

Karolina Babič in Tomaž Grušovnik

Kodifikacija etike v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji

Povzetek: Avtorja v prispevku raziskujeta pojavnost in način kodifikacije etike v slovenskem izobraževalnem prostoru. Metodološki pristop temelji na kvalitativni analizi besedil, v okviru katere je bilo analiziranih 84 notranjih aktov, kodeksov etike in nekaterih normativnih predpisov na področju izobraževanja. Raziskava je pokazala, da poleg redkih kodeksov etike, eksplicitno poimenovanih s tem imenom, obstajajo tudi drugačni načini kodificiranja etike v šolskih dokumentih ter da je kodifikacija etike v izobraževanju večinoma oblikovana na način seznamov vrednot, katerih aplikacija je nadalje predpisana s seznamom podrobnejših navodil za ravnanje. Iz kodeksov etike, ki imajo pretežno takšno predpisovalno (preskriptivno) funkcijo, izhajajo določene težave, hkrati pa je takšna predpisovalna oblika kodeksov etike v nasprotju s konceptom avtonomije učitelja in izobraževalne stroke. Prispevek podaja tudi priporočila v smeri bolj procesnega pristopa, kjer je kot akter kodeksov etike prepoznan avtonomni subjekt in kot njegova ključna moč večšina kritičnega etiškega presojanja, kodeks etike pa ne nastopa kot seznam navodil za ravnanje, temveč prej kot vadnica za etiško delo.

Gljučne besede: kodeks etike, kodifikacija etike, etika v izobraževanju, avtonomija, etiško presojanje

UDK: 37.012

Znanstveni prispevek



<https://doi.org/10.63384/spB62z826s>

Dr. Karolina Babič, asistentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija; karolina.babic@pef.upr.si ©

Dr. Tomaž Grušovnik, redni profesor, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija; tomaz.grusovnik@pef.upr.si ©

Uvod

V širšem teoretskem kontekstu raziskovanje kodeksov etike v izobraževanju naslavlja vprašanja profesionalne etike in regulacije poklicnega ravnanja ter moralne vzgoje. Razprave v literaturi prepletajo teme avtonomije, presojanja, reguliranja in profesionalnih vrednot ter smernic za ravnanje, pri čemer se pojavljata predvsem preskriptivni/predpisovalni in procesni pristop, ki razlikujeta med kodeksi kot sezname vrednot in navodil za ravnanje ter kodeksi kot okvirji za razvoj kritičnega etičnega mišljenja. Naš prispevek izhaja iz filozofskega pristopa k etiki, ki kodekse etike analizira skozi konceptualne, metaetične, normativnoteoretske predpostavke, s čimer želi osvetliti pojavnost ter temeljne dileme in pomanjkanje ekspliciranja teoretskih ozadij kodeksov etike, medtem ko nas konkretne vsebine kodeksov v tem prispevku ne zanimajo.

Namen raziskave kodeksov etike¹ na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je preveriti pojavnost in načine kodifikacije etike v slovenskem izobraževalnem prostoru. Temeljno raziskovalno vprašanje je, kako so kodeksi etike in druge oblike kodificiranja etike prisotni v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru ter kakšne (implicitne) teoretske predpostavke ti načini kodifikacije odražajo. Postavljamo dve tezi. Prvič, kodeksi etike kot samostojni dokumenti niso pogosti, etika v izobraževanju je pogosteje kodificirana na druge načine. In drugič, kodifikacija etike je udejanjena v obliki seznamov vrednot in navodil za ravnanje (preskriptivni/predpisovalni pristop), ne pa kot način usmerjanja k avtonomnemu etičnemu presojanju, pri čemer teoretska ozadja teh predpisovanj niso eksplicirana.

V teoretskem delu prispevka smo opredelili ključne koncepte, predvsem v kontekstu etike kot filozofske discipline, ter opravili pregled literature v Web of Science, vezane na (filozofsko) raziskovanje kodeksov etike (še posebej v izobraževanju), da bi v ospredje postavili kritične pristope k obravnavi kodeksov

1 V tem prispevku bomo pretežno uporabljali besedno zvezo *kodeks etike*, a tudi *etični kodeks*, še posebej kadar jih tako zapisujejo avtorji posameznega kodeksa, smiselna raba pa je tudi *etiški kodeks*, saj gre za kodekse, ki niso *etični* v pomenu pridevnika *biti etičen*, ampak so kodeksi na področju etike ali o etiki. Podobno velja za pojem *etični subjekt* ali *etiški subjekt*, *etično presojanje* ali *etiško presojanje* itd.

etike. Izluščili smo ključne kategorije problemov, ki so nam nadalje služili pri tematski analizi v empiričnem delu raziskave, kjer smo opravili kvalitativno analizo nabora kodeksov etike in drugih notranjih aktov izobraževalnih organizacij (šolskih dokumentov), kodeksov strokovnih združenj ter relevantnih normativnih dokumentov. Izbrane dokumente smo analizirali z orodjem za kvalitativno obdelavo podatkov (Atlas.ti).

Cilj prispevka je preveriti, ali je kodificiranje etike v slovenskem izobraževanju prisotno pretežno v predpisovalni obliki in ali obstaja razhajanje med teoretičnimi razpravami, ki poudarjajo procesnost in avtonomijo etiškega presojanja, ter dejansko prakso, ki etiko umešča v regulativni okvir pravil, nadzora in sankcij. Ob tem je cilj prispevka dati smernice za spremembo pristopa h kodeksom etike na področju izobraževanja v Sloveniji, tudi v kontekstu priporočil Sveta Evrope.

Teoretska izhodišča in pregled literature

Za potrebe tega prispevka razumemo etiko kot filozofsko disciplino, ki se ukvarja z raziskovanjem etike na metaetičnem in normativnem nivoju² ter z njeno aplikacijo na področja prakse. S pojmom etika torej tukaj ne označujemo pojava družbene morale kot objekta sociološkega raziskovanja ali moralne vzgoje³ kot objekta pedagoškega raziskovanja, čeprav so ti pristopi seveda povezani. Pojem morale v tem prispevku uporabljamo v kontekstu obstoječih družbenih moral, z namenom, da pojem etike prihranimo za metaetični in normativni nivo refleksije o moralnih pojavih. Za začetek moramo definirati tudi pojem *kodifikacije*, saj se pojem *kodeksa* pogosto razume kot ekvivalent *dokumenta*, torej zapisa vsebin v obliki akta. To kaže na večinsko preozko razumevanje kodeksov etike kot izključno samostojnih zapisov, označenih z eksplicitnim imenom *kodeks etike*, *etični kodeks*, *kodeks ravnanja* ipd. Pri tem je izpuščen spekter kodifikacij etike v obliki implicitnih elementov, tako pisnih kot nezapisanih, prisotnih v praksah in kulturi neke organizacije ali skupine.⁴ Kot kodifikacije etike razumemo različne načine zajemanja moralnih pričakovanj v nekakšna pravila, predpise, opise nalog in druge načine uokvirjanja etike v formo pravil ali načel. V tem lahko

2 Metaetiko tukaj razumemo kot filozofsko refleksijo o pogojih etiškega subjekta, o svobodni volji, o predpostavkah normativnih teorij, o epistemološkem vidiku etiških sodb ipd., normativno etiko pa kot refleksijo o načinih upravičenj v različnih normativnih sistemih (npr. utilitarizmu, kontraktualizmu, deontologiji, etiki vrlin, eksistencializmu, religioznih moralnih nauk, etiki skrbi itd.).

3 Moralna vzgoja kot *etiška vzgoja* ali *vzgoja za etiko* je tesno povezana z nalogo etike kot discipline in nalogo etika kot strokovnjaka. Ker etika temelji na konceptu svobodnega etiškega subjekta, ki je odgovoren za lastno moralno ravnanje, naloga etike ne more biti, da odloča namesto etiškega subjekta oziroma da daje nasvete za ravnanje, temveč da ponudi konceptualno orodje za razumevanje konteksta etiških dilem ter za avtonomno sprejemanje odločitev v teh kontekstih, medtem ko pa so konkretno odločanje, ravnanje in odgovornost vedno na ramenih posameznika (gl. Grušovnik 2023, str. 25–26).

4 To se odraža tudi v sklepanju o zelo nizki prisotnosti etiških kodeksov v izobraževanju v Sloveniji, kot sklepa Kodelja (2012), če razumemo kodifikacijo etike samo v pomenu eksplicitnih dokumentov; naša analiza pa bo pokazala drugače, ker analiziramo kodifikacijo etike v širšem smislu.

prepoznamo predpostavko, da je etika nekaj, česar sestavni elementi so pravila, ki jih je možno zbrati v sistem pravil oziroma zakonik, tj. kodeks etike.⁵

Za pregled literature smo opravili analizo rezultatov v Web of Science (WoS).⁶ Zanimanje za raziskovanje teh vsebin je očitno naraščalo po letu 2000 (od cca. 100 na leto v letih 2001 in 2002 do 600 na leto v 2020), v zadnjih nekaj letih pa je v upadu (oziroma je v upadu preboj teh vsebin v WoS).

