pa naj to pomeni karkoli že. Zato ni smiselno kot zdravorazumske označevati izjave, ki jih navaja M. Kovač Šebart (2017, str. 19), ker so večinoma pristranske in iracionalne, predvsem pa zgrešijo »skupno«. Sodbe zdravega razuma in okusa imajo v premisleku in odločanju o delovanju univerzalni pomen, zato jih moramo postaviti v samo jedro vzgojnega delovanja. Toda dodajmo, *ni jamstva, da bodo vselej vodile do razumnih odločitev ali razumnih dogovorov, ki jih sprejemajo ljudje v procesu komunikacije v dobri veri v moč razuma. To velja tudi za odločitve in dogovore akterjev v šoli (staršev, otrok, učiteljev)*.

Sicer pa v obravnavi vzgoje za človekove pravice M. Kovač Šebart (2017) skoraj na vsaki strani opomni na pomen »razmisleka« o spoštovanju formalnih družbenih norm. Prevečkrat, če sta resno mišljena ponotranjenost norm in »pripetost« nanje. Je pa velika razlika med razmislekom (zlasti če zavrnem pomen čustev, posebej sočutja) in zdravim razumom. Razmislek (o človeških slabostih) bi sleparja privedel do idealne sleparske zamisli, toda zaradi »praktične modrosti« (Aristotel), »zdrave presoje« (Gadamer) ali »dobrega razuma« (Gramsci) zamisli ne bi izvedel.

Ugotovili smo, da v kritiki zdravega razuma še najmanj moti očitek, da pomeni to vpeljavo praznega vrednotnega mesta (Kovač Šebart in Krek 2007). V tem tudi ni bistvo razlik med nami. Kritika zdravega razuma je plod globljih, paradigmatičnih razlik, o katerih velja spregovoriti. Povsem različno namreč razumemo *vzgojo* in *vrednote*:

³ Sicer pa tudi »filozofski razum« ni nedolžen. Pripisati mu je mogoče poglede izrazite diskriminacije, tudi pri osebah, ki so izpolnile vsa civilizacijska merila na področju moralne teorije. Na primer Aristotelova argumentacija, da je suženjstvo pravično urejeno, ali da splošna izobrazba (gimnazija) ni primerna za ženske, čeprav naj bi jo imel vsak, tudi vsak obrtnik (Wilhelm von Humboldt, Hegel).

⁴ Wikipedija, https://hr.wikipedia.org/wiki/Zdrav_razum.

- M. Kovač Šebart vzgojo označuje kot »pripenjanje« na sistem občje veljavnih norm, kar se dogaja v procesu »ponotranjanja dolžnosti [...] in družbenih pravnih norm«, in mogoče bi tudi še vedno (kot v *Samopodobah šole*, Kovač Šebart 2002) soglašala s tem, da ima v šoli prednost *sophía*, torej znanje. Sam vzgojo razumem kot razvoj kreposti za samoodločanje v procesu odprte komunikacije, v procesu, v katerem se vrednote v zdravi presoji in skladno s skupnim čutom tudi oblikujejo in ne le prenašajo; prednost ima *phrónesis*.
- Vrednotni sistem za javno vzgojo mora po M. Kovač Šebart temeljiti na vrednotah, ki so vpisane v človekove pravice in so ustavno obvezujoče norme, ki vključujejo skupne, univerzalne vrednote; moje izhodišče je pluralnost etičnih diskurzov (človekovih pravic, skupnega dobrega in etike medosebnih odnosov). Bolj kot abstraktne vrednote, o katerih se vsi strinjamo, so za vzgojo pomembni pogoji za njihovo udejanjanje, predvsem pa pravica mladih in ne nazadnje vsakega posameznika do lastne kulture in preferenc.

Najprej bom obravnaval prvo točko razlik, potem pa obširneje drugo.

Katere pedagoške paradigme podpirajo etični pluralizem v šoli in vzgojo kot komunikacijo?

Vprašanje je temeljno in tokrat bomo predstavili le nekaj nastavkov. Sicer sem še vedno mnenja (Medveš 2015b), da bi morala biti pedagoška praksa paradigmatško pluralna in nobene od štirih pedagoških paradigem, ki sem jih definiral na podlagi razumevanja medijev vzgoje (herbartizem, duhoslovna, socialnokritična in reformska pedagogika), ne kaže preganjati, čeprav sta danes aktualni samo dve. Herbartizem je namreč padel po prvi, duhoslovna pedagogika pa po drugi svetovni vojni. Spopad je danes samo še med socialnokritično in reformsko pedagogiko, kar z vidika strateških vzgojnih ciljev pomeni spopad med *vzgojo kot ponotranjanjem* in *vzgojo kot komunikacijo*. Medij socialnokritične pedagogike je socialni kontekst. Vzgoja je del socializacije, ki se razume kot »proces transfera (simbolne) strukture družbe in temu (nujno in spontano) vzajemen proces internalizacije simbolnih struktur na ravni posameznika« (Geulen 2002, str. 22). Socialno strukturo tvorijo realna družbena razmerja, ki učinkujejo primarno, vzgoja je vpeta v ta razmerja kot drugotno stanje. Predpostavka je, da družbo obvladuje (zavedno ali ne) »prepoznavna« simbolna struktura, nekakšna enotna te(le)ologija, ki sploh omogoča identifikacijo, saj se s simbolno neprepoznavnim ni mogoče identificirati in ga tudi ponotranjiti ni mogoče drugače kot obliko vrednotnega kaosa.

Medij reformske pedagogike je otrok, človek, posameznik. Reformsko pedagogiko so v prejšnjem stoletju razvijali antropologi, psihologi, zdravniki in pedagogi, v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja pa se je ideja o otroku kot mediju vzgoje razvila znotraj sociologije, in sicer v sklopu sistemske teorije (Luhmann 1991). Po sistemske teoriji družbo sestavljajo različni *funkcionalni sistemi* (ekonomija, politika, kultura, vzgoja in izobraževanje, zdravstvo, sociala, sodstvo ...), ki so se v evoluciji osamosvojili drug od drugega, tako da danes vsak od njih deluje kot samostojen

sistem, po lastnih pravilih, preferencah in merilih. Tega, kar je prav v enem sistemu (denimo finančna uspešnost v gospodarstvu), ni mogoče prenesti kot vrednoto v drug sistem (na primer finančna uspešnost v zdravstvu), ne da bi ta izgubil svojo funkcionalnost (Luhmann 1988). Vrednotni sistemi so torej partikularni, so lastni funkcionalnim družbenim sistemom in ne družbi kot celoti. Teoretsko produktivnost te teze Luhmannu priznavajo tudi kritiki njegovih radikalnih izpeljav na področju vzgoje. Gre za dvom o tem, da bi bilo mogoče ponovno vzpostaviti stanje, ko bi se razvoj družbe podredil kaki krovni ideologiji ali enotni teleologiji (Benner 2006). Od tod izhaja pomemben sklep za pedagogiko, da ni mogoče vzgoje razumeti kot »pripenjanje« posameznika na obče norme ali vrednote in je ne snovati kot sredstvo za globalne družbene spremembe. Zahod sicer zagovarja univerzalne humanistične vrednote, a ta vrednotna struktura razpada zaradi neobvladljivih socialnih razlik in naraščanja revščine, ki je ozadje kršitve najbolj temeljne pravice, človekovega dostojanstva.

Tudi vzgojno-izobraževalni sistem je po Luhmannu funkcionalni sistem. Vzgojo razume kot sistem komunikacije (Luhmann 1991, 2007). Tokrat se bomo omejili le na Luhmannovo razumevanje razmerja med socialnim in psihičnim v komunikaciji. Po tradicionalni teoriji socializacije se socialno transformira v psihično s ponotranjanjem. Po sistemski teoriji takšna transformacija ni mogoča, ker sta komunikacija (kot socialni sistem) in sistem zavesti različna funkcionalna sistema in kot takšna razdvojena ter med njima ni mogoča nikakršna empatija, še manj pa posredovanje (Luhmann 1991, str. 32–34). Tradicionalna pedagoška refleksija, ki se omejuje na francosko razsvetljenstvo, nemški idealizem in neohumanizem, je po Luhmannu (prav tam) daleč pod nivojem lastnih teoretskih možnosti, da bi analizirala probleme vzgoje, predvsem pa je slepa zaradi vere, da je odnos med socialnim sistemom (komunikacijo) in sistemom zavesti kavzalen. Pedagoško rečeno, zaradi vere, da ima vzgojiteljev namen v komunikaciji predvidljiv vzgojni učinek na otroka, pedagogika nikoli ni bila sposobna razviti resnega dvoma o možnosti uresničitve vzgojiteljevega namena. To se kaže tudi v tem, da je za pojasnjevanje vzgojnih učinkov uporabljala različne konstrukte (pedagoški odnos, pedagoški eros, pedagoška avtoriteta, moč učiteljeve osebnosti, tudi ponotranjanje), ki jih znanstveno ni bilo mogoče niti utemeljiti niti razložiti. Nedosegljiva in neizvedljiva je naloga vzgoje, da prek sistema komunikacije vpliva na formiranje sistema zavesti, kar tehnično pomeni, da vpliva na strukturo in spremembo strukture zavesti. Zavest se vzpostavlja kot avtopoetični sistem, ki se vsakokrat nadgrajuje na neki začetni točki; ne more pa se nadgraditi brez lastnih operacij. Za pojasnitev zunanjih vplivov na zavest uporablja Luhmann pojem strukturno sklapljanje (*strukturelle Kopplung*) komunikacije in zavesti. Sklapljanje se lahko zgodi le znotraj zavesti in samo s pomočjo njenih orodij kot *notranje vzburjenje (interpenetracija)*. Zavest je res udeležena v komunikaciji, toda v vsaki posamezni sekvenci je avtopoetično organizirana (Lenzen 1997). To pomeni, da se v procesu komunikacije vsak posameznik odziva na drugega po lastnih zakonih in z lastnimi filtri. Otroku torej moramo ponuditi različne alternative odločanja in v komunikaciji odpirati poglede na posamezne alternative brez namena, da katero od njih uveljavi. Vzgojitelja zaznavamo samo kot spodbujevalca (*irritation*), ki pa z izbiro alternativ vendarle postavlja okvire temu, kaj se bo lahko

zgodilo. Na koncu pa je odločitev posameznika, ali se bo prilagodil ali uprl normam realnosti (Luhmann 1991, str. 27–34; Luhmann 2007). Zato bi morala pedagogika tradicionalno *formulo Bildung* (voljo po oblikovanju) nadomestiti s *formulo sposobnost učenja* (Luhmann 1991, str. 38).

Vzgoja je vedno komunikacija vseh udeleženih in ne le odnos vzgojitelja in vzgajanega. To hkratno delovanje in učinkovanje vseh udeleženih (zaradi neizbrisnega delovanja spomina tudi fizično neprisotnih) je vzrok, da vzgojnih vplivov v komunikaciji ni mogoče nadzorovati. A ne zaradi množice vplivov, temveč ker otrok in vsi drugi v komunikaciji delujejo *kot samoreferenčni* sistemi. Na tej tezi radikalnega konstruktivizma izpelje Luhmann vzgojo kot samosocializacijo. Izpelje jo iz narave človekovega odločanja in ravnanja. V ozadju niso teorije o »svobodi izbire«, temveč preprosto dejstvo, da se končno posameznik sam odloči o svojem vzorcu vedenja kljub medsebojni prepojenosti družbenega sistema in posameznika (Luhmann 1979). Otrok je medij vzgoje, toda samo kot bitje, sposobno učenja, zmožno povezovanja predstav in misli, bitje spominov, hrepenjenja, volje, čustev in načrtov. To so orodja, na podlagi katerih lahko nadgrajuje sistem zavesti. Ta interni proces zavesti ni razviden in niti ga ni mogoče od zunaj nadzorovati (Luhmann 1991).

Če je trn v klasični teoriji socializacije, da je socialno deterministična, je bananin olupek teorije samosocializacije, da je na robu anarhičnosti. Vzgoja kot komunikacija je lahko zavarovana pred anarhično vzgojo, če resno sprejme predpostavko o samoodločanju posameznika o svojem vrednotnem kodu in na tem dejstvu v vzgoji imanentno goji tudi zavest polne odgovornosti posameznika za svoje odločitve in izbire, dobre in zle. Pri majhnem otroku s čustveno komunikacijo, ki se sklene v odpuščanju in obljubi, pri starejših pa s komunikacijo po načelih javne umnosti, kar bom predstavil kasneje. Odgovornost je zvestoba samemu sebi, ki me obvezuje, da se ne morem na novo resetirati vsak trenutek. Če parafraziram H. Arendt, to pomeni odreči se svobodi, kajti »cena, ki jo ljudje plačujejo za svobodo, je, da se ne morejo zanesti sami nase, [...] da si ne morejo povsem zaupati, [...] se ne morejo zanesti na prihodnost, [...] to ceno plačujejo za veselje, da niso sami« (Arendt 1996, str. 258). Odgovornost je najprej pripravljenost na komunikacijo (odgovornost) in končno odgovornost za drugega v skupnostni in ne v atomizirani družbi. Komunikacija kot pedagoška strategija pa pomaga omajati posameznikovo samozadostnost in krepiti njegovo avtonomijo. V tem naj bi bilo jedro deliberalizirane kulture človekovih pravic in njihova rešitev iz okov pravnega reda, kar bomo tudi obravnavali kasneje.

Pluralizem etičnih diskurzov

Legalizem – pravnost nad pravičnostjo in človečnostjo

Strinjati se je mogoče, da je tema človekovih pravic (ne samo) v javni vzgoji danes aktualna (Kovač Šebart 2017, str. 27). Za javne šole in vrtce je gotovo pomembno njeno poglobljanje ter osvetljevanje z različnih zornih kotov. Vsi se najbrž strinjamo, da so človekove pravice zgodovinski dosežek in nedvomno lahko ustrezno

regulirajo človekovo ravnanje v javni sferi, a o abstraktnih vrednotah, glede katerih se vsi strinjamo, nima smisla razpravljati. Problem pa je, če iz njih delamo fetiš, če pričakujemo, da so že same po sebi dovolj jasne in transparentne, da torej kar mehanično napeljujejo k ravnanju in vrednotenju ravnanja. Težava je, ko z nemočjo ugotavljamo, da iz družbenih praks, socialnih položajev posameznikov, odnosa do žive in nežive narave ter iz medosebnih odnosov ne izžareva kultura človekovih pravic. Nasprotno, »konkretna realnost je prežeta z abstraktnimi kategorijami kapitala, ideologijo usmerjenosti vsakega nase in na svoj partikularni interes« (prav tam, str. 28). Če narava vrednot ni v njihovem zapisu, temveč v realnih družbenih praksah, si ob nemoči sodobnih družb, da bi vzpostavile kulturo človekovih pravic, postavimo vprašanje, je mar prava funkcija človekovih pravic v ustvarjanju humanega obraza pravnega reda kapitalizma. So te le opij politike za ljudstvo, sredstvo za manipulacijo z njim?⁵

Zlasti je pri tej temi pomembno poudariti vprašanje, ali je pedagogika kot stroka doslej jasno opredelila funkcijo človekovih pravic v šoli in še posebej v vzgojnem procesu. Nekaj glasov (prim. npr. Gomboc 2007) iz prakse kaže na to, da dosedanji odgovori znanosti na to vprašanje niso bili zadovoljivi, da prakse kažejo na nesorazmernost pravic in dolžnosti med šolo kot institucijo in učenci/dijaki/starši. V tem smislu moramo pedagogi teoretiki samokritično priznati, da v stroki ni jasnih odgovorov na to niti na splošno teoretsko vprašanje, ki sledi: kaj se je zgodilo z vzgojno avtoriteto in strokovno avtonomijo učitelja/vzgojitelja? Premalo bi pedagogika storila, če bi ostala le pri splošnem stališču, da so dolžnosti jasne, češ da izhajajo iz pravic. To sicer ima svoje zrno resnice, če ne bi v kulturi udejanjanja človekovih pravic v družbenem sistemu bil večji poudarek na formalno pravni dimenziji kot na etični, kar bomo pokazali kasneje. Vsekakor so vredni poskusi, da se v človekovih pravicah išče njih etično jedro ter poudarja njihova univerzalnost kot etičnih vrednot in ne primarno kot formalnih pravnih norm. Vprašanje pa je, ali ni to Sifzifov posel, neke vrste samoprevara torej, ker prezre družbene prakse. Zato velja z vidika družbenih praks kritično pogledati tudi na tezo, da so človekove pravice univerzalni etični sistem, globalni etos, očiščen ideologij.⁶ Vprašanje je, ali niso tudi v človekove pravice in zlasti v njihovo implementacijo vpisani določeni ideološki vzorci, ki neizogibno povzročajo klavrno stanje družbene realnosti. Vsaj dva takšna vzorca velja poudariti v razmislekih o pomenu človekovih pravic za javno vzgojo: *prevladovanje pravne logike in moralni individualizem*.

Glede prevladovanja pravne logike v kulturi človekovih pravic obstajajo različna mnenja. Na eni strani se poudarja predvsem vrednotna dimenzija človekovih pravic in izpostavlja vanje vpisane univerzalne vrednote (Kovač Šebart in Krek 2007; Kovač Šebart 2017). To neposredno izhaja tudi iz Deklaracije o človekovih pravicah, ki pravice opredeljuje kot etične norme in »skupni ideal vseh ljudstev«. Na drugi strani je mnenje, da človekove pravice niso implementirane kot etične

⁵ Therese May na predvečer lanskih parlamentarnih volitev v Angliji: »Dosegli bomo, da bodo oblasti tujce, osumljene terorističnih dejanj, lažje deportirale v državo, iz katere so prišli. Če nam bo zakonodaja o človekovih pravicah to preprečevala, jo bomo spremenili.« (TV SLO 1, Odmevi, 7. 6. 2017)

⁶ Dvom o človekovih pravicah kot univerzalnem etosu vzbuja tudi znana neuspešna zgodba Kün-govega predloga, da OZN sprejme posebno komplementarno deklaracijo o svetovnem etosu.

urednote, temveč kot pravne norme. Naravnane so predvsem na urejanje pravnih razmerij v družbi, zlasti razmerij državnih institucij in nosilcev javnih pooblastil do državljanov, kar že samo po sebi pomeni, da človekove pravice ne predstavljajo vrednotnega prostora v celoti; ob strani ostajajo medčloveški (medosebni) odnosi in celo socialne pravice (Medveš 2007, str. 13–14; Mikulec 2015, str. 49–50). Oporo za takšno mnenje sam vidim že v postavitvi koncepta človekovih pravic v slovenski ustavi, pa ne samo v njej. O tem se je v intervjuju z novinarjem *Dela* jasno izrazil Jambreč, eden od tvorcev slovenske ustave, ko pravi: »Bolj nas je zanimalo, kaj narediti s človekovimi pravicami [...], ali socialno-ekonomske pravice sodijo v poglavje o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah. Bili smo soglasni, da za človekove pravice in svoboščine štejemo tisto, ker je sodno iztožljivo. Obstajajo nekatere ‚pravice‘, za katere posameznik ne more pričakovati, da bi sodišče ugodilo njegovi ‚zahtevi‘. Zato smo tem ‚pravicam‘ rekli ‚socialno-ekonomska razmerja‘. Pravica je namreč, pravno gledano, kar je iztožljivo.« (Žerdin 2015). Pravica je torej pravno zakodirana in za njeno razumevanje in razlago je končno pristojno sodišče. Tej logiki sledi pravna instrumentalizacija pravic v celotni družbeni vertikali, od zakonodajne ravni do ravni pravil delovanja posameznih institucij. To je logika, ki zaznamuje tudi pravila javnih vzgojno-izobraževalnih zavodov, hišne rede, pravilnike in, žal, v veliki meri tudi vzgojne načrte. Ta pravna instrumentalizacija človekovih pravic je po mojem mnenju podlaga za to, da je vloga pravic v družbi napačno percipirana in zato ovira pri oblikovanju etične kulture človekovih pravic v družbenih praksah in ne nazadnje v zasebnem življenju. O tem sem že več pisal (Medveš 2007). Pravna zakodiranost vsebine pravic pomeni razvrednotenje njihovega vrednotnega jedra, s čimer je, strogo gledano, izgubljena tudi njihova etična dimenzija. Izgubljena je priložnost, da bi v moderni družbi prevzele mesto, ki je bilo tradicionalno vezano na cerkev, dokler je bila moralna avtoriteta, danes pa bi vlogo religije, sociološko gledano, lahko prevzele človekove pravice. Z implementacijo v pravni red pa se je iz presoje dejanja oziroma v njegovi motivaciji izgubil pomen tihega glasu posameznika, končno je vse odvisno od tega, kako se bo stvar iztekla v postopkih formalnih presoj, in ne od moje vesti. To nam vse pogosteje izpričujejo številni primeri na različnih ravneh družbenega življenja, kjer je odločanje o kršitvah človekovih pravic včasih pretrd oreh za racionalno soglasno odločitev celo za človekove pravice najbolj pristojnega sodišča v državi.⁷