Pregled literature s področja izobraževanja kaže, da se avtorji z metaetičnim nivojem večinoma ne ukvarjajo. Manjšina kritizira pretirano naslanjanje na kodekse etike, ostali avtorji pa se ukvarjajo predvsem z vprašanji aplikacije na specifična področja, deloma tudi z vprašanji normativnih etičkih teorij v ozadju aplikativnih etik. Small (2001) kritizira filozofe, ki naj bi preveč poudarjali pomen kodeksov etike, čeprav se z njimi veliko ne ukvarjajo. Po njegovem je treba več pozornosti nameniti razumevanju procesov sprejemanja moralnih odločitev, in sicer prek »razjasnjevanja tega procesa in identificiranja koristnih procedur in strategij« (prav tam, str. 387). Nietzsche in Haase (2012) govorita o »etičnem/etiškem delu« v kontekstu poklica učitelja ter da bi moralo biti etičsko delo »stalen in dinamičen vseživljenjski proces«, ne pa rigidno sklicevanje na kodekse etike (prav tam, str. 276). Bagnall in Nakar (2018) ob kritiki kodeksov kot formalne zadeve, ki se nanaša na »apriornost, ekstrinzičnost, deduktivnost, univerzalnost, determiniranost, neproblematičnost, neizpodbitnost, omejujočnost in brezosebnost«, sugerirata nasproten pristop, ki moralno ravnanje razume kot situirano (ang. *situated*), postavljeno v situacijo, ki se nanaša na »imanentnost, intrinzičnost, kulturnost, kontekstualnost, poddeterminiranost, problematičnost, izpodbitnost, avtentičnost« (prav tam, str. 78). Zato predlagata, da naj izobraževalci razvijejo znanje in zmožnosti, da delujejo kot »situirani moralni vršilci« v delovnih okoljih, ki jih sicer določajo kodificirana pričakovanja (prav tam). Johnston (2022) govori o preoblikovanju instrumentaliziranih kodeksov »znotraj kompleksnosti vozlov in krpank«, da se ponovno obudi etičnost v polju zgodnjega učenja (prav tam, str. 81). Zanašanje na kodekse po njegovem preoblikuje učitelja v delavca tehnika, zato poziva k aktivizmu za angažiranje v kompleksnem etičkem delu, kot ga terja vsakdan (prav tam, str. 93). Davis (2007, str. 172–186) našteva 18 pravil, kako napisati kodeks etike, pri čemer je poudarek na procesu priprave kodeksa, ne na vsebini.

Nekateri avtorji močno navezujejo etične vidike na cilje krepitve strokovnosti poklica in druge cilje. Npr. Maryanto in Khoiriyah (2018) trdita, da je substanca kodeksa etike v njegovi usmeritvi učitelja k razvoju profesionalnosti oziroma strokovnosti kot učitelja, strokovnosti izobraževalca kot izobraževalca. In še več, da je kodeks kot tak pravna podlaga učiteljskega poklica (prav tam, str. 227–228). Rothuizen (2022, str. 624) razpravlja o koristnosti kodeksov etike

5 Ta predpostavka (tesno povezana s predpostavko kontraktualizma) ne vzdrži preiskave na metaetičnem nivoju, kar bo predmet našega drugega prispevka.

6 Iskanje v WoS je bilo izvedeno na dan 26. 12. 2024, izpis rezultatov je shranjen v arhivu avtorjev prispevka. Iskanje je potekalo na podlagi ključnih besed *ethical code*, *code of ethics*, *code of conduct*, *code of professional ethics*, *ethics code*. Dobili smo 7.079 rezultatov. V tem prispevku smo upoštevali 472 rezultatov z raziskovalnega področja *education/educational research* in 265 rezultatov z raziskovalnega področja *philosophy*, pri čemer smo izбор tipa besedil zožili na članke, poglavja v knjigah, konferenčne prispevke in pregledne članke.

za učitelje v zgodnjem učenju, in sicer se v primerih, kjer so strokovna izhodišča za delo »živa in jasna«, zdijo kodeksi odvečni, če pa so vodstva izobraževalnih organizacij močno ciljno orientirana in reducirajo prakso na tehniko, potem so lahko kodeksi koristni. Maxwell in Schwimmer (2016, str. 478–479) pa poudarjata, da imajo kodeksi etike kot pedagoški vir omejeno koristnost na ravni etiškega izobraževanja bodočih učiteljev.

Malach (2020) opravi obsežnejši pregled teorije kodeksov etike na področju izobraževanja odraslih, kjer odpira podobne teme kot omenjeni avtorji, npr. ali etiške kodekse sploh potrebujemo, kakšne so nevarnosti pretirane kodifikacije etike in težnje po univerzalnem (modelnem ali vzorčnem) kodeksu, problem homogenizacije prepričan v kodeksih ipd. V ospredje postavi zanimivo definicijo kodeksov etike kot »rezultata kolektivne poklicne zavesti« (prav tam, str. 204). Malach prav tako našteje številne priročnike za pisanje etičnih kodeksov, ki večinoma ponujajo navodila glede elementov strukture kodeksa, navodila za sprejemanje, navodila glede spremljanja, poročanja in sankcioniranja, ter smernice za evalviranje in revidiranje kodeksov (prav tam, str. 203). Ker nas zanima predvsem vprašanje funkcije in pojavnih oblik kodeksov, bomo tu predstavili nekaj Malachovih klasifikacij, zanimivih za našo analizo dokumentov: 1) notranja in zunanja funkcija kodeksa, 2) teorije kodeksov, ki temeljijo na naštevanju principov/načel, 3) navezovanje na strokovnost oziroma na predstavo o *dobrem učitelju*, 4) soustvarjanje kodeksa, 5) predpostavljjanje univerzalnih vrednot, 6) strukturirani in nestrukturirani kodeksi. Malach je na podlagi teh kategorij analiziral 26 kodeksov pretežno v smislu strukture, vsebine in sankcij.

Pregled literature s področja filozofije pokaže nekaj več člankov, ki se ukvarjajo z metaetičnim nivojem, a vseeno minimalno. Ti članki obravnavajo pomembne vidike funkcij, struktur in uporabe kodeksov etike ter še posebej pomanjkljivosti kodeksov, če jih koncipiramo kot sisteme pravil ali navodil za ravnanje in/ali kot sezname načel in vrednot.

Barisic in Covic (2019) obravnavata po njunem mnenju pretirano »etizacijo« področij, npr. poklicne etike, poslovne etike, etike na področju tehnologije, znanosti, politike itd., in sicer ne da preveč etike posega v področje človekove zasebnosti (v etično irelevantno sfero),⁷ temveč v pomenu pretiranega poseganja etike na področje prava. Kot pravita, je pomembno vprašanje, »kako povečana etizacija vpliva na načelo ločevanja prava od morale in na pravilo prava kot minimuma moralnosti v družbi« (prav tam, str. 87), oziroma vprašanje razsvetljeskega ideala ločevanja prava in moralnosti. Menita, da je ta potencirana etizacija s poklicno etiko in kodeksi koristna za promoviranje pravne varnosti, vendar ne bi smela prestopati mej pravnega. Žal avtorja ne problematizirata te razprave v kontekstu možnosti *nepravilnega prava* ter verjetno govorita o ločevanju med družbeno moralno in pravom, ne pa o ločevanju med etiko in pravom. Goldman (2018) v ospredje postavi dilemo moralne epistemologije, namreč da kodeks etike postavlja poklicne vrednote nad vrednote vsakodnevnega življenja posameznika, ki je tudi strokovnjak, kar povzroča vrzel med poklicnim in osebnim življenjem

7 Ta problematika se v filozofiji oziroma filozofski etiki navezuje na koncept moralne ali etiške i/relevantnosti, v sociologiji morale pa na teoriji socialnih domen.