Drugi problem ustavnega pozicioniranja človekovih pravic bom ilustriral z ustavno opredelitvijo institucije varuha človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Ustava RS določa: »Za varovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin v razmerju do državnih organov, organov lokalne samouprave in nosilcev javnih pooblastil se z zakonom določi varuh človekovih pravic državljanov.« (Ustava RS 1991, 159. člen) V Zakonu o varuhu človekovih pravic (1993, 1. člen) je sicer beseda »državljanov« izpuščena, a ne glede na to, da ni več v ospredju posameznik, je tudi v duhu tega zakona prevladal liberalni etični diskurz in so drugi diskurzi (komunitarni, etika

⁷ Kratko branje za širše informiranje o tem: M. Krivic, *Ko formalizmi zmagujejo nad krivicami* (*Delo*, 5. 8. 2017) ter *intervju z Jadranko Sovdat* (*Mladina*, posebna poletna številka, letnik IX, str. 29), v katerem je posredovano stališče evropskega sodišča, da bo enake pravice istospolno usmerjenih oseb priznavalo šele, ko jih bo priznalo dovolj evropskih držav. Tako je torej z njihovo etično univerzalnostjo.

medosebnih odnosov) zapostavljeni ali celo odsotni. Liberalni diskurz preferira svojstveno logiko v razumevanju razmerja med posameznikom in institucijo. Temelji namreč na izpeljavi modela t. i. individualne moralnosti, katerega temeljno načelo je, da so pravice posameznika primarne pred vsemi drugimi ravnmi moralnosti: dolžnostjo, skupnim dobrim, krepostjo, osebnimi odnosi. Pristojnosti varuha so zavezane varovanju pravic posameznika in tudi civilnih skupin (družine, nacionalnih skupnosti in tako dalje, glede na razliko v diktaciji med ustavo in zakonom, v katerem je izpuščena omejitev na državljana) pred kršitvami organov in nosilcev javnih pooblastil. O varovanju človekovih pravic na ravni civilnega in zasebnega življenja seveda ni govora. In takšna rešitev utrjuje pravno podobo človekovih pravic ter zmanjšuje pomen oziroma univerzalnost njihovega etičnega jedra.⁸ To nazorno pokaže tudi vsakoletno poročilo varuha človekovih pravic, kjer kot nosilci kršitev človekovih pravic nastopajo državni organi in drugi nosilci javnih pooblastil. Bizarno je, če državljan varuha prosi za zaščito svoje pravice do lastnine, ker mu je sosed nekaj ukradel.⁹ Temu ne rečemo kršitev človekove pravice, temveč ima v kazenskem pravu drugačno ime. Zanimivo sicer je, da je v varuhovem poročilu (Letno poročilo 2017, str. 17–18) tako rekoč zunaj konteksta posameznih področij pravic dodan pogled o kršitvi človekovega dostojanstva (prav tam, 14), s čimer varuh presega individualistični liberalni diskurz, na katerega ga napeljuje zakon. Poročilo namreč v tem sklopu obravnava primere, ki so tipični za področje sociale ali globalnega etosa: nepravilnost do prihodnjih generacij zaradi čezmernega obremenjevanja in izkoriščanja okolja, stanje siromaštva, odnos do migrantov, stigma brezdomstva, odnos do deprivilegiranih skupin ali posameznikov, pomoč starejšim, bolnim, diskriminacija invalidov, neizplačevanje plačila za opravljeno delo, dolgotrajna brezposelnost, odnos do prisilcev za socialno pomoč. Iz poročila veje očitna nemoč, da bi bilo mogoče kaj storiti za zaščito državljanov oziroma skupin pri teh kršitvah, saj se posamezni opisani primeri sklenejo bodisi z ugotovitvijo, da za odpravo kršitev ni ustreznih pravnih rešitev, ali pa sploh ni predloga ukrepa (prav tam, str. 14–18). Pravna logika v implementaciji človekovih pravic tako izkaže svoj pravi obraz. Človekovo dostojanstvo, ki naj bi bilo »temelj vseh drugih človekovih pravic«, kot ugotavlja poročilo (prav tam, str. 14), in izhodišče celotnega ustavnega reda, v ustavi ni zapisano v ustrezni obliki. Hribar pove, da so zapis teh vrednot

⁸ Če na primer razrednik pisno obvesti starše vseh učencev o učenem uspehu vsakega učenca, je to kršitev pravice do varstva osebnih podatkov in tudi kaznivo dejanje ne glede na namene in motive, ki jih je imel ob tem. Če pa kdo od učencev/dijakov razkriva učni uspeh svojega sošolca, je tudi on dejansko kršil njegovo pravico do varstva osebnih podatkov, a se mu nič ne more zgoditi. Glede etične presoje takega dejanja pa ostaja odprto, kakšni so bili njegovi motivi. S tem se šele vzpostavi dimenzija etičnega. *Etičnost določene pravne norme (v tem primeru pravice do zavarovanja zasebnosti) torej nastaja v nekem kontekstu in šele v odnosu dveh enakopravnih subjektov. Ne pripada torej normi sami po sebi.* To dokazuje tudi rzsodba ESČP o primeru »Barbulescu vs. Romania« s 5. septembra 2017, po kateri je nadzor nad zasebno uporabo službenega računalnika kršitev človekove pravice do zasebnosti; ESČP s tem opredeli nov vidik pravice do zasebnosti, ki očitno ni samoumeven.

⁹ Mogoče pa državljani množično iščejo pri varuhu varstvo tudi za take primere. Iz varuhovega poročila za 2016 je razvidno, da urad varuha več kot dve tretjini vloženih pobud sploh ni obravnaval. Da gre lahko za takšne primere, kažeta vsaj dva navedena razloga: da pobude, ki niso bile obravnavane, ne spadajo v varuhovo pristojnost ali da ni pogojev za njihovo obravnavo, ker vzporedno teče pravni postopek.

v »prvi odstavek ustavne preambule blokirali [...] ne samo levičarji, ampak tudi desničarji« (Trampuš 2017, str. 38–39). Ustava RS sicer omenja »pravico do osebnega dostojanstva in varnosti« (Ustava RS 1991, 34. člen), a če pomislimo na globalno etično raven, ki jo temu sklopu pravic pripisuje varuhovo Letno poročilo (2016) s primeri, ki smo jih navedli zgoraj, je zmotno misliti, da je pravica do osebnega dostojanstva lahko nadomestek, ki zadošča človekovemu dostojanstvu.

V ustavo tudi niso vpisana mnoga temeljna etična načela oziroma vrednote: zlato pravilo, pripoznavanje kolektivnih identitet marginaliziranih družbenih skupin, pripadnost, domoljubje, mir. Očitno pa pri zapisu ustavnega vrednotnega sistema niso bili ovira le politični in svetovnonazorski pogledi, temveč bolj soglasje o tem, da se je smiselnost zapisa pravic (vrednot) presojala na podlagi ocene o njih iztožljivosti. Brez omenjenih vrednot in etičnih maksim pa etična zasnova javne vzgoje enostavno ne more biti univerzalna, tudi če bi človekove pravice ohranile svojo polno etično vrednost. Zato velja biti previden s sklepom, da je ustava zadošten okvir, ki zagotavlja univerzalno in celostno podlago za oblikovanje vzgojne zasnove javne šole. Med drugim tudi zato, ker bi to pomenilo nevarnost privolitve v dominacijo pravnega diskurza v šolskem življenju, ki je že postal naša realnost. To bi med drugim krepilo disciplinske prakse nasproti vzgojnimi in bi vodilo do tega, da bi šola omejevala in preganjala le »prekrškovno iztožljive« dogodke in ravnanja, »nezakonitosti« torej, ne pa drugih nepoštenih ter nečastnih dejanj in dogodkov. Načeloma smo si vsi enotni, da tudi grdobije ne sodijo v šolo, tudi če jih javno življenje ne sankcionira in jih v korpusu človekovih pravic celo dopušča (na primer žaljivi govor v imenu pravice izražanja ali svobode govora). Že zaradi tega je teza o tem, da bi človekove pravice pomenile mejo, znotraj katere naj se giblje javna vzgoja, preozka.

Liberalistični diskurz: moralni individualizem in manko zaščite skupnosti

Liberalna logika, po kateri je postavljeno varovanje pravic v naši ustavi, pa vsebuje še en poseben problem, to je razumevanje dolžnosti in odgovornosti. Res je, da vsaka pravica implicira tudi dolžnost in odgovornost, ni pa samoumevno, čigavo, ali dolžnost tistega, ki naj pravico varuje, ali tudi univerzalni čut dolžnosti vseh. Kymlicka (2015) povzema s tem v zvezi stališče Sandela in Taylorja, ki kritiko liberalizma izpeljeta iz kritike moralnega individualizma, kar jima pomeni, da imajo individualne pravice prednost pred vsemi drugimi moralnimi pojmi, denimo individualnimi dolžnostmi, skupnim dobrim, krepostjo. Moralni individualizem razume posameznika kot osnovno enoto moralne vrednosti, kar pomeni, da terja izpeljavo dolžnosti višjih enot (skupnosti) iz obveznosti do posameznikov (prav tam, str. 326–353). S tem se teža dolžnosti prestavi na institucije. Tudi ustavne rešitve ustvarjajo v javnosti vtis, da so kršitelji človekovih pravic in temeljnih svoboščin praviloma institucije formalne moči.

Ta liberalna logika se izraža prav v določeni percepciji razumevanja izvorov kršitev človekovih pravic in najbrž je v njej jedro pogledov določenega dela javnosti, tudi med učitelji in vzgojitelji, da imajo pravice samo državljanji, institucije pa zgolj dolžnosti, vsaj v razmerju do pravic posameznika. Podobna stališča glede nesorazmerja

pravic in dolžnosti lahko zaznavamo tudi med zaposlenimi v šolstvu. Med njimi srečujemo sicer tudi absurdna stališča, da imajo danes učenci/dijaki preveč pravic, a večina v skladu s komunitarno kritiko realno ocenjuje, da so pravice in dolžnosti med šolo in učenci/dijaki/starši nesorazmerne, ker ima šola samo dolžnosti, učenci/dijaki/starši pa pravice. To mnenje torej ni samovoljen pogled prizadetih, temveč ima svojo teoretsko podlago v komunitarni kritiki liberalističnega modela moralnega individualizma. Liberalnega diskurza in moralnega individualizma v pedagoškem razmisleku o vzgojnih ciljnih in vzgojnem konceptu javne šole enostavno ni mogoče sprejeti kot nekaj univerzalnega.

Komunitarizem in solidarnost v ustvarjanju pravične družbe skupnega dobrega

Temo o moralnem individualizmu smo zgoraj nakazali le z enim vprašanjem, namreč kakšno razmerje ustvarja model moralnega individualizma med pravicami posameznika (učenca/dijaka/starša) in dolžnostmi institucije. Pokazali smo, da je zavest o tem vprašanju strateško zelo pomembna za šolo, zlasti za načrtovanje in izvajanje koncepta vzgoje. A vendarle to vprašanje ne zadeva vseh bistvenih dimenzij razmisleka o vlogi pravic v šoli. Še bolj kot vprašanje, komu pravice in komu dolžnosti, je za kritike moralnega individualizma pomembno vprašanje, ali obstajajo pomembne pravice, vrednote in kreposti, ki zaradi liberalnega diskurza v družbi niso zadovoljivo priznane. Ponovno pogledjmo del izjave Jambreka v citiranem intervjuju, kjer pravi, da »obstajajo nekatere ‚pravice‘, za katere posameznik ne more pričakovati, da bi sodišče ugodilo njegovi ‚zahtevi‘, [in so zato] našle v naši ustavi svoje mesto kot socialno-ekonomska razmerja [...]. Veljavna ustava, denimo, govori o socialni državi, vendar to ni operacionalizirano [poudaril Z. M.]. Tudi ustavno sodišče se s tem načelom doslej ni prav dosti ukvarjalo.« (Jambrek v Žerdin 2015) Torej obstajajo poleg individualnih človekovih pravic tudi posebne »pravice«, ki jim liberalni diskurz v družbi ne priznava statusa, enakovrednega individualnim pravicam. Prednost daje individualnim pravicam pred socialnimi. Liberalna ideologija s tem ruši ravnotežje med človekovo individualnostjo in socialnostjo. Če sledimo komunitarni kritiki, ugotovimo, da postavlja liberalizem s primarnostjo človekovih pravic druge moralne pojme (dolžnost, skupno dobro) in druge pravice (socialne) v drugi plan (Kymlicka 2015, str. 353). Med individualnostjo in socialnostjo tako vzpostavlja hierarhično razmerje, posledica katerega je, da ostajajo socialnost in socialne pravice v družbi marginalizirane. Politični in tudi že javni govor preferirata le »pravno državo« oziroma »vladavino prava«, sled o »socialni državi« pa že v govoru slabi. Ne samo to, tudi kreposti, ki so pomembne za socialno družbo, in tu je *na prvem mestu solidarnost*,¹⁰ postajajo papirnati ideali za šolsko rabo in dobrodelne akcije civilne družbe ter javnih medijev. Politika pa je zvesta logiki varčevanja in

¹⁰ Solidarnost srečujemo kot krepost tudi v liberalnem diskurzu, a jo vendarle Rawls opredeli predvsem s pozicije moralnega individualizma – kot zagotavljanje poštenih enakih možnosti ob pozitivni diskriminaciji. Priznava sicer pomen koristi drugega, deprivilegiranega, in zato dopušča tudi obstoj nenakosti v družbi, a solidarnosti v smislu ustvarjanja pravične družbe v liberalističnih idejah ni zaznati, lahko izzveni celo kot karikatura, češ da posameznik v dobrodelnih akcijah žrtvuje za zapostavljene v družbi vrednost kapučina in meni, da je opravil svojo moralno dolžnost.

uravnoveževanja javnih financ, s čimer vedno znova najprej poseže po socialni sferi. In za to ima ustavno podlago tudi v tem, da socialne pravice niso pravice, temveč socialno-ekonomska razmerja. To ji utemeljuje moralno držo, saj ne krši ustavnih socialnih pravic, temveč le, kot se reče, usklajuje ekonomsko-socialna razmerja z realnimi možnostmi.

Marginalizacija sociale je v bistvu razredno vprašanje, ki ga najbolj pojasni razmerje do bogastva in revščine v družbi. Prevelik delež rasti družbenega produkta se danes pretaka v večanje zasebnega udobja namesto v razvoj. In v takih razmerah gre naravnost državnih proračunov na varčevanje vselej v korist kapitala. Socialne razlike pa se povečujejo. To označuje sodobne procese globalizacije. S tega vidika se tudi vprašanje migracij in odnosov do migrantov pokaže v povsem drugi luči, če v njih namesto kulturnega ali religioznega prepoznavamo razredno ozadje. Na delu je strah kapitala pred odtekanjem med ljudi brez papirjev. Evropa bi bila pripravljena sprejeti migrante, če bi jih lahko hitro vključevala v svoj produkcijski sistem. V tem smislu ponuja na voljo tudi svoje izobraževalne sisteme. Kulturne razlike ne bi pomenile nikakršne ovire, saj so kulturne razlike med sirske in evropskim mizarjem, strojnikom in zdravnikom manjše, kot so razlike znotraj Evrope med revnimi in bogatimi. Toda strah Evrope pred migranti je strah pred revščino, predvsem domačo. Posebej so v ospredju mladoletni migranti, ki prihajajo brez spremstva in od Evrope pričakujejo, da jim odpre perspektivo življenja. Ta pa zaradi liberalnega odnosa do individualnih in socialnih pravic ni sposobna odpraviti niti lastne revščine.

Hierarhija med individualnim in socialnim teoretsko ni utemeljena že zato, ker individualnih pravic ni mogoče uresničiti v socialno nepravilni družbi, kot tudi ni mogoče ustvariti pravične družbe, če niso zagotovljene pravice posameznika. Ekstremni komunitarci, kamor Kymlicka prišteva tudi marksiste, naj bi sicer trdili, da v pravi skupnosti načela pravičnosti sploh niso potrebna. Pravičnost je le »popravna« krepost (prav tam, str. 301); aktualna torej v družbi zaradi krivic, ki jih povzroča nepravilni družbeni red. Nekaj izjemnih ilustracij za to imamo tudi v nekdanji jugoslovanski šolski politiki. Vzemimo »enotno šolo«, kar je bilo eno od temeljnih načel celotne jugoslovanske šolske politike in strategije skozi vse obdobje. Enotna šola je bil nekak sinonim za pravično šolo. Zelo težko bi našli šolsko politično besedilo, v katerem bi bila kot vrednota poudarjena pravičnost. Le stroka je kritično opozarjala na to, da enotnost ne zagotavlja pravičnosti (več o tem Medveš 2015a). Mogoče nam teza o pravičnosti kot »popravni« kreposti nepravilnih (kapitalističnih) družb pojasni stanje in negativen odnos do človekovih pravic v socialistični doktrini.

Kymlicka vzpostavlja zanimivo dinamiko med liberalizmom in komunitarizmom. »V 70. letih, ko so si liberalci prizadevali opredeliti notranje skladno alternativo utilitarizmu, sta bila osrednja koncepta pravičnost in pravica. V 80. letih, ko so komunitarci poskušali pokazati, da liberalni individualizem ne more pojasniti ne podpreti skupnostnih občutkov, identitet in vezi, ki so potrebni za vsako obstojno politično skupnost, sta postali ključni besedi skupnost in članstvo.« (Kymlicka 2015, str. 399)

V začetku 21. stoletja je torej stanje drugačno. Ni razloga, da bi si kot ideal postavili skrajni zasuk od socialnega k individualnemu, od komunitarizma k libe-

ralizmu, od skupnega dobrega k svobodi in pravičnosti. Vsaj ko gre za razmislek o šoli in zlasti o konceptu vzgoje ter univerzalnosti vzgojnih ciljev, je nesprejemljiva hierarhija, kot jo uveljavlja liberalizem med individualnostjo in socialnostjo. Kot je enostranska vzgoja, ki se podreja zgolj vrednotam komunitarizma, torej zgolj skupnemu dobremu, je enostranska vzgoja, ki poudarja le pravičnost ali svobodo, zapostavi pa komunitarne vrednote, skupno dobro, enakost, bratstvo in sožitje vseh ljudi ter sožitje z okoljem ter naravo.

Torej liberalno oziroma libertarno razumevanje človekove pravice ne more predstavljati tiste univerzalnosti, ki naj bi zagotavljala celostno vzgojo človeka. Je vrednotno prekratko, ko gre za opredeljevanje ciljev vzgajanja. Socialne pravice in duh skupnega dobrega pomenijo popolnoma druge dolžnosti in kreposti kot človekove pravice in s sistemsko etičnega vidika bi bilo usodno, če bi šola zanemarila ali opustila razvoj teh kreposti, ki obsegajo področja, kot so socialne, ekonomske, politične in splošne družbene kreposti (Barber 1999; Galston 1991). Med temeljne socialne kreposti zanesljivo na prvo mesto uvrščamo solidarnost, pa tudi kreposti, kot so opolnomočenost, lojalnost (a ne servilnost) in pogum. Na ekonomskem področju so to kreposti, kot na primer razumevanje družbenih sistemov, poznavanje okvirov državnih financ, podjetnost, tehnološka inovativnost, poznavanje mehanizmov kriznega razvoja in delovanja, delovanje v različnih trendih ekonomskih gibanj, delovna etika; med politične kreposti pa sodijo denimo občutljivost za stanje pravic v družbi, poznavanje ustavne ureditve, družbena participacija.

Etika skrbi, ključna vrednota oziroma krepost: pripoznanje

Imenovali bi jo lahko tretja etična sila, ki se je v 20. stoletju razvila ob etiki pravičnosti in komunitarni etiki. Ne bomo podrobneje predstavljali njene zasnove, ker jo je v slovenskem prostoru v več prispevkih in dovolj temeljito predstavil Kroflič (2010, 2014). Osvetlil jo je tudi primerjalno, glede na etiko pravičnosti in skupnega dobrega (Kroflič 2003). Njena posebnost je v tem, da ne skuša biti racionalno univerzalistična, temveč izvor moralnega išče v kontekstu odnosov, kjer šele odnos skrbi povzroči motivacijski premik k sočloveku, kar sproži moralno presojo in razmislek.