osebe/strokovnjaka. Njegov predlog je, da bi etiški kodeksi izražali širše moralne standarde namesto ozkih specifičnih pravil ter »dovoljevati diskrecijo individualnemu strokovnjaku pri moralnem presojanju« (prav tam, str. 482). Racine (2022) je odločno kritičen do etiških kodeksov predpisovalne narave in pravi, da »etika primarno ni stvar tega, ali izkušnje in delovanje ustrezajo vnaprej določenim normam, ampak se tiče osvoboditve in opolnomočenja znotraj eksistencialnega procesa oblikovanja smisla« (prav tam, str. 517), kar pa etiki nalaga dve nalogi, razumevanje moralnih problemov in usmerjanje pri reševanju takšnih problemov. Knight (2020) opaza simptomatsko pomanjkanje etiškega presojanja v profesionalnih praksah, in to kljub temu, da strokovnjaki uživajo visok status, ki temelji na izražanju etičnosti, sicer tipično komunicirane skozi kodekse ravnanja. Meni, da je ta problem mogoče naslavljati s »promocijo filozofske pismenosti v šolah, izobraževanju za poklice in v nadaljnjem profesionalnem razvoju« (prav tam, str. 37). Po njegovem ni isto, če strokovnjak pozitivno reši test poznavanja etiškega kodeksa, kot če je zmožen presojati praktične dileme v profesionalnem okolju in v kontekstu filozofskih razprav. Kultgen (2014, str. 153–155) opozarja na »paternalistično naravo poklicnih etik«, saj imajo poklicna združenja izrazito moč določanja tega, kaj je profesionalno in kdo je profesionalec. Poklicna združenja niso povsem zasebna, imajo posebna pooblastila držav in so posledično nosilci paternalizma, zato je treba nameniti posebno pozornost oblikovanju primernih poklicnih kodeksov ravnanja. Beaver in Brightman (2016, str. 287–289) prenašata na širša profesionalna področja metodo »refleksivne načelnosti« (angl. *reflexive principilism*), ki je bila prvotno razvita v medicinski etiki in se osredotoča na ponotranjanje refleksivnega in iterativnega procesa specifikiranja, balansiranja in upravičenja štirih temeljnih etičnih principov v kontekstu posameznega primera (dobronamernost, neškodovanje, avtonomija in pravičnost). Haws (2004) pa govori o uvajanju makroetičnega pristopa k poučevanju študentov na področju etike, kjer študenti napredujejo od ravni dogmatičnih načel prek hevrstike študij primerov do metaetične ravni ter tako dosegajo moralno avtonomijo. Kot pravi, »če prepustimo naše študente zgolj dogmatičnim reakcijam na etične dileme, bodo ostajali odvisni od etičnih odločitev drugih, kar je zanikanje njihovega temeljnega potenciala za moralno avtonomijo« (prav tam, str. 204). Medtem Troesch (2014) omenja fenomenološki pristop k poučevanju etike za študente, kjer ugotavlja, da so študenti v pilotni izvedbi predmeta etike na podlagi fenomenološkega pristopa, tukaj razumljenega kot raziskovanje in opisovanje pojavov, kot so zavestno doživeti, demonstrirali znatno izboljšano etiško presojanje.

Pregled literature pokaže minimalno raziskovanje metaetičnega nivoja, ampak gre večinoma za raziskovanje aplikativne etike na podlagi takšnih ali drugačnih metaetičnih in normativnoteoretskih predpostavk. Avtorji, ki kritično obravnavajo kodekse etike, prihajajo do podobnih ugotovitev glede razlike med kodeksi kot seznamami vrednot in navodil za ravnanje (preskriptivni pristop) ter kodeksi kot okvirji za avtonomno kritično etiško presojanje (procesni pristop). Prepoznamo lahko nekaj skupin tovrstnih kritik oziroma teoretskih kategorij v kontekstu kritike kodeksov etike, kot prikazuje Preglednica 1.

Tema	Primeri iz virov	Avtorji
proceduralnost, procesnost, etiško delo	razumevanje procesov sprejemanja moralnih odločitev; identificiranje koristnih procedur in strategij; etiško delo kot stalen in dinamičen vseživljenjski proces; etiško delo v kompleksnosti vozlov in krpank; pomen procesa priprave kodeksa; metoda refleksivne načelnosti; fenomenološki pristop k poučevanju etike	Small; Niesche in Haase; Johnston; Davis; Beever in Brightman; Troesch
avtonomija, kritično presojanje, opolnomočenje etičnega subjekta	diskrecijska možnost v etičnem presojanju; etika je stvar osvoboditve in opolnomočenja znotraj eksistencialnega procesa oblikovanja smisla; filozofska pismenost kot podlaga za etiško presojanje; problem poklicnega paternalizma; človekov temeljni potencial za moralno avtonomijo	Goldman; Racine; Knight; Kultgen; Haws
oblika oziroma manifestacija kodeksa etike ter razmerje do prava in strokovnosti	učitelji kot situirani moralni vršilci v kodificiranem okolju; etiški kodeks kot temelj strokovnosti in pravna podlaga poklica; kodeks etike kot balans proti ciljno usmerjenemu menedžmentu izobraževalnih organizacij; pretirana »etizacija« (npr. številne poklicne etike) posega na področje prava ter v razmejitve med pravnim in moralnim	Bagnall in Nakar; Maryanto in Khoiriyah; Rothuizen; Barisic in Covic

Preglednica 1: Ključne teme oziroma kategorije problemov v kontekstu kritike kodeksov etike

V teoretskem pregledu se moramo na kratko navezati še na okvir umestitve vprašanj etike v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Temeljna zakonodaja na področju vrtcev, osnovnih šol in srednjih šol minimalno vpeljuje pojme etike in morale, eksplicitno je moralni razvoj omenjen samo v zakonodaji o osnovni šoli, medtem ko se vidik etike in morale večinoma vpeljuje implicitno prek pojma vzgoje, in sicer kot »moralna vzgoja«. O dilemah umestitve vzgojnega elementa v šolski sistem polemizira Kroflič v članku *Šole delujejo tudi vzgojno?* (Kroflič 2025), kjer ugotavlja, da je po eni strani vzgojni element strateško umeščen v *Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033* in v *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*, po drugi strani pa se s spremembo *Zakona o osnovni šoli* iz leta 2025 odpravljajo samostojni vzgojni načrti in uvajajo klavzule o discipliniranju. Kroflič tako kritično prepoznava »obrat od logike vzgojnega delovanja k logiki strogega discipliniranja« (prav tam, str. 83) ter ob tem prevladujoč psihološko-medicinski pristop ter pragmatične rešitve za spopadanje z medvrstniškim nasiljem, medtem ko humanistično filozofski pristop k vprašanju vzgoje (kot moralne vzgoje) umanjka. Če pogledamo še korak nazaj, so bili vzgojni načrti ob svoji uvedbi leta 2007 kritizirani kot odmik od vzgojne zasnove, kot pravi Kovač Šebart:

»Poimenovanje – vzgojni načrt – za tisto, kar je pedagoška stroka želela doseči z idejo o vzgojni zasnovi šole, nam ni blizu. Zveni izrazito operativno in že s tem lahko zmotno utrjuje prepričanje, da vnaprej načrtovani vzgojni koraki vselej neposredno vodijo do zaželenega vzgojnega cilja.« (Kovač Šebart 2007, str. 26)⁸

V obdobju teh javnih politik moramo tudi prepoznati prve zgodovinske razloge za nastajanje šolskih dokumentov, ki jih bomo analizirali.

8 Več o kritičnem pogledu na reformo vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji v letih 2005–2007 glej v tematski številki *Sodobne pedagogike* iz leta 2007 z naslovom *Šolstvo in šola v kolesju reforme*, kjer je objavljen tudi navajani prispevek Kovač Šebart.

Analiza kodifikacije etike na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji: empirični pregled šolskih dokumentov in kodeksov etike ter normativnega okvirja

Vzorec dokumentov za analizo pokriva vse ravni (osnovnošolsko, srednješolsko in univerzitetno)⁹ ter strokovna združenja in normativno raven (predpisi). Po naključnostnem principu smo izbrali 20 osnovnih šol (od 456) in 10 srednjih (od 180). Pri tem nismo iskali samo dokumentov z imenom *etični kodeks*, *kodeks ravnanja*, *kodeks etike*, ampak tudi druge možne kodifikacije etike, kot so hišni red, vzgojni načrt¹⁰ ipd., ki bi morebiti vsebovali elemente kodifikacije etike. Ker smo poleg šolskih dokumentov našli samo en kodeks, iz česar lahko sklepamo, da so v srednjih in osnovnih šolah kodeksi redki, smo iskanje nadaljevali s spletnim brskanjem in našli še nekaj etičnih kodeksov (skupno osem). Na enak način smo iskali še etične kodekse strokovnih združenj in sindikatov na področju izobraževanja ter našli tri kodekse strokovnih združenj in en kodeks na ravni sindikata. V vzorec smo vključili še eno univerzo ter tri dokumente predpisov na ravni države in ravni EU.

Raven	Vrsta dokumenta	Število dokumentov
Osnovna šola	Etični kodeks	4
	Kodeks ravnanja	1
	Šolski red	15
	Hišni red	14
	Vzgojni načrt	16
	Drugo	9
Srednja šola	Etični kodeks	4
	Hišni red	4
	Šolska pravila	8
	Drugo	1
Univerza	Etični kodeks	1
Strokovna združenja in sindikati	Etični kodeks strokovnega združenja	3
	Sindikati	1
Predpisi na ravni države in EU	Priporočila, EU	1
	Pravilnik, Slovenija	1
	Zakon, Slovenija	1
Skupaj		84

Preglednica 2: Vrsta in število dokumentov v analizi (skupno 84 dokumentov)¹¹

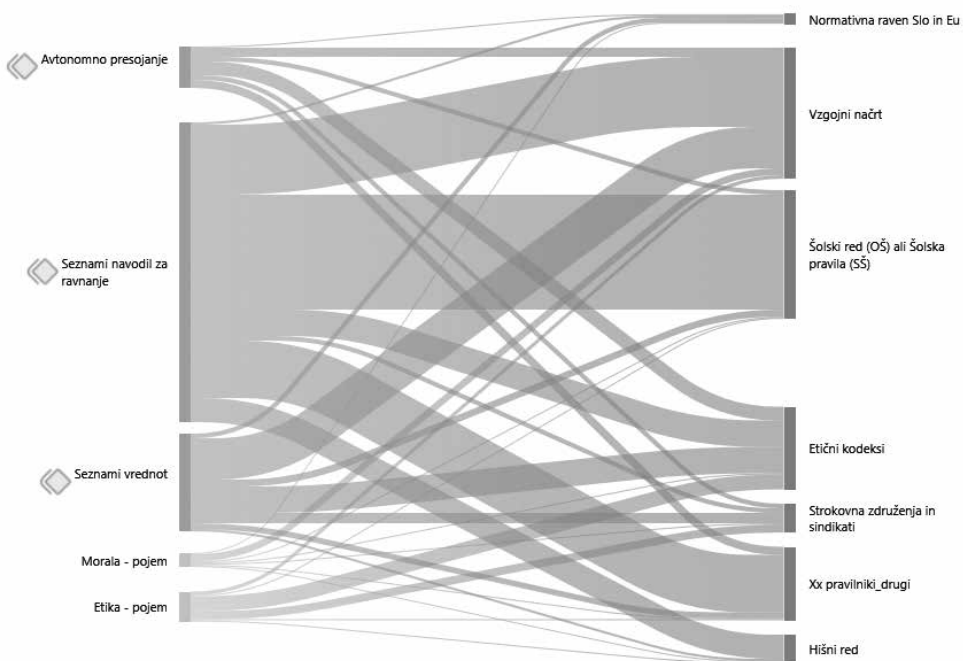
9 Predšolske ravni posebej nismo iskali, je pa deloma zajeta pri osnovnošolski ravni zaradi skupnih notranjih aktov zavodov.

10 Od spremembe *Zakona o osnovni šoli* z dne 15. 7. 2025 vzgojni načrti niso več samostojni šolski dokumenti, temveč so kot »načrti vzgojnih dejavnosti« obvezni sestavni del letnega delovnega načrta (člen 60.č). Predpostavljamo, da to ne bo imelo vsebinskega vpliva na te dokumente, temveč gre za formalno spremembo, kar bo možno preveriti šele v letnih delovnih načrtih za šolsko leto 2026/2027.

11 Celoten projekt kodiranja in analize 84 dokumentov v orodju Atlas.ti je shranjen v arhivu avtorjev prispevka.

Ugotovitve glede raznolikosti kodifikacije etike

Če kot kodifikacijo etike razumemo samo samostojne dokumente z nazivom *kodeks etike* ali podobnim imenom, se pojavnost kodifikacije kaže kot zelo nizka. Bistveno višja je pojavnost, če iščemo v širšem polju, kjer elemente kodifikacije etike najdemo tudi v drugih šolskih dokumentih (notranjih aktih), npr. v hišnih redih, šolskih redih in šolskih pravilih, vzgojnih načrtih in drugih dokumentih, kot je razvidno iz Slike 1. V tem članku argumentiramo, da so tudi takšne pojavnosti neke oblike kodeksov etike, saj gre za kodifikacijo etike, četudi manj eksplicitno.



Slika 1: Pojavnost kategorij v skupinah dokumentov (Code-Document Diagram, Atlas.ti)

Ugotovitve o kodifikaciji etike v hišnih redih (osnovne in srednje šole)

Glede hišnih redov ugotavljamo, da ne vsebujejo eksplicitnih elementov kodifikacije etike, se pa poleg tehničnih navodil o uporabi površin in objektov šole ipd. dotikajo tudi načel obnašanja, vedenja, ravnanja z lastnino ipd., kar se implicitno dotika področja družbenih moral, odvisno seveda od normative teorije v ozadju posamezne družbene morale. Le v enem hišnem redu smo našli neposredno sklicevanje na etiko in moralo, namreč da se morajo dijaki »v času šolanja vesti tako, da upoštevajo splošnoveljavne etične in moralne norme«. Tukaj ni jasna referenca pojma *splošnoveljavne etične in moralne norme*. Čeprav hišni redi nagovarjajo učitelje in druge zaposlene, učence in dijake ter starše, pa večina usmeritev glede ravnanja in obnašanja nagovarja učence oziroma dijake.

Ugotovitve o kodifikaciji etike v vzgojnih načrtih (osnovne šole), šolskih redih (osnovne šole) in šolskih pravilih (srednje šole)

Vzgojni načrti (oziroma od 2025 »načrti vzgojnih dejavnosti« kot del letnega načrta dela) so šolski dokumenti, ki usmerjajo delo šole in so sprejeti v skladu z *Zakonom o osnovni šoli* (ZOsn, Uradni list RS št. 81/06 in ZOsn-L, Uradni list RS št. 54/25). Analizirani vzgojni načrti praviloma vsebujejo izdatne dele, ki implicitno kodificirajo etiko, gre za celotna poglavja ali za razpršene elemente, ki se jasno navezujejo na etiko in moralo, prav tako pa se dotikajo kritičnega mišljenja in presojanja. V tem primeru govorimo o kodeksih etike za učence, ne pa za druge deležnike (npr. učitelje, starše).

Večina vzgojnih načrtov si je zelo podobnih, skoraj identičnih. Verjetno bo to veljalo tudi za »načrte vzgojnih dejavnosti«, ki bodo sledili spremembam *Zakona o osnovni šoli*. Šolski dokumenti morajo slediti vrednotam v 2. členu zakona, kjer je zapisan seznam vrednot kot nekakšna mešanica etičnih vrednot in strokovnih ciljev izobraževanja, kjer so samo v eni alineji navedene *vrednote* pod tem pojmom, namreč, »vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije«. Tu se ponovno pojavi nejasen pojem *splošnocivilizacijske vrednote*. *Zakon o osnovni šoli* nadalje določa, da »osnovna šola v pravilih šolskega reda podrobneje opredeli dolžnosti in odgovornosti učencev« (prav tam, člen 60.e), nikjer pa zakon ne omenja spodbujanja avtonomnega in kritičnega etiškega presojanja pri učencih.

V šolskih redih oziroma pravilih šolskega reda¹² so zelo redko omenjeni pojmi etika in morala, prav tako pa veliko redkeje kot v vzgojnih načrtih pojmi vrednota in načelo. So pa šolski redi nekakšni sezname pravil glede dolžnosti, obveznosti, pričakovanih obnašanj, ravnanj, vedenj učencev, zato jih lahko prepoznamo kot implicitne kodifikacije etike za učence.

Podobno je v šolskih pravilih srednjih šol. Sprejeta so na podlagi *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah* iz leta 2018 (Uradni list RS št. 30/18 in 70/19), redko je ob sklicevanju na pravilnik v preambulah omenjen tudi participativni način priprave. Dokumenti so si zelo podobni, včasih skoraj identični, naslavljajo predvsem dijake, čeprav posredno zavezujejo tudi učitelje in starše. Tudi v teh dokumentih so pojmi etika in morala redki. Dokumenti so prav tako sestavljeni iz seznamov pravil glede dolžnosti, obveznosti, pričakovanih obnašanj, ravnanj in vedenj, pretežno dijakov. V primerih šolskih pravil gre zaznati sklicevanje na univerzalne vrednote, npr. da »šola v okviru izobraževanja dijake vzpodbuja k sprejemanju splošnih civilizacijskih vrednot«, brez reference teh splošnih vrednot. *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah*, na katerega se naslanjajo šolska pravila, »podrobnejše ureja vzgojno delovanje šole in postopek vzgojnega ukrepanja« (prav tam, 1. člen). Pojma etika ali morala v tem pravilniku ne nastopata, so pa v njem vrednote, naštete v seznamu, med njimi tudi t. i.

¹² Člen 60.e spremenjenega *Zakona o osnovni šoli* nekoliko spreminja določila o pravilih šolskega reda, predvsem glede uporabe elektronskih naprav in gibanja obiskovalcev (posledično glede varnosti). Člen 60.f (vzgojni opomin) pa je spremenjen predvsem v tem, da so dodane konkretne alineje, v katerih primerih se izda vzgojni opomin (seznam kršitev), kar tudi z vidika normativnih dokumentov pritrjuje naši tezi o prevladujoči preskriptivnosti.

splošnocivilizacijske vrednote, ki pa niso pojasnjene podrobneje, verjetno se zato tako nedoločno pojavljajo v šolskih pravilih posameznih šol. Ta pravilnik tudi našteva pravice in dolžnosti dijakov, ki se deloma nanašajo na obveznosti za šolsko delo, deloma pa se nanašajo na naštete vrednote.