Tako kot ni mogoče združiti liberalizma in komunitarizma, sta v osnovi nezdružljivi tudi etika pravičnosti in etika skrbi (Gilligan 1986, str. 238). Kljub svoji univerzalnosti namreč človekove pravice v svoji formalizirano instrumentalizirani predstavi enostavno ne sežejo do intimnega zasebnega življenja, kjer je običajno, da govora o konfliktnih socialnih situacijah, prešuštvu, pomanjkanju ljubezni in sočutja, zlorabi zaupanja, oškodovanju, poniževanju in tako naprej ne označujemo s sintagmami, da so komu kršene človekove pravice.¹¹ To pomeni, da se v regulaciji zasebnih in zlasti intimnih odnosov pojavlja še neka druga dimenzija, ki jo človekove

¹¹ Sicer pa so bizarni in v svojem bistvu brezbrizni komentarji, ko s frazo »da gre za kršitev človekovih pravic« predstavljamo tako pretresljive podobe človeka nevrednega življenja, mučen in ubojev (ne samo v begunskih taboriščih) kot nadzor uporabe službenega računalnika za osebne potrebe. To vrednotno izničuje razsežnost zla.

pravice ne obsegajo. Poznamo socialna okolja, kjer odnosov ne moremo označevati kot pravična ali nepravična (prijateljstvo, ljubezen, spoštovanje, sočutje). Končno so se tudi »teoretiki glavnega toka [pravičnosti] izogibali temu, da bi družinske odnose obravnavali in presojali z merili pravičnosti, [in tudi sodobni teoretiki] še vedno ne obravnavajo odnosov v družini, ki naj bi bila po svojem bistvu naravno področje [... tudi pri Rawlsu velja], da so vprašanja pravičnosti v družini odstranjena iz razprave«, čeprav Rawls poudarja, da se čut pravičnosti oblikuje prav v družini (Kymlicka 2015, str. 539–540).

Danes je presežena tudi zgodovina, ki je nastanek etike skrbi v začetku štela za napačen moralni diskurz, češ da sprejema spolno razdeljeno moralno občutenje in spolno razdeljeno moralo. Prav tako je preseženo mnenje, da naj bi etika pravičnosti veljala za javno, etika skrbi pa za zasebno področje. Nasproti takšni delitvi lahko sprejmemo mnenje Carol Gilligan in številnih feministk, da ima tudi etika skrbi, čeprav je značilna za zasebne odnose, javni pomen in jo je treba upoštevati tudi v javnem življenju (Gilligan 1986), ker bi ga sicer v celoti prepustili zgolj formalistični logiki legalizma.

Etika skrbi daje prednost »neposredni bližini« (Noddings 1986, str. 152), izpeljana je iz konteksta odnosov in ne iz formalnih vrednot. Mogoče to najlepše pove H. Arendt: »Morala je več kot celokupna vsota ‚mores‘ [tudi človekovih pravic, op. Z. M.], torej v določenih okoliščinah veljavnih običajev in navad ter meril za določeno obnašanje [...], je nekaj, kar nam ostane, ko se ne moremo več sklicevati na nič in bomo rizike in nevarnosti, ki smo jim ljudje kot delujoča bitja neizogibno izpostavljeni, sprejemali s pripravljenostjo odpuščati in si pustiti odpustiti, obljubljeni in držati obljube« (Arendt 1996, str. 260). Brez sklicevanja na merila, ki bi bila v obliki formalnih norm vnesena od zunaj.

Teoretiki etike skrbi (C. Gilligan, Nel Noddings, Joan Tronto) ob teh pretežno racionalno utemeljenih krepstih libertarne in komunitarne etike opozarjajo tudi na pomen vrednot oziroma krepsti, ki imajo bolj čustveno kot intelektualno podlago: skrb, občutek povezanosti, mreža odnosov, neposredna bližina, negovanje odnosov, občutljivost, sočutje, empatija, zvestoba, prijaznost, medsebojna pomoč, zmernost, solidarnost, sočutje, skrb za drugega in končno tudi zlato pravilo etike. Zanimivo pa je, kako je Kroflič (2014) razvijal vrednote etike skrbi in ji dal filozofsko podlago z navezavo na Levinasovo etiko. Pri tem omenja, da je za vsakim človekovim odnosom nekaj bolj temeljnega, bolj elementarnega, nekaj, kar odnos šele omogoči oziroma vzpostavi kot človeški odnos. To je sprejetje osebe v odnosu, četudi jo v danem trenutku sovražimo in se ji upiram (prav tam). To je pripoznanje drugega kot Človeka. Tako bi lahko sprejeli pripoznanje kot ključno vrednoto etike skrbi. S tem korakom je Kroflič dokončno presegel obremenjenost etike skrbi z očitki, ki so izhajali iz tega, da temelji na spolni diferenciaciji morale (moška naj bi izhajala iz racionalne morale pravičnosti, ženska iz čustvene morale skrbi), ter tudi očitek, da je konservativna, ker stavi na trdnost odnosov, kar nasprotuje dinamičnemu pogledu na osebna in družbena razmerja. Ob poudarjanju pomena čustvene bližine je etika skrbi uspešno preživela tudi očitke, da gre za etiko usmiljenja. V splošnem avtorji soglašajo, da je za uresničevanje kulture človekovih pravic potrebno še kaj več kot poznavanje pravic in postopkov, ki zagotavljajo njihovo varstvo. To preferirajo zlasti pravne teorije.

Za uveljavljanje kulture človekovih pravic mora posameznik razviti neke *temeljne osebne in državljanske kreposti* in med njimi se splošno priznava pomen čustev, posebej sočutja. Odveč bi bilo spraševanje, ali sočutje ne vzbuja zgolj usmiljenja, pomoči in ljubezni ter zato ne more biti garant za angažirano nediskriminatorno vzgojo. Samozavedanje čustev, empatija, čustvena inteligenca pač niso samo blago in orodje v rokah kapitala. Meni je odsotnost sočutja izvor družbene patologije. Kaj je torej garant nediskriminatorne vzgoje, ki ne ostaja le na ravni pasivnih čustev usmiljenja, ampak je pripravljena ljudi motivirati za upor proti krivicam v javnem in zasebnem življenju? Je torej res, da se takšna moralna podoba človeka oblikuje le v kritični racionalni refleksiji moralnih načel? Mogoče ni odveč na tem mestu navesti odlomek iz polemike med Gadamerjem in Habermasom: »Obe strani sta pri tem stavili na poslednje komaj še nadzorovane predpostavke: na eni strani, pri Habermasu in mnogih, ki sledijo stari paroli razsvetljenstva, da se je treba z mišljenjem in refleksijo znebiti odvečnih predsodkov in odpraviti družbene privilegije, na vero v ‚neprisiljeni dialog‘. Habermas tu postavlja temeljno predpostavko o ‚kontrafaktični sporazumnosti‘. Z moje strani je temu postavljena nasproti huda skepsa do fantastičnega samoprecenjevanja, ki je značilno za filozofsko mišljenje glede njegove vloge v družbeni dejanskosti – povedano drugače: do nedejanskega precenjevanja uma v primerjavi z emocionalnimi motivacijami človeške čudi.« (Gadamer 2001, str. 432) Če po Fritzu Langu dodamo: »Posrednik med možgani in rokami mora biti srce.« (Fritz Lang, Metropolis, 1927)

Vzgoja kot komunikacija

Javno rezoniranje kot metoda ter minimalni standard moralne in prosocialne vzgoje

Med pedagoškimi teoretiki ostajajo danes bolj kot v preteklosti zapostavljena tipično pedagoška vprašanja. Prevladujejo namreč razprave o načelih in ciljnih vzgoje pred tem, kako posameznike opremiti s krepostmi, ki so potrebne za njihovo (moralno) delovanje. Doslej smo se tudi mi sukali zgolj okoli vprašanja vrednotnega temelja vzgoje v javnih šolah in ugotovili, da je liberalističen model, ki je preferenčen v sodobnih meščanskih demokracijah, le eden od sodobnih etičnih diskurzov, poleg komunitarizma in etike skrbi. Takšno tridelnost etičnih diskurzov sem povzel po strukturi, ki jo uporablja Kymlicka v svojem razčlenjevanju strukture politične filozofije (Kymlicka 2015). To me privede do sklepa, da univerzalno podlago celostne vzgoje lahko zagotavlja le odprt in pluralen moralni sistem, v katerem se prepletajo različni diskurzi: liberalni, komunitarni in etika medosebnih odnosov (etika skrbi). Izhodišče pri tem mi je, da je pluralizem vedno produktiven, tudi kot moralni sistem, če omogoča, da se med seboj konstruktivno in »obrušeno« drug od drugega prepletejo različni diskurzi. Je boljši, uspešnejši in omogoča posamezniku širšo presojo v odločanju.

Pri sestavljanju različnih diskurzov v vzgojni praksi imajo pomembno vlogo vzgojitelji. Vzgojitelj mora biti usposobljen za to, da *kot zglede in mediator v komunikaciji* z močjo zdravega razuma, torej razsodnosti, čuta za pravičnost, skupnega

čuta in občutljivosti za medosebne odnose, v presojah konkretnih dejanj zagotovi prepletanje različnih vrednotnih ravni (pravičnosti, solidarnosti, pripoznanja drugega) in tudi nastajanje novih vrednot, pravil in kreposti, ki so podlaga za obvladovanje koristoljubnega individualizma, za ustvarjanje sodelujoče skupnosti in krepitev spoštljivih medsebojnih odnosov. Vzgojno komunikacijo morajo vseskozi prepletati vsi trije etični diskurzi. Tako vzgojni koncept postopoma vzpostavlja zavest o tem, da je pri odločanju potreben premislek o različnih vrednotnih ravneh ne glede na to, katera (če sploh katera) bo končno postala preferenčna pri odločitvi posameznega učenca. A za to je odgovoren on sam. Na izvedbeni ravni nobena (človekova) pravica ni samoumevna,¹² nobena nima neke apriorne teoretske utemeljitve; njen pravi pomen je razumljiv le v javnem diskurzu in ne v mojih notranjih, internaliziranih in nase omejenih subjektivnih razmišljanjih. Takšno obliko presoje v »javnem rezoniranju« (če uporabim izraz, s katerim Habermas po Kantu poimenuje »svobodo javne uporabe svojega uma v vseh zadevah« (Habermas 1981)) oziroma v »javni umnosti« (Kymlicka 2015, str. 424) sem imel v mislih ob zapisu, da je treba vzgojo vrednot nasloniti na *zdravi razum*, ker je ni mogoče opreti na nobeno etično teorijo ali posamezen etični diskurz. Nujnost razvijanja sposobnosti takšne presoje, takšnega rezoniranja je po mojem izhodišče, na katerega se mora nasloniti tudi vzgoja v duhu otrokovih in človekovih pravic. Moralni sistem mora v vzgoji ostati odprt, da bi posledično, a primarno vzpostavljal zavest odgovornosti in dolžnosti. Nobena od moralnih ravni v javnem razmisleku ne sme biti učencu vsiljena, končno odločitev izbere vsak sam. Pri tem ne gre za nikakršno aplikacijo katere od teorij o samoregulaciji, gre za preprosto dejstvo, da je moralna odločitev vedno stvar vesti, torej *vedno izbira posameznika*. Le tako je mogoče vzpostaviti zavest o *odgovornosti* in iz nje razviti zavest o *moralni dolžnosti*. Zavest o moralni dolžnosti ne more nastati enostavno in neposredno iz poznavanja pravic, *ni je*