Kodifikacija etike v seznamih kršitev, postopkov in ukrepov ter drugih notranjih aktih

Večina vzgojnih načrtov ali šolskih redov vsebuje kot del ali kot prilogo še »Seznam kršitev, postopkov in ukrepov«, kjer kršitve zajemajo razpon od šolskih obveznosti, da npr. učenec zavrača opravljanje nalog, do očitno etičnih kršitev, da npr. učenec nespoštljivo obravnava vrstnike, vendar ti sezname ne ponujajo podlag za razlikovanje med etičnimi in drugimi kršitvami, npr. nevestnim opravljanjem šolskega dela. Posledično je stvar učiteljeve diskrecije, ali bo učenčevo kršitev obravnaval v kontekstu etike in morale; npr. ali gre za etično kršitev, če pride učenec k uri matematike brez ravnila. Pojavi se vprašanje utemeljitve učiteljeve diskrecijske pravice in ali je učitelj sploh vešč takšnega etiškega presojanja. Po drugi strani pa v enem kodeksu najdemo prav to pravilo: »Redno delam domače naloge in prinašam šolske potrebščine«, ki je očitno na tej šoli razumljeno kot etično pravilo.

Seznami kršitev, postopkov in ukrepov pri nekaterih ukrepih uvajajo *diskrecijo* učitelja, da odloči o razpletu kršitve, kar je oblika avtonomnega etiškega presojanja. Primer takšne diskrecijske pravice v enem izmed šolskih redov pravi: »Strokovni delavci imajo odgovornost in avtonomijo za izbiro ukrepa, za katerega vedo, da bo za učenca primeren glede na njegovo sposobnost dojemanja, teže prekrška in okoliščine, v katerih je nastal.« Tudi ukrep razgovora z učenci in dijaki o kršitvi, kot ga predvidevajo pravilniki o kršitvah, lahko prepoznamo kot element avtonomnega etiškega presojanja tako za učitelje kot za učence in dijake.

Notranjega akta »Urejenost dijakov pri praktičnem pouku« pa ne moremo razumeti kot kodeks etike (čeprav bi ga na prvi pogled lahko), ampak gre za pravilnik o varnosti pri delu, ki pravi:

»Pravilnik o urejenosti dijakov pri praktičnem pouku je nastal na podlagi priporočil o preprečevanju in obvladovanju infekcij in veljajo za vse zaposlene v zdravstvu. Predstavlja temelj varne in kakovostne obravnave pacienta. Priporočila so interne narave, ki izhajajo iz zakonskih določil in so oblikovana v aktivu zdravstva.«

Pomembno je dodati, da določanje načina oblačenja dijakov v tem primeru ne izhaja iz moralnih predpostavk ali predsodkov, temveč iz varnostnih in zdravstvenih smernic. Najdemo pa, kot bomo videli, moralna pravila o oblačenju v nekaterih kodeksih etike.

Kodeks ravnanja javnih uslužbencev in etični kodeksi izobraževalnih organizacij

Kodeks ravnanja javnih uslužbencev ene izmed osnovnih šol sploh ne omenja etike ali morale, prav tako ne navaja vrednot in moralnih načel, ampak našteva obveznosti in prepovedi, kaj javni uslužbenec sme ali česa ne sme storiti, kot npr.: »Vsak javni uslužbenec je dolžan storiti vse potrebno, da se ravna po določbah tega kodeksa.« Prav tako se v kodeksu ne omenjata avtonomnost in kritično presojanje v kontekstu aplikacije kodeksa. Ta kodeks verjetno sodi bolj v polje *integritete*¹³ kot pa v polje etike.

Zanimivo je, kako etični kodeksi v osnovnih in srednjih šolah definirajo pomen in namen kodeksa. Zgovoren primer pravi:

»Namen kodeksa je določiti minimalne etične standarde ravnanja in delovanja v zavodu, s ciljem vzpostaviti in ohranjati temeljne vrednote zavoda, visoke poklicne in etične standarde, ki bodo učencem, učiteljem in ostalim zaposlenim omogočali ustrezno delovno in učno okolje v zavodu, zagotavljali osebni napredek in blaginjo vseh udeležencev delovnih ter vzgojno-izobraževalnih procesov v zavodu in krepili družbeni ugled zavoda.«

Ta opredelitev je reprezentativna tudi za ostale kodekse, kjer najdemo navedbe, kot so »minimalni etični standardi«, »poklicni in etični standardi«, »ugodno notranje okolje za razvoj«, »primeren ugled navzven«, da kodeks notranjim deležnikom »služi kot pripomoček in usmeritev«, zunanjim deležnikom pa kodeks omogoča predvsem »seznanitev« in je podlaga za oblikovanje »pričakovanj«. Tudi npr. opredelitev, da »kodeks razumemo kot zeleno stanje, vodilo pri sprejemanju odločitev, zlasti v bolj zapletenih, tudi konfliktnih situacijah. Pomeni pot, ki naj služi kot orientacijska točka.« In še: »Etični kodeks naj bi bil vodilo učiteljem pri reševanju vprašanj, ki se navezujejo na poklicno vedenje in soočanje s problemi, ki nastajajo v medsebojnih odnosih.«

Kodeksi v šolah imajo različne naslovnike oziroma zavezujejo različne skupine; v eni šoli je skupni kodeks namenjen štirim skupinam (učiteljem, zaposlenim, učencem in staršem), a ima jasno ločena poglavja, namenjena posameznim skupinam, pri čemer se vsako poglavje imenuje »kodeks ravnanja« in po alinejah našteva pričakovana ravnanja. V drugi osnovni šoli imajo tri ločene kodekse, ki so slikoviti in strnjeni ter namenjeni posebej zaposlenim, učencem in staršem.

Kodeksi ali deli kodeksov, namenjeni učiteljem, se močno prepletajo s pojmi strokovnost, npr. da je celotno podpoglavje v kodeksu naslovljeno »delavnost-strokovnost« in navaja seznam etičnih priporočil glede strokovnosti, kot so:

»Sem strokoven in zaupanja vreden. Svoje znanje in strokovno usposobljenost prenašam na učence ter jih spodbujam k ustvarjalnemu, kritičnemu in

13 V tej zvezi bi bilo smiselno podrobneje raziskati povezavo med pojmom etika in pojmom integriteta, še posebej zato, ker integriteta vselej predpostavlja neko ozadno etiško paradigmo oziroma normativno teorijo.

odgovornemu mišljenju. Prizadevam si krepiti svoje znanje in strokovno rast. [...] Svoj poklic razumem kot posebno poslanstvo, od katerega je odvisna dobrobit vseh udeležencev.«

Skratka, odgovornosti učitelja glede strokovnega razvoja in odnosa do učiteljskega poklica so navedene kot *načela v etičnem kodeksu*. Tudi tu so nejasnosti v razmejitvah strokovnosti in etičnosti pogoste. V enem izmed kodeksov za zaposlene so kot ključno etično vodilo navedeni »cilji pedagoškega dela«. Etični kodeksi, namenjeni zaposlenim, se včasih nanašajo tudi na delovnopravno zakonodajo in kršitve kodeksa navezujejo na kršitve delovne pogodbe, kar ima pravne posledice. To je zanimivo za raziskovanje razmerja med kodeksi etike in pravom.

Medtem so deli kodeksov, namenjeni učencem, bolj naravnani na obnašanje, tudi določila o primernih oblačilih učencev se najdejo, npr. »dnevna oblačila pretirano ne razkrivajo telesa (zgornji del oblačila sega do pasu, kratke hlače ali majica pokrivajo zadnjico, primeren dekolte«. So pa sezname pričakovanih ravnanj tako za učitelje, starše, učence in ostale zaposlene razporejeni pod podobne kategorije, ki so navajane kot neke *splošne vrednote*, npr. spoštljivost, poštenost, odgovornost, delavnost, empatija ipd.

Ugotovitve o kodeksu sindikata in etičnih kodeksih strokovnih združenj

Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki (SVIZ 2001) takole opredeljuje pomen in namen kodeksa: »Ta deklaracija opredeljuje osebno in kolektivno poklicno odgovornost učiteljev in drugih zaposlenih v izobraževanju. Dopolnjuje že obstoječe zakonodajne dokumente, statute, pravilnike in programe, ki opredeljujejo učiteljski poklic.« (prav tam, odst. 1) Ta kodeks deluje na bolj obči ravni od kodeksov posameznih organizacij, uvaja koncept *poklicne etike*, temelji pa na seznamu vrednot, ki jih operacionalizira skozi nizanje navodil za ravnanja. Vpeljuje tudi spodbujanje k avtonomnemu presojanju, saj naj bi učitelji »ravnali v skladu s svojo vestjo, predanostjo in načeli zaupnosti v vseh zadevah, ki se nanašajo na blaginjo učencev, dijakov in študentov« (prav tam, odst. 10d), govori torej o pojmu *vesti*, ki ga v drugi kodeksih etike nismo zasledili, kar nakazuje elemente avtonomnega etičnega presojanja. Sicer pa se ta kodeks manj naslanja na ohlapni koncept *univerzalnih ali splošnih vrednot* in se opira na koncept *univerzalnih pravic*, kar gre verjetno pripisati izvoru kodeksa v mednarodni razpravi, za katero je značilno naslanjanje na univerzalne *človekove pravice* in *pravice otrok* iz mednarodnih uradnih dokumentov.