¹² Vrsta dokazov je za misel, ki smo jo že poudarili, da človekove pravice same po sebi ne zagotavljajo pričakovane kulture v realnih odnosih. Očitno pa tega ne moremo pripisati neukosti »profanega ljudstva«, kar bi utemeljevalo pričakovanje, da bomo z vzgojo v duhu človekovih pravic dobili »vzgojne bitke« za človekove pravice. Resen dvom glede takšnega optimizma vzbuja odločanje o človekovih pravicah, ko iz najbolj profesionalnih institucij za varovanje zakonitosti in človekovih pravic prihajajo dvomljive, pogosto nasprotujoče si razsodbe. Vzorčen primer na področju šolstva sta nasprotni razsodbi ustavnega sodišča glede financiranja zasebnega osnovnega izobraževanja iz proračuna (2001 in 2014). Nadalje gre za primere precedenčne uporabe uveljavljenih sodnih praks »glede prekvalifikacije spornega dejanskega vprašanja v pravno« (Bavcon 2015) ali celo precedenčne razlage besedil zakonov, katerih posledica je, da so bili »zakoni dotlej za vse drugačni« (pravosodni minister Klemenčič 2017) oziroma »da takšna odločitev [sodišča] ne bi smela obveljati [...] zaradi načela enakosti pred zakonom« (generalni državni tožilec Šketa 2017). To kaže, da je odločanje o človekovih pravicah globoko prežeto z interesi in svetovnim nazorom. To pa pomeni, da deluje v prid oseb, ki imajo vpliv in moč. Gre torej za ideološko kontaminacijo človekovih pravic, kar pa lahko razumemo tudi kot posledico njihove instrumentalizacije, ko se postavlja v ospredje vsebina pravic, ki prekrije pomen splošnega načela pravičnosti. Predvsem pa iz vsebine pravic ne sledi hierarhija, kako ravnati v konkretnih praksah, ko gre za soočenje z dvema vrstama pravic (svoboda – varnost; svoboda govora – sovražni govor). Popolnoma se lahko identificiram z mnenjem, da opravljajo človekove pravice svojo »afirmativno in kritično funkcijo le, če ostajajo prazna univerzalna ideja« (Salecl 1993, str. 81). Neutemeljen idealizem pa je pričakovanje, da bo mogoče z vzgojo odstraniti ideološko kontaminacijo pravic, saj tak nazor izvira iz vere, da je mogoče realne družbene interese in strukture spreminjati z moralnimi načeli. V resnici je obratno, družbene strukture in interesi določajo vsakokratno vsebino razumevanja načel. Očitno tudi pri najvišjih profesionalnih zakonodajnih instancah.

mogoče privzgojiti brez vzpostavljanja zavesti o odgovornosti za lastna dejanja v konkretnih situacijah. Pomembno je v vzgoji kot procesu diferencirane moralne komunikacije razvijati zavest in kritično refleksijo o vrednotnih poljih vseh treh etičnih diskurzov: liberalnem, komunitarnem in etiki medosebnih odnosov, torej o človekovih pravicah, skupnem dobrem in pripoznanju drugega. To je preprosta pojasnitev naslova tega prispevka, da vzgoja ne sme biti zaprta v katerikoli etični diskurz, temveč odprta zdravemu razumu, ki ga po Gadamerju in H. Arendt razumem kot »razsodno moč« in »skupni čut« (Arendt 1996, str. 297; Gadamer 2001, str. 29–41). Z vidika človekovega dostojanstva je neetična vzgoja, ki si kot cilj postavi »pripeti« posameznika na katerikoli partikularni etični diskurz.

Diferencirana moralna komunikacija je proces prepletanja različnih etičnih diskurzov v konkretnih praksah. To torej ni moralni pouk in še manj moralni poduk. Kot metodično sredstvo lahko uporabimo Habermasov koncept javnega rezoniranja ali javne umnosti Kymlicke. Je oblika komunikacije, v kateri iščemo odgovore o vseh zahtevah, stališčih in nazorih ter tudi o vseh dejanjih, ki se nanašajo na nas same, na druga človeška bitja, na socialno in naravno okolje. Za šolsko rabo ga najbolj preprosto predstavimo z učiteljevim ali vrstniškim mediiranjem pogovora z učenci o stališčih, nazorih, njihovih zahtevah, potrebah ali dejanjih, sporih in konfliktih. Diferencirana moralna komunikacija mi pomeni *metodo razvijanja presoje* učencev/dijakov o konkretnih dejanjih, zahtevah, prepričanjih, stališčih in podobno na način, ki prepleta različne etične diskurze. Posameznik naj razvije sposobnost:

- utemeljiti pravičnost svoje zahteve, odločitve, izbire, ravnanja tako, da bi bil do enake zahteve upravičen vsak v enakem položaju (načelo univerzalnosti – zlato pravilo),
- dokazati, da uresničitev zahteve ne omejuje drugega (liberalno načelo, meja moje svobode je svoboda drugega),
- utemeljiti, da ne bo prizadeta kakovost medsebojnih odnosov (načelo etike skrbi)
- razmisliti o vplivu zahteve na skupnost in skupno dobro (načelo skupnega čuta).

Pomembno je, da javna šola vsakemu otroku v procesu diferencirane moralne komunikacije posreduje intelektualno izkustvo o različnosti vrednotnih diskurzov, da mu razvije sposobnost moralnega razsojanja in ga uči, da svoje afektivno moralno delovanje podreja zdravorazumski presoji. Javna šola si mora sicer prizadevati za uresničitev vseh treh tradicionalnih ciljnih ravni moralnega vzgajanja, kot so moralno razsojanje, moralno čustvovanje in moralno hotenje (volja). Toda prvo raven – sposobnost moralne presoje v odločanju med različnimi vrednotami v konkretni življenjski situaciji in predvidevanje posledic lastnega ravnanja – je šola dolžna doseči. To je, rečeno v prispodobi, »minimalni vzgojni standard«, ki naj ga šola da v oblikovanju moralne samopodobe učenca.

»Minimalni standard« vzgoje učitelja zavezuje, da otroke sooča z vrednotami v njihovem ravnanju in jih od začetka šolanja navaja na moralno komunikacijo. To je dolžnost vzgojnega koncepta javnega šolstva, saj sicer ljudi ne pripravlja na soočanje z življenjskimi težavami in jih prepušča zli usodi. Ali bo šola pri tem dosegla, da moralno presojo, čustva, voljo in ravnanje otrok uskladi z občimi principi, je povsem

drugo vprašanje.¹³ Enostavno ni jamstva, da bi diferencirana moralna komunikacija zagotavljala trajno in čustveno polno moralno delovanje posameznika, šola pa veliko doseže že, če razvije sposobnost premisleka in soočanja argumentov.

Analogija glede komunikacije velja tudi, če mislimo na mlajše otroke, tudi predšolske, ker tudi v tem primeru ni rešitev načelo »zdaj pa sedi na kavč in razmisli, kaj si storil«. Komunikacije tu ne bomo začeli z logiko javnega rezoniranja, to uvajamo postopoma, primerno starosti otrok. Začetek pa je komunikacija čustev, ki jo je treba izpeljati do jasnega sklepa. Pritegnimo H. Arendt, da pogovor o tem, kako otrok ni ravnal prav in je prizadel drugega, sklenemo z odpuščanjem in obljubo. Odpuščanje je »zdravilo proti nepreklicanosti – proti temu, da storjeno ni reverzibilno [...], obljuba pa zdravilo proti nepredvidljivosti, [...] kaotičnosti negotovosti vsega prihodnjega« (Arendt 1996, str. 250).

O novi avtoriteti šole

V vzgojnih ciljih je segment človekovih pravic zagotovo nov, saj ga večina tradicionalnih pedagoškonormativnih ureditev, kot so kultiviranje (Kant), vplivanje (Nohl), oblikovanje (Humboldt), doživljanje (Gogala), predeterminacija otrokovega hotenja (Žgeč), ne pozna. Zato je za pedagogiko poseben izziv. V teoretskem smislu so danes klasična pojmovanja vzgoje, ki gradijo na konceptu ponotranjanja, kontroverzna in celo nasprotna duhu človekovih pravic. Tudi zato pedagogika danes nima pravih teoretskih odgovorov na umeščanje človekovih pravic v javno vzgojo. Kakorkoli je že za vzgojni koncept javne šole pomemben pluralizem etičnih diskurzov, so človekove pravice v zadnjega četrta stoletja same po sebi v jedru spremenile mnoge parametre in številne prakse v delovanju šole že zaradi svoje liberalistične implementacije v pravni red. Seveda so spremembam sodobne šole botrovale tudi mnoge druge nove civilizacijske okoliščine (dostopnost različnih virov znanja, splošna razgledanost prebivalstva, virtualna realnost, množica komunikacij z zelo dominantnimi vzgojnimi vplivi, rušenje tradicionalnih avtoritet). Vse te okoliščine vedno ne podpirajo šole, ne delujejo vedno sinhrono z njo in lahko celo zmanjšujejo njene učinke. Tudi koncept človekovih pravic ima v svoji liberalistični optiki učinke, ki ne podpirajo nujno kakovosti pouka in doslednosti v vzgoji, kar postavlja šolo pred mnoge probleme. Prav alarmantni so klici, da sta zrušeni (vzgojna) avtoriteta in strokovna avtonomija šole ter učitelja, da dolžnosti ni mogoče izpolnjevati, če niso sorazmerno porazdeljene med udeleženci, da danes vsak želi šoli soliti pamet. Ustrezne stroke šoli v novih okoliščinah niso ponudile odgovorov na nove razmere,

¹³ V razpravi pred desetletji (Medveš 1991) sem razvijal misel, da mora pedagogika prispevati k realni opredelitvi vzgojnih ciljev in kritično zavračati nenehno postavljanje novih zahtev šoli, pogosto protislovnih (na primer razvoj podjetniške tekmovalnosti in pristnih medčloveških odnosov). Odreči se je treba nedosegljivim ciljnim iluzijam. Že takrat mi je bilo izhodišče, da sodobna vzgoja ne more absolutizirati nobene resnice, ker mora upoštevati pravico mladih generacij do oblikovanja lastne kulture in lastnih preferenc. Danes mislim enako, le da problem razlikovanja kulture v vzgoji ni več aktualen samo na ravni generacij, temveč tudi na ravni posameznika, torej na ravni priznavanja pravice do lastnega stila (kulture) življenja. Dolžnost javne vzgoje pa je, da ga sooči z vrednotnimi polji pravičnosti, skupnega dobrega in medosebnih odnosov.