Tudi kodeksi poklicnih združenj so strukturirani kot sezname vrednot (na ravni kategorij) in pripadajočih seznamov navodil za ravnanja. Posebnost analiziranih kodeksov strokovnih združenj je, da uvajajo koncept *poklicne etike*, kjer skozi definiranje poklica učitelja opredeljujejo kontekste, v katerih je mogoče prepoznati etiško relevantna področja delovanja, ter pogosto govorijo o *poklicu učitelja kot poslanstvu*. Tudi tu se strokovnost in etičnost nejasno prekrivata. Kot se izrazijo v kodeksu visokošolskih učiteljev, da so »etične odlike sestavni del akademskega poklica«, ali v drugem kodeksu, da je kodeks »zapis najpomembnejših načel profesionalnih in etičnih standardov«.

V kodeksih strokovnih združenj je poleg seznamov vrednot in navodil za ravnanje mogoče zaslediti usmerjanje k avtonomnemu etičnemu presojanju, npr. v enem kodeksu navajajo, da mora učitelj učence učiti »lastnega presojanja krivičnih struktur ter ustvarjanja pravičnih« ter da »učitelj ni uradnik, ampak je avtonomen v strokovnih in moralnih presojah«, kar je v tem kodeksu privedeno do pojma *ugovora vesti*. V kodeksu drugega strokovnega združenja se spodbujanje avtonomije kaže takole: »Kadar član(ica) oceni, da se od njega (nje) zahteva ali pričakuje delovanje, ki je v nasprotju z njegovimi (njenimi) etičnimi načeli ali osebnim znanstvenim in intelektualnim prepričanjem ali človeško vestjo, je dolžan (dolžna) sprožiti razpravo o tem vprašanju.« (*Kodeks univerzitetnih profesorjev Slovenije 2014*)

Vsi trije kodeksi poklicnih združenj se izrazito nanašajo na koncept stroke, torej navajajo profesionalnost kot eno temeljnih vrednot in jo prepletajo z etičnimi vrednotami, ob tem pa se en kodeks poleg nanašanja na stroko nanaša tudi na religijski nauk (*Etični kodeks članov Društva katoliških pedagogov Slovenije 2005*). Prav tako je v kodeksih strokovnih združenj najti elemente, ki jih v kodeksih posameznih šol ni, npr. teoretske dodatke h kodeksu, ki govorijo o razmerju med kodeksom etike in pravom ali ki navajajo določene teoretske podlage za področje etike, kot so teorije o moralnem razvoju ipd., ter sezname virov. V tem pogledu kodeks etike postane tudi neke vrste študijsko gradivo za uporabnika, da se lahko poglobi v področje etike in morale, kar nakazuje procesni pristop.

Analiza Priporočil Sveta Evrope in ETINED

Za našo raziskavo so pomemben del normativnega okvira *Priporočila Sveta Evrope CM/Rec(2019)9* (Svet Evrope 2019), pripravljena na podlagi smernic platforme ETINED. Ta priporočila pozivajo h krepitvi etike in integritete v izobraževalnih poklicih z »učinkovito implementacijo kodeksov etike v njihove izobraževalne sisteme« (prav tam, str. 2), predvsem s podporo procesom razvoja, implementacije in revidiranja kodeksov. V dodatku so opredeljeni cilji, definicija in namen kodeksov etike ter 11 ključnih principov, ki jim morajo kodeksi slediti. Kodeks etike je definiran kot »izjava o etičnih normah za učiteljski poklic, ki navaja standarde etičnega ravnanja, kot se ga pričakuje od učiteljev, in obvešča druge deležnike izobraževanja o tem, kaj lahko glede vedenj in odnosov pričakujejo v srečevanju z učiteljskim poklicem« (prav tam, str. 3).

Za nas so relevantne nekatere ugotovitve: priporočila vključujejo sklicevanje na seznam splošnih vrednot (vrednote Sveta Evrope) ter poudarek na iskanju ravnotežja med strokovnostjo in etičnimi načeli, kar nakazuje razločevanje med stroko in poklicno etiko. Pomembno načelo je demokratično in etično upravljanje izobraževalnih organizacij (ne samo v procesu razvoja kodeksov), prav tako pa se poudarja potreba po revidiranju kodeksov, kar gre povezati s pravico do revidiranja kot demokratičnim načelom. Pri implementaciji priporočil računajo na strokovna združenja in nacionalne oblasti, medtem ko se razmerje med etiko in pravom nagiba k sodnemu nadzoru nad odločitvami etičnih komisij, s čimer je poklicna etika podrejena pravu.

Podobnosti in razlike med analiziranimi dokumenti

Vsem skupinam analiziranih dokumentov je skupno, da bolj sledijo preskriptivnemu (seznamu vrednot in navodil za ravnanje) kot procesnemu pristopu (avtonomno etiško presojanje). Dokumenti se tudi večinoma sklicujejo na splošne, univerzalne ali splošnocivilizacijske vrednote, in sicer brez nadaljnjih pojasnil in referenc. Prav tako je pri večini dokumentov nejasna razmejitev med strokovnostjo in etičnostjo. Razlike med skupinami analiziranih dokumentov pa smo opazili pri stopnji eksplicitnosti etike; šolski dokumenti etiko večinoma obravnavajo implicitno, medtem ko etični kodeksi šol, kodeksi strokovnih združenj in *Priporočila Sveta Evrope* etiko obravnavajo eksplicitno in jo pojmovno opredeljujejo. Razlike se kažejo tudi v naslovnikih; šolski dokumenti prvenstveno naslavljajo učence oziroma dijake, medtem ko etični kodeksi šol, strokovnih združenj in *Priporočila Sveta Evrope* nagovarjajo tudi ali predvsem učitelje, zaposlene, vodstva institucij in tudi širšo strokovno skupnost.

Zaključki in priporočila

Preden strnemo ključne ugotovitve, za ilustracijo pogledjmo primer kodeksa etike za učitelje iz Litve, kjer je vzorčni kodeks (angl. *model code*) pripravilo ministrstvo za izobraževanje (Ministry of Education of Republic of Lithuania 2018). V prilogi, ki opredeljuje načela njegove aplikacije, navajajo, da bi:

»podrobni seznam pravil za ravnanje izobraževalcev bil v protislovju z bistveno določbo modernih izobraževalnih politik – zaupanje v šolo kot samo sebe ustvarjajoče in samo sebe regulirajoče skupnosti strokovnjakov, zato lahko kodeks etike vsebuje samo ključna načela etičnega vedenja in ravnanja« (prav tam, str. 10).

Sledi naštevaje sedmih načel: spoštovanje, pravičnost, priznavanje človekovih pravic, odgovornost, poštenost ter skrb in solidarnost. Kljub izraženemu zavedanju o neprimernosti podrobnih navodil ob predpostavki avtonomije učiteljev in učiteljske skupnosti je nadaljevanje vzorčnega kodeksa namenjeno prav natančnim navodilom za ravnanja v skladu s temi načeli. Primer opozarja na kompleksnost ohranjanja ravnotežja med preskriptivnim pristopom in zaupanjem v avtonomno etično presojo, značilno za procesni pristop.

Kodeks etike kot orodje za avtonomno in kritično etiško presojanje

Naša raziskava je pokazala, da je večina kodeksov etike v izobraževanju oblikovana kot seznam vrednot, katerih operacionalizacija je predpisana s seznamom navodil za ravnanje. Iz kodeksov etike, ki imajo pretežno te predpisovalne funkcije, izhaja več problemov, npr. da učitelj v takšnem kodeksu nima opore za etične odločitve, če hkrati ne privzame določene normativne (implicitne) teoretske utemeljitve. Učitelj na podlagi kodeksa tudi ne more pojasniti odločitve o prepoznanju kršitve pri učencu, saj normativna izhodišča

kodeksa niso eksplicirana. Preskriptivni pristop je problematičen za proces priprave kodeksov, saj je težko povezati skupnosti z različnimi normativnimi predpostavkami okoli enotnih seznamov vrednot in navodil za ravnanje.¹⁴ Hkrati je ta pristop v protislovju s konceptom avtonomije učiteljev in izobraževalne stroke ter tudi s konceptom avtonomnega etičnega in političnega subjekta, kot ga predpostavljajo liberalne demokratične družbe.¹⁵

Naša druga teza je bila, da je kodificiranje etike udejanjeno v obliki seznamov vrednot in navodil za ravnanje (predpisovanje), ne vsebuje pa smernic za avtonomno in kritično etiško presojanje, pri čemer teoretska ozadja teh predpisovanj niso eksplicirana. Teza ni v celoti potrjena. Delno lahko poleg preskriptivnega prepoznamo zametke procesnega pristopa. V šolskih dokumentih prepoznamo tipe ukrepov za kršitve kodeksov, ki temeljijo na refleksiji. Vidimo tudi, da kodeksi etike za izobraževalce omenjajo, da mora v kontekstu etičnih dilem učitelj nastopati kot avtonomen subjekt, ki odloča in nosi posledice svojih odločitev.¹⁶ Vendar pa so načela »proceduralnost, procesnost, etiško delo, avtonomija, kritično presojanje, opolnomočenje etičnega subjekta« in druga, ki jih je pokazal pregled literature, v analiziranih kodeksih tako minimalno prisotna, da je naša teza v veliki meri potrjena, četudi ne v celoti.

Iz naših ugotovitev izhaja priporočilo, da velja v praksi okrepiti procesni pristop ter spodbujati »etiško delo«, o katerem govorijo Nietzsche in Haase (2012) in Johnston (2022), ter kritično premisliti trenutno prevladujoč preskriptivni pristop. Velja zavzemati tudi skeptično držo do kodeksov nasploh, kot argumentirajo nekateri avtorji (Knight 2020; Kultgen 2014; Racine 2022). Ob tem je smiselno priporočilo prav tako, naj se kodeksi sklicujejo na človekove pravice, ne pa na univerzalne vrednote. *Splošna deklaracija človekovih pravic* in *Deklaracija o pravicah otrok* sta mednarodno usklajena dokumenta s pravno in etiško vsebino, ki je manj ohlapna od terminov tipa *splošne civilizacijske vrednote* ali *univerzalne vrednote*. Ker je za večino avtonomnega etiškega presojanja pomembno razumevanje temeljnih filozofskih in etičnih teorij v ozadju normativnih utemeljitev vrednot (npr. utilitaristična, deontološka, etika vrlin, kontraktualizem, etika skrbi, religijski nauk, eksistencializem) ter tudi osnovno razumevanje metaetičnih problemov, je priporočljivo, kot pravi Knight (2020), filozofsko opismenjevanje.¹⁷ Zato naj kodeksi etike ponudijo usmeritve za študij etičnih teorij.

14 Kar je tudi temeljna teza omenjenega Kodeljevega stališča.

15 Tudi sodobno pedagoško raziskovanje na področju moralne vzgoje v Sloveniji opozarja na pomen sposobnosti avtonomnega presojanja moralnih dilem (npr. R. Kroflič, Z. Medveš, M. Peček Čuk, I. Lesar). V našem prispevku sicer ne raziskujemo moralne vzgoje ali različnih pristopov k moralni vzgoji, je pa ta tema, kot smo že omenjali, povezana z našo tematiko kodifikacije etike, še posebej s procesnim pristopom k moralni vzgoji (npr. Z. Medveš).

16 Ta zahteva po avtonomnosti učitelja pa je v koliziji s spremembo *Zakona o osnovni šoli* iz leta 2025, ki natančno opredeljuje 13 kršitev, ko mora razrednik podati predlog za izrek vzgojnega opomina, kar je v nasprotju s temeljnim načelom postopnosti pri izreku sankcije in načelom avtonomije učitelja, da sankcije ne izreče; če je ne izreče, namreč deluje v nasprotju z *Zakonom o osnovni šoli*.

17 Med slovenskimi raziskovalci naše tematike prihaja do podobnih ugotovitev o potrebi po poznavanju temeljnih filozofskih problemov etike tudi Darko Štrajn v prispevku *Možnosti etike v vzgoji in izobraževanju*, kjer tovrstno opismenjevanje prepozna kot relevantno za premagovanje napetosti med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in družbeno dejanskostjo (Štrajn 2017, str. 23–25).

Nejasna meja med strokovnostjo in etičnostjo v učiteljskem poklicu

Tako v pregledu literature kot v empirični analizi smo videli, da je težko jasno razločevati strokovnost poklica izobraževalca od poklicne etike (gl. npr. Maryanto in Khoiriyah 2018). To vodi v težave pri oblikovanju kodeksov etike, saj so ti posledično nasičeni z nekakšnimi navodili za strokovno ravnanje, še bolj pa to vodi v težave pri uporabi kodeksov, saj strokovne standarde učiteljskega poklica določa tudi pravo in tako ni jasno, ali sledenje strokovnim standardom sodi pod pogodbene zaposlitvene obveze ali pod pričakovanja v okviru kodeksa etike. V teoriji je govor tudi o tem, da lahko pride do nasprotujočih si zahtev z vidikov strokovnosti in etičnosti (Goldman 2018). Zato bi bila priporočljiva usposabljanja s poudarkom na kritičnem razločevanju med poljem etike (pripisovanje etiške relevantnosti) in poljem strokovnosti ter s poudarkom na povezanosti učiteljske poklicne etike z vsebinami etike v šoli kot kurikularne vsebine. Prav tako smo v šolskih dokumentih zasledili veliko navodil za ravnanja učencev, kjer ni jasno, katera pravila so etiško relevantna. Ali je npr. učenec, ki je pozabil prinesiti ravnilo k uri matematike, ravnal *moralno* sporno? Usposabljanja na področju rabe kodeksov etike naj torej zajamejo tudi vidik razumevanja etiške i/relevantnosti, pa tudi prepoznavanje podrejanja kodeksov etike pravnemu nadzoru, česar ne gre nekritično sprejeti (gl. npr. Barisic in Covic 2019).

Razvoj in implementacija kodeksov etike v izobraževanju

Naša prva teza je bila, da kodeksi etike kot samostojni dokumenti v slovenskem izobraževalnem polju niso pogosti, etika v izobraževanju je pogosteje kodificirana na druge načine. Ta teza je potrjena. Kodeksov etike kot samostojnih dokumentov najdemo le za vzorec, medtem ko smo elemente kodificiranja etike prepoznali v vzgojnih načrtih, hišnih redih, šolskih pravilih in drugih dokumentih, tj. zajemanje moralnih pričakovanj v nekakšna pravila, predpise, opise nalog in druge načine uokvirjanja etike v formo pravil ali načel, najpogosteje v obliki seznamov vrednot in navodil za ravnanja. Pojem *kodeks etike* se lahko uporablja kot izraz za dokument s tem nazivom, npr. *etični kodeks* ali *kodeks ravnanja*, lahko pa označuje kodifikacijo etike v drugih oblikah, npr. kot deli dokumentov ali kot implicitni elementi v notranjih aktih organizacij. Pri tem lahko sklepamo, da je prepoznana večinska praksa kodifikacije etike posledica zakonodajne in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanje v Sloveniji, kot so jo zasnovali odločevalci v letih 2005–2007.¹⁸

To raznolikost pojavnih oblik kodifikacije etike je treba vključiti v smernice za razvoj in uporabo kodeksov etike. Glede razvoja kodeksov je smiselno priporočilo tudi, da morajo kodeksi nastajati, se udejanjati ter revidirati skozi *participativen proces*, iz katerega izhaja občutek avtorstva in odgovornosti, vsebina kodeksa pa tako rezonira s skupnostjo, ki ji je namenjena (gl. npr. Davis 2007). Participacijo

18 Kritičnemu pogledu na reformo vzgojno-izobraževalnega sistema v letih 2005–2007 je bila posvečena že omenjena tematska številka *Sodobne pedagogike* iz leta 2007 z naslovom *Šolstvo in šola v kolesju reforme* (Sodobna pedagogika, let. 58 (124), št. 2).

priporoča tudi Svet Evrope v omenjenih priporočilih. Analiza kodeksov delno že izkazuje participacijo, ki pa jo je smiselno zastaviti kot obvezo. Pri razvoju kodeksov je smiselna tudi kritičen odnos do t. i. vzorčnih ali modelnih kodeksov, saj ti pogosto vodijo k metodi *kopiraj-prilepi*, lahko pa vzorčni kodeksi ponudijo nabore vprašanj za diskusijo pri pripravi kodeksov.

Na naše raziskovalno vprašanje lahko strnjeno odgovorimo, da je kodifikacija etike v slovenskem vzgojno-izobraževalnem polju prisotna tako v implicitnih oblikah v šolskih dokumentih kot tudi (čeprav redkeje) eksplicitno v etičnih kodeksih, da so te kodifikacije večinoma preskriptivne (seznami vrednot in navodil za ravnanje), da se pogosto nereflektirano nanašajo na splošne ali univerzalne etične vrednote ter na ozadnje normativne teorije, da vsebujejo nejasno razmerje med strokovnostjo in etiko, a da vseeno vsaj v manjši meri kažejo tudi procesni pristop oziroma težnje k spodbujanju avtonomnega etiškega presojanja.

Preden zaključimo, se ponovno spomnimo navedbe Racina (2022) zgoraj, ki pravi, da »etika primarno ni stvar tega, ali izkušnje in delovanje ustrezajo vnaprej določenim normam, ampak se tiče osvoboditve in opolnomočenja znotraj eksistencialnega procesa oblikovanja smisla« (prav tam, str. 482). V primerjavi s takšnim pojmovanjem etike moramo večinske prakse kodificiranja etike prepoznati kot umik pred težo etiškega odločanja in odgovornosti, kot pritiče avtonomnemu etiškem subjektu. Gre za prakso, ki se nagiba k načelom prava, kjer je breme odločitve na pravilu, ki ga določi zakonodajalec, in na presojanju, ki ga izvaja pravosodje. Če so kodeksi etike razumljeni kot seznami navodil za ravnanje, potem jih ne potrebujemo, saj imamo pravo. Če so razumljeni kot seznami vrednot, ki jih apliciramo nekritično v slepem sledenju družbenim moralam, potem to niso kodeksi etike, ampak so zapisi dogem ali moraliziranja. Če želimo, da so kodeksi etike res kodeksi *etike*, potem moramo kot glavnega akterja kodeksov etike prepoznati avtonomni subjekt in kot njegovo ključno moč krepiti večino kritičnega etiškega presojanja. Ob tem pa moramo prevpraševati tudi to avtonomijo samo. Kodeks etike torej naj ne bi bil seznam navodil za ravnanje, temveč prej vadnica za etiško delo. Ker etika ni stvar ustrežanja normam, temveč stvar osvoboditve in opolnomočenja.