niso dale novih tehnično-metodičnih orodij za poučevanje in učenje, predvsem pa ne za načrtno vzgojno delo, reševanje konfliktov in doseganje discipline ter obvladovanje novih razmerij, ki so nastala med šolo in civilno družbo – posebej starši. Mislim, da je treba vrniti načelo, da je za ustvarjanje delovne kulture odgovorna šola. Suvereno je odgovorna za strokovne rešitve, za urnik, izvedbo pouka, delovno in vedenjsko disciplino, za šolski red, pravila. Koristno je sicer, če o tem pridobiva mnenja staršev, učencev, dijakov. Zahteva po usklajevanju strokovnih vprašanj, hišnega reda, discipline z njimi pa je sporna, kajti za končno odločitev mora biti odgovorna šola in samo njena je polna odgovornost za izvedbo.¹⁴

Je pa koncept človekovih in otrokovih pravic sam po sebi (tudi če odmislimo druge okoliščine) kot bistveno pokazal, da so nepovratno minili časi klasičnega razumevanja avtoritete šole in učitelja kot tistega, ki edini ve. Nepovratno se je iztekel pedagoški model, ki sem ga nekoč poimenoval »pasijonska pedagogika« in ki uči, da ni znanja brez potrpežljivosti, napora in trpljenja ter ne vzgojenosti brez nasilne sublimacije, to je brez odpovedovanja in potlačevanja želja (Medveš 2015b, str. 26). Sodobna pedagogika vse več odgovornosti za neuspeh učencev pripisuje učitelju; geslo »to se boš pa naučil« nadomešča geslo »to se bova(mo) naučila(i)«.

Danes je javnost do šole kritična, starši zlasti do preverjanja in ocenjevanja. Na vseh področjih v družbi, ki so bila nekoč zaprta v skrivnostni stolp strokovnih avtoritet, je tako (zdravstvo, družbeno načrtovanje, razvoj gospodarskih objektov, družbene infrastrukture, varovanje okolja). Rešitev pa ni v zapiranju, temveč v *transparentnosti delovanja in krepitvi komunikacije*. Kjer pa komunikacije ni mogoče vzpostaviti, prihaja do izsiljevanja odločitev pristojnih organov (izvršna in sodna veja oblasti) z javnimi shodi. V komunikaciji je treba iskati rešitve tudi za prenoavo avtoritete in strokovne avtonomije šole in učitelja. A ta komunikacija ne zagotavlja lahkih in vedno razumnih dogovorov in soglasnih odločitev. Avtonomija in avtoriteta sta ključni tudi v sodobni šoli, brez njiju ni uspešnega in kakovostnega izobraževanja, vzgojni proces pa sploh ni mogoč. Prej ko slej nastopi razpuščenost v šoli in posledično nepredvidljivost v družbi. Resno grozi nevarnost splošne inflacije, tudi inflacije kakovosti znanja. Danes je avtoriteto mogoče graditi le v dialogu. Glede na pregovor, da je šola preveč pomembna, da bi jo prepustili učiteljem, pa velja, ko dialoga ni, je javnost (na primer starši v šoli) tista, ki postane dovolj močna, da izsiljuje odločitve pristojnih organov in posega v povsem strokovne zadeve. To pa ni sprejemljivo. Pogoj za produktivno sodelovanje je, da se tudi šola otrese nekdanje avtoritarnosti in postavljanju novih, na videz demokratičnih simbolnih meja (ko se v imenu krepitve otrokove samostojnosti na primer hodniki v šoli označujejo s črtami, ki omejujejo gibanje staršev). Starše si je mogoče pridobiti z močjo razsodnega dialoga in s skupnim čutom za dobro otroka. Pomembno je, da je šola aktivna pri graditvi mostov. Stebre mostov krepí pozitivna klima, njihove temelje pa pozitivne

¹⁴ Neutemeljena je namreč vera v to, »da je mogoče vzpostaviti socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati, [kar je] mogoče v šoli doseči le z medsebojnim usklajevanjem in z dogovori, ki potem zavezujejo vse« (Krek 2008, str. 136). To zveni kot Habermasova teza o možnosti doseganja razumnih konsenzov v javnem diskurzu, ki pa jo je teorija zavrnila kot »iluzijo popolne razjasnitve« (Gadamer 2001, str. 421–422).

informacije.¹⁵ Velja krepiti filozofijo: »Vsi smo v istem čolnu in *pomembno se je dogovoriti*, kako naj složno veslamo, ker *vsak zase* tega ne vemo.« Modrost in skupni čut narekujeta popolnoma novo pedagoško pravilo: *preudari*, ne kaži svoje vzgojne avtoritete z instant rešitvami in hitrim ukrepanjem. Tudi ko bi pravila dovoljevala, da bi šola lahko sama ukrepala, si je treba vzeti čas in vključiti starše ter gojiti zavest »lahko bi šola sicer sama ukrepala, a pomembno je, da skupaj najdemo rešitev, ki je za otroka najboljša«. Zgodbe študentov v študijskih seminarjih iz prakse kažejo, da je ta pogled na avtoriteto za marsikaterega učitelja/vzgojitelja težko sprejemljiv, pogovor o »absolutno evidentnih stvareh« razume kdo celo kot izraz degradacije vzgojne presoje in moči. Toda sodobni čas terja od učitelja pripravljenost, da se sooči z ugovori. Tudi priznanje, da nima prav, da sprejme stanje, ko ni vse tako, kot si želi, in da ne doseže vselej tistega, kar misli, da je prav, ne jemlje avtoritete samo po sebi. Vse je v pripravljenosti na pogovor. Bistvo pedagoške usposobljenosti postaja pripravljenost na delovanje v nepredvidljivih situacijah in v situacijah, ki vodijo do drugačnih rešitev, kot smo si jih zamislili. Vzgoja pač ni kavzalen, temveč kontingenten proces. V pogosto birokratski drži strok pri urejanju šolskih vprašanj (centralno preverjanje znanja) so znaki, da tudi izobraževanje učiteljev še ni dozorelo za takšno odprto kontingentno razmišljanje o vzgoji, ki lahko vzpostavlja novo avtoriteto šole in učitelja. Zato naj bi za zgled začeli uveljavljati kulturo dialoga že snovalci šolske politike, šolski upravni in upravno-strokovni organi, kar bi lahko na vseh ravneh ustavilo razraščanje birokratskih pristopov, posebej na ravni šolskega nadzora in v izvajanju centralnih zunanjih oblik preverjanja znanja, o čemer se je v dnevnem in strokovnem časopisju zadnjih mesecev že nabralo nekaj mnenj učiteljev oziroma šolskih kolektivov, ki kažejo, da dialog ne teče.

Kako o stvareh, o katerih v javnosti obstajajo različna mnenja, in o politično angažirani vzgoji?

Zdi se, da spada to vprašanje med težje v vzgojni komunikaciji. Ne strinjam se povsem s tem, da se pedagog prepusti lagodnemu načelu, češ »eni mislij(m)o tako, drugi drugače in vsak ima svoj prav«. Kako naj ravna učitelj, je načeloma jasno. Mora se odzvati, če učenci njegovo mnenje pričakujejo. Šola, ki učencem ne more dati odgovorov na vprašanja, s katerimi se srečujejo v svojem vsakdanu, ali pa temu *ne nameni dovolj časa*, ne more vzbujati zaupanja in spoštovanja.

Odzivi na vprašanja učencev so različni, skupni imenovalc pa bi jim morala biti zavezanost znanstvenosti. To pomeni zavračati vse oblike okultizma, kar ni vedno brez težav.¹⁶ V obravnavi različnih prepričanj pa je zavezi znanstvenosti pouka najbližja mediativna komunikacija, to pomeni, da učitelj pogovor o problemu

¹⁵ Konkretni primeri iz prakse, ki so jih opisale številne generacije študentov v študijskem seminarju pri Teoriji vzgoje zadnjega četrta stoletja, kažejo, da »kaznovalni pristop« v prvih informacijah staršem o vedenjskem spodrsrljaju učenca zaplete reševanje tudi najbolj nespornih primerov, ker izsili obrambno pozicijo staršev. In obratno, spravljiv začetni ton šole starše prepriča, da kljub poprejšnji grožnji pridejo v šolo brez odvetnika.

¹⁶ *Slovenski narod* je 17. januarja 1931 objavil vest o obravnavi na pariškem sodišču: oče učenca je vložil tožbo proti šoli in zahteval 10.000 frankov odškodnine zaradi uničene sinove iluzije, ker je učitelj zanikal obstoj Miklavža.

vodi po načelih mediacije. To v resnici ni nič drugega kot znana sokratska metoda pogovora ali hevrstika. Z drobno, a usodno razliko. Sokrat je poznal resnico in je verjel, da do nje lahko pride vsak s spoznavanjem samega sebe. Mediator pa, tudi če resnico pozna, mora pogovor voditi tako, da ne vpliva na odločitve (spoznanja) v pogovoru. Zato je pojem mediativna komunikacija ustrežnejši kot sokratski pogovor. Učitelj mora torej pošteno spodbujati razpravo in odpirati vprašanje za vprašanjem, da bi učenci lahko izrazili svoja mnenja. Pri tem v skladu z načelom znanstvenosti pouka vodi pogovor tako, da učenci z njegovo pomočjo ugotavljajo, kaj je znanost že razkrila o določenem vprašanju, in omogoča učencem razumeti, da razlike v prepričanjih med ljudmi nastanejo praviloma ob vprašanjih, ki jih izživajo skrivnosti bivanja, o katerih znanost nima (dokončnega) odgovora, oziroma o vprašanjih smisla človekovega delovanja kot vprašanjih onkraj znanstvenega. Zato prepričanji ni mogoče imeti niti za resnična niti za neresnična, lahko pa *nasprotujejo zdravemu razumu*, načelom razsodnosti in skupnega čuta.