Izjava o dostopu do raziskovalnih podatkov

Podatki so dostopni z omejitvami (pravne/etične omejitve)

Raziskovalni podatki, uporabljeni v tem članku, niso javno dostopni zaradi omejitev, povezanih z varstvom osebnih podatkov in/ali avtorskimi pravicami (v skladu z ZVOP-2 in/ali ZASP). Dostop do anonimizirane ali omejene različice podatkov je možen na utemeljeno zahtevo pri avtorjih članka.

Seznam literature

Bagnall, R. G. in Nakar, S. (2018). A critical reflection on codes of conduct in vocational education. *Journal of Moral Education*, 47, št. 1, str. 78–90.

Barisic, P in Covic, A. (2019). Ethicisation in the light of law and morality dichotomy. *Synthesis Philosophica*, 43, št. 1, str. 87–102.

Beever, J. in Brightman, AO. (2016). Reflexive principlism as an effective approach for developing ethical reasoning in engineering. *Science and Engineering Ethics*, 22, št. 1, str. 275–291.

Davis, M. (2007). Eighteen rules for writing a code of professional ethics. *Science and Engineering Ethics*, 13, št. 2, str. 171–189.

Društvo katoliških pedagogov Slovenije (2005). *Etični kodeks članov Društva katoliških pedagogov Slovenije*. Dostopno na: <https://www.dkps.si/drustvo/etichni-kodeks> (pridobljeno 15. 1. 2025).

Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov (2009). *Etični kodeks specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije*. Dostopno na: https://drustvo-srp.si/wp-content/uploads/2023/08/kodeks_etike_2009.pdf (pridobljeno 15. 1. 2025).

Društvo univerzitetnih profesorjev Maribor (2014). *Kodeks univerzitetnih učiteljev Slovenije*. Dostopno na: <https://www.um.si/wp-content/uploads/2021/11/Kodeks-univerzitetnih-profesorjev-Slovenije.pdf> (pridobljeno 15. 1. 2025).

ETINED – The Council of Europe Platform on Ethics (b. l.). *Transparency and Integrity in Education*. Dostopno na: <https://www.coe.int/en/web/ethics-transparency-integrity-in-education> (pridobljeno 10. 1. 2025).

Goldman, A. (2018). Moral epistemology and professional codes of ethics. V: A. Zimmerman, K. Jones in M. Timmons (ur.). *The Routledge handbook of moral epistemology* (1. izdaja). New York and Oxon: Routledge, str. 482–492.

Grušovnik, T. (2023). Osnove etike in moralne refleksije. V: V. Poštuvan in M. Čerče (ur.). *Psiholog v dilemi: etične vsebine in etična zavest v praksi*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 23–45.

Haws, D. R. (2004). The importance of meta-ethics in engineering education. *Science and Engineering Ethics*, 10, št. 2, str. 204–210.

Johnston, L (2022). Node-ified ethics: Contesting codified ethics as unethical in ECEC in Ontario. *In Education*, 28, issue 1b, str. 80–101.

Knight, A. (2020). Professional ethics and a call for philosophical literacy. *Think-philosophy for Everyone*, 19, št. 54, str. 37–47.

Kodelja, Z. (2012). *Etika v šolstvu*. V: B. Kečanović (ur.). *Javna etika in integriteta: Odgovornost za skupne vrednote*. Ljubljana: Komisija za preprečevanje korupcije Republike Slovenije, str. 235–249.

Kovač Šebart, M. (2007). Od papirnatnega tigra do tigra brez papirja – reformna pot slovenskega šolstva. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 6–33.

Kroflič, R. (2025). Šole delujejo tudi vzgojno? *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4/5, str. 83–86.

Kultgen, J. (2014). Professional paternalism. *Ethical theory and moral practice*, 17, št. 3, str. 399–412.

Malach, J. (2020). Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11, št. 2, str. 199–217.

Maryanto in Khoiriyah, N. (2018). Code of ethics for teacher as legal pillar to improve educational professionalism. V: N. Hidayat, Rasiman, M. Novita, A. Handayani in A. Buchori. (ur.). *Proceedings of the 1st International conference on education and social science research (ICESRE 2018)*. Dordrecht: Atlantis Press, str. 224–228.

Maxwell, B. in Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, str. 468–480.

Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2018). *Code of ethics for educators*. Dostopno na: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/en_versijai/legal_information/kodeksasEN%20internetui.pdf (pridobljeno 15. 12. 2024).

Niesche, R. in Haase, M. (2012). Emotions and ethics: A Foucauldian framework for becoming an ethical educator. *Educational Philosophy and Theory*, 44, št. 3, str. 276–288.

OPS – Odprti podatki Slovenije (b. l. a). *Seznam osnovnih šol*. Dostopno na: <https://podatki.gov.si/dataset/mreza-izobrazevalnih-ustanov-v-obcini-brezovica/resource/eacdcd0-b945-4033-8f1d-3c3ee6f0248c> (pridobljeno 15. 1. 2025).

OPS – Odprti podatki Slovenije (b. l. b). *Seznam srednjih šol*. Dostopno na: <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/Seznam2.aspx?Seznam=3010> (pridobljeno 15. 1. 2025).

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2018). Uradni list RS, št. 30/18 in 70/19. (26. 04. 2018) Pridobljeno s: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13431>

Racine, E. (2022). How ethics liberates experience: Insights from pragmatist theory and contemporary research. *Journal of Speculative Philosophy*, 36, št. 4, str. 517–536.

Rothuizen, J. J. (2022). Pedagogy and ethics in early childhood education and care: A Danish hermeneutic inquiry. *ECNU Review of Education*, 5, št. 4, str. 624–642.

Small, R. (2001). Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 35, št. 3, str. 387–406.

Splošna deklaracija človekovih pravic. (1948). Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZEZ/Dokumenti/multilateralal/mednarodno-pravo/Splosna-deklaracija-clovekovih-pravic.pdf> (pridobljeno 6. 1. 2025).

Svet Evrope (2019). *Recommendation CM/Rec(2019)9 of the Committee of Ministers to member States on fostering a culture of ethics in the teaching profession*. Dostopno na: <https://www.coe.int/en/web/education/-/recommendation-on-fostering-a-culture-of-ethics-in-the-teaching-profession> (pridobljeno 15. 1. 2025).

SVIZ (2001). *Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki*. Dostopno na: https://www.sviz.si/datot/kodeks_poklicne_etike.doc (pridobljeno 15. 1. 2025).

Štrajn, D. (2017). Možnosti etike v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje*, 28, št. 1-2, str. 13–26.

Troesch, V. (2014). A phenomenological approach to teaching engineering ethics. V: E. B. Joffe (ur.). *2014 IEEE international symposium on ethics in science, technology and engineering*. Chicago: IEEE Press, članek 65.

Univerza na Primorskem (2011). *Etični kodeks Univerze na Primorskem*. Dostopno na: <https://www.upr.si/si/univerza/eticni-kodeks> (pridobljeno 19. 12. 2025).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24, neuradno prečiščeno besedilo št. 16. (29. 02. 1996). Pridobljeno s: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L). Uradni list RS, št. 54/25 (15. 07. 2025). Pridobljeno s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO9230>

Karolina BABIČ (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)

Tomaz GRUŠOVNIK (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)

THE CODIFICATION OF ETHICS IN EDUCATION IN SLOVENIA

Abstract: The authors of the paper investigate the prevalence and forms of the codification of ethics in Slovenian education. The methodological approach is based on a qualitative text analysis where 84 internal acts, codes of ethics and normative regulations in the field of education were analysed. The research showed that in addition to the few codes of ethics explicitly designated as such, there are other ways of codifying ethics in school documents, and that the codification of ethics in education is most commonly expressed in the form of lists of values, the application of which is further prescribed by lists of more detailed behavioural guidelines. Certain problems arise from the codes of ethics that predominantly serve a prescriptive function; moreover, such a prescriptive form of codes of ethics is contrary to the concept of teacher autonomy and professional autonomy in education. The paper also provides recommendations for a more process-oriented approach, in which the autonomous subject is recognised as the agent of codes of ethics and the capacity for critical ethical judgment as its key strength; and the code of ethics appears not as a list of rules of conduct, but rather as a guide to ethical practice.

Keywords: code of ethics, codification of ethics, ethics in education, autonomy, ethical judgment

Email for correspondence: karolina.babic@pef.upr.si