Ta pristop je najpogosteje neuporaben, ko gre za aktualna vprašanja, ki delijo javnost (drugi tir, Magna). V teh primerih bo cilj pogovora na ustrezen način razkrivati, da so najbolj verjetna podlaga različnim prepričanjem, pogledom in stališčem interesi družbene moči in pričakovanja, ki jih je mogoče pojasnjevati glede na njihovo socialno ozadje, vpliv ali splošno politično prepričanje. Učitelj bo težko zaprl takšno razpravo s svojim pogledom. Mogoče sploh ni pomembno, da se sam izrecno opredeljuje, pomembno je, da *goji metodološki pristop v razmišljanju*, s tem ko povezuje verovanja z znanstvenimi skrivnostmi oziroma prepričanja z interesi in pričakovanji. Še bolj kot to pa je pomembno, da goji *kulturo razmišljanja* z geslom »vedno preverjajmo in soočajmo dejstva« (protifaktično rezoniranje po Habermasu), kar je močno orožje proti širjenju kulture lažnih novic. Različni centri moči danes nagovarjajo posameznika z lažnimi novicami in populizmi ter spodbujajo umetne potrebe potrošništva vseh vrst. Človekove izbire postajajo vedno bolj omejene. Nasprotno temu se lahko postavi koncept vzgoje oziroma razvijanja kulture »preverimo in razložimo si dejstva«. To je lahko nesporno načelo *angažirane šole in vzgoje kritičnega državljana*.

Glede kritične družbeno angažirane vzgoje ima M. Kovač Šebart prav, šola goji prej brezbrizen kot angažiran odnos, je pa po mojem mnenju tu problemov več, osrednji pedagoški problem pa je v vprašanju, kako doseči družbeno angažiranost, ne da bi šola pri tem mimogrede zapadla v dnevno politično opredeljevanje. Res je privlačna misel M. Luthra Kinga, ki kritično državljanstvo vidi v moralni odgovornosti človeka, da se ne pokorava nepravilnim zakonom. A z vidika pedagoškega spraševanja ostaja to zgolj dobra aktivistična parola, če ob »kaj« ni odgovora na vprašanje »kako«. Če rečem »A«, moram reči tudi »B«. Kaj več kot parola bi bila ta izjava, če bi jo izpeljali do pedagoško relevantnega vprašanja, kako naj šola/učitelj ravna. Kratko in ostro rečeno, ali bi lahko pedagogika priporočila, da naj javna, državna šola v oblikovanje svojega vzgojnega koncepta vpiše tudi »hujskanje« proti državnim ureditvi, veljavnim zakonom, referendumskim pobudam in odločitvam, razsodbam sodišč in podobno? Ali naj se javna šola postavi na katerokoli stran političnih akcij, ki jih sproža civilna družba v boju za človekove pravice? Jasno je treba odgovoriti, ali naj bi se šolarji pridruževali manifestacijam pred sodišči zaradi

domnevne kršitve človekovih pravic posameznika ali pa manifestacijam za dosledno zagotavljanje človekovih pravic migrantom oziroma za popolno enakopravnost različno spolno usmerjenih oseb? Kje, na strani tistih, ki so »za«, ali tistih, ki so »proti«? Kaj bi namerna družbeno angažirana vzgoja pomenila z vidika politične in strankarske nevtralnosti? Pedagogi sicer radi ugotavljamo subverzivnost izobrazbe. Vprašanje je, ali naj postane subverzivnost del vzgojnega koncepta javne šole. Sorodne stroke nas treznijo, dvom izražajo zlasti ob tem, »da bi morale šole otroke učiti, naj bodo v javnih nastopih skeptični do politične oblasti [... ali] naj se distancirajo od svoje kulturne tradicije« (Kymlicka 2015, str. 435). Družbena angažiranost šole, ki bi pomenila opredeljevanje do konkretnih družbenih alternativ, bi terjala popolno politično uskladitev šolske skupnosti, kar bi nujno sprožalo konflikte že znotraj šole, še bolj pa v okolju. To bi pomenilo vzgojno delovanje šole s pridihom strankarstva. Nekaj, kar zakon javni šoli prepoveduje. O vzgojni vrednosti abstraktnega angažiranja za vrednote, o katerih vlada v družbi popolno soglasje, pa je težko govoriti, ker se zameglijo vprašanja interesov, ki odločajo o udejanjanju vrednot.

Iz zgodovine vemo, da je šolstvo bolj gojilo poslušnost, servilnost in še katere od negativnih lastnosti, če jih merimo z vidika človekove avtonomije in dostojanstva. Sicer ni mogoče zanikati nekaterih dosežkov, ki kažejo, kako uspešna je lahko šola v premagovanju marsikaterih slabosti družbenega in osebnega življenja (ksenofobije, diskriminacije drugačnosti, različnih prehranskih navad in razvad, varne spolnosti in še veliko bi lahko dodali), a spreminjanje nazorov v politično angažiranost okolja je povsem svoje vprašanje. Strinjati se je mogoče z Amy Gutmann, da je treba »otroke opremljati z intelektualnimi veščinami, ki so nujne za ovrednotenje načinov življenja, ki se razlikujejo od načina življenja njihovih staršev« (Gutmann 2001, str. 32). Toda reči to pomeni reči samo »A«, treba je doreči »B«, kaj to pomeni za šolsko (vzgojno) prakso. To pa je strokovni izziv tega stoletja. Zame je prvi korak v tej smeri storjen z razumevanjem vzgoje kot komunikacije, kar daje preferenco pedagoški paradigmi, ki otroka/posameznika razume kot medij vzgoje, kar pa ne pomeni »center vzgoje«, saj ta paradigma ničesar ne dolguje pedocentризmu oziroma na otroka usmerjeni pedagogiki.

Literatura in viri

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Aristotel. (1958). *Nikomahova etika*. Beograd: Kultura.
- Barber, B. (1999). The Discourse of Civility. V: S. Elkin in K. Soltan (ur.). *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park: PA Pennsylvania State University Press, str. 39–47.
- Bavcon, L. (2015). Imam pomisleke in dvome, ki si jih dovolim povedati. *Delo*, 9. 5. 2015. Dostopno na: <http://www.delo.si/sobotna/imam-pomislike-in-dvome-ki-si-jih-dovolim-povedati.html> (pridobljeno 7. 3. 2018).
- Benner, D. (2006). Recensione sull'ultima opera di Niklas Luhmann *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Dostopno na: http://www.topologik.net/studi-internazionali/benner_rec1.pdf (pridobljeno 21. 7. 2017).
- Gadamer, H-G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Labirinti.

- Galston, W. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geulen, D. (2002). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretische Ansätze. V: *Handbuch der Sozialisationsforschung*, 6. izdaja. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, str. 21–57.
- Gilligan, C. (1986). Remapping the Moral Domain. V: T. Heller in M. Sosna (ur.). *Reconstructing Individualism; Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford: University Press Stanford, str. 237–250.
- Gomboc, M. (2007). Izhodišče za oblikovanje vzgojnega koncepta osnovne šole in vzgojnih načrtov osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna številka, str. 196–208.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, *Band 1: Handlungsrationali-tät und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. in Luhmann, N. (1990). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: SuhrkampVerlag.
- Hoare, Q. in Smith, G. N. (1971). *Selections from the Prisons Notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence&Wishart.
- Kant, I. (1999). *Kritika razsodne moči*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Klemenčič, G. (2017). *RTV SLO Dnevnik, Utrip*. 15. 7. 2917.
- 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. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 2, str. 10–33.
- Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 136–153.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 24–35.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. *Časopis za kritiko znanosti*, 2014, 42, št. 255, str. 117–127.
- Kroflič, R. in Skubic Ermenc, K. (2010). Ob sedemdeseti obletnici prof. dr. Zdenka Medveša. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 5, str. 132–141.
- Kymlicka, W. (2015). *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, str. 949–968.
- Letno poročilo varuha človekovih pravic za leto 2016*. (2017). Dostopno na: http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/lp/Porocilo_VCP_2016_koncno_zawww.pdf (pridobljeno 18. 8. 2017).
- Luhmann, N. in Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann N. (2007). Autopoiesis als soziologischer Begriff. V: N. Luhmann (ur.). *Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam, str. 137–158. Dostopno na: <http://cepa.info/> (pridobljeno 23. 8. 2017).

- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, št. 1, str. 19–40.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3/4, str. 101–117 in št. 5/6, str. 213–226.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 66, posebna izdaja, str. 6–29.
- Medveš, Z. (2015a). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 2, str. 14–37.
- Medveš, Z. (2015b). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 10–35.
- Mikulec, B. (2015). The possibilities of intercultural education in European society. *International journal of Euro-Mediterranean studies*, 8, št. 1, str. 43–61.
- Salecl, R. (1993). *Zakaj ubogamo oblast*. Ljubljana: DZS.
- Šketa, D. (2017). *RTV SLO Dnevnik*, 27. 9. 2017.
- Trampuš, J. (2017). Tine Hribar. *Mladina*, posebna poletna številka, letnik IX, str. 33–40.
- Ustava Republike Slovenije*. (1991). Uradni list RS, št. 33/91-I z dne 28. 12. 1991.
- Zakon o varuhu človekovih pravic*. (1993). Uradni list RS, št. 71/93 z dne 20. 12. 1993.
- Žerdin, A. (2015). Jambrek: Vsakdo ima pravico, da pove nekaj zanimivo nerazumnega. *Delo*, 20. 6. 2015. Dostopno na: <http://www.delo.si/sobotna/vsakdo-ima-pravico-da-pove-nekaj-zanimivo-nerazumnega.html> (pridobljeno 7. 3. 2018).

Zdenko MEDVEŠ (University of Ljubljana, Slovenia)

EDUCATION BETWEEN ETHICS DISCOURSE AND COMMON SENSE

Abstract: The article develops the thesis that holistic education is provided with a universal value foundation by a moral system that intertwines constructively a number of different ethics discourses. It benefits education and enables the individual to have a broader judgement of alternatives when taking moral action. The plurality of the moral system presupposes the presence of different ethics discourses: the ethics of human rights (liberal discourse), the ethics of the common good (communitarian discourse) and the ethics of interpersonal relationships (care ethics discourse). When intertwining the three discourses in education, the teacher/educator should follow common sense, which the author defines as the ability to judge and a sense of the community. This is followed by views on how to organize concrete educational practices supporting the development of a pluralist ethical educational environment in which education (understood as communication) can equip children for judicious moral self-determination without tying them to universal norms. Subsequently, the author provides a description of the school's new authority and, finally, he discusses ideologically acute issues and their relationship to the question of the school's social engagement.

Keywords: human rights, liberal ethics discourse, communitarian ethics discourse, care ethics discourse, common sense, the child as a medium of education, education as communication, autopoietic pedagogy, differential moral communication

E-mail for correspondence: zdenko.medves@guest.arnes.si