

Mojca Kovač Šebart

Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pravic?

Povzetek: V prispevku obravnavamo koncept človekovih pravic in dolžnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. V prvem delu razprave utemeljujemo, da človekovih pravic ni mogoče razumeti le kot pravno, ampak tudi – ali še zlasti – kot *etično normo*, saj gre za koncept, ki vključuje temelje sodobne družbene moralnosti in kot tak prinaša določene zahteve tudi v zvezi s poučevanjem oz. vzgojo in izobraževanjem. To med drugim pomeni, da morajo biti človekove pravice kot temeljne vrednotne matrice sodobnosti vzpostavljene kot trdna in nedvoumna točka gotovosti, iz katere izhajajo in na katero se opirajo vzgojna ravnanja v demokratični javni VI-ustanovi. V drugem delu prispevka s konkretnimi primeri prikažemo, kako ta vrednotni okvir strokovnim delavkam in delavcem nalaga, da udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa posredujejo znanje in jih vzgajajo skladno s konsenzualno sprejetimi in ustavno obvezujočimi kulturnimi normami ter iz njih izpeljanimi načeli in vrednotami ter vztrajajo pri njihovem udejanjanju. Kot posebej poudarimo, šole ne smejo zanemariti, da vrednote, na katerih temeljijo ustava in mednarodne konvencije (te pa so utemeljene na konceptu človekovih pravic in dolžnosti), niso naključno izbrana serija vrednot, da ne gre za preprost spisec, ampak za mrežo med seboj povezanih vrednot in norm, ki druga drugo podpirajo in katerih relevantnost se je potrdila v daljšem obdobju, njihov status pa je tudi formalnega značaja za Slovenijo kot državo.

Ključne besede: človekove pravice, vrednote, skupni okvir vrednot, dolžnosti, etična norma, etika pravic, vzgoja in izobraževanje, javna vzgojno-izobraževalna ustanova

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;

e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Uvod

Vrednote lahko poenostavljeno opredelimo kot sistem prepričanj o tem, kaj je dobro, zaželeno in vredno. So najsplošnejše smernice za individualno in družbeno življenje in kot take vplivajo na naše vedenje ter doživljanje sebe in drugih. Nekatero vrednote si v družbi delimo, pri drugih pa se razlikujemo. Čeprav lahko v družbi nek partikularni vrednotni sistem prevladuje, to ne pomeni, da ga delijo vsi posamezniki in posameznice. In vzgoja v demokratični javni vzgojno-izobraževalni ustanovi (v nadaljevanju: VI-ustanova) tega ne more prezreti. To med drugim pomeni, da v njej ne moremo vzgajati v vrednotah enega od partikularnih vrednotnih sistemov. Zato potrebujemo širše soglasje o tem, kaj je tisto, kar lahko iz različnih partikularnih vrednotnih sistemov v določenem času privzamemo kot skupno – in na ta način vzpostavimo temeljni sistem vrednot, na katerih naj temelji vzgoja v demokratični javni VI-ustanovi.

V besedilu obravnavamo formalni in etični vrednotni okvir, ki pri delovanju obvezuje javne VI-ustanove v Sloveniji. Opirajoč se nanj odgovarjamo na nekatera konkretna vprašanja, ki zadevajo obravnavano problematiko v vzgojno-izobraževalni praksi.

Koncept človekovih pravic kot pravna norma in zasnova etičnih družbenih načel

Za države, ki so podpisale *Splošno deklaracijo človekovih pravic* (1948) oz. *Konvencijo o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1994) in v katerih le-ta velja kot najvišji oz. ustavni pravni akt (kot je to v Sloveniji), je koncept človekovih pravic (in dolžnosti) temeljna etična in pravna norma¹. V *Ustavi RS* (1991)

¹ Pri tem je smiselno opozoriti, da je o konceptu človekovih pravic in dolžnosti Evropa dosegla zgodovinski, formalni, politični in moralni konsenz šele po II. svetovni vojni. Vključuje ga tudi Resolucija o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja, ki kot skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih, moralnih in duhovnih vrednot, v katerih je utemeljena civilizirana družba, navaja človekove pravice,

je tako v 1. odstavku 14. člena zapisano, da so v Sloveniji »vsakomur zagotovljene enake pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katerokoli drugo osebno okoliščino.« (Prav tam) S stališča legalnosti in legitimnosti je ta koncept normativno izhodišče, ki mu moramo slediti tudi pri vzgoji in izobraževanju v javnih VI-ustanovah v Sloveniji (več o tem: Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart in Krek 2009; Kovač Šebart in Krek 2010).

A koncept človekovih pravic (in dolžnosti) ni le pravna norma, saj vključuje temelje sodobne družbene moralnosti s tem, kar določajo posamezne pravice po vsebini: le-te ščitijo osnovne razmere civiliziranega človekovega bivanja kot inherentno družbenega bitja in s tem omogočajo tudi sobivanje specifik prevladujočih in manjšinskih družbenih norm. Koncept je zasnova družbenih etičnih načel, ki zavezujejo k prav določenim ravnanjem v odnosu do drugega. Ta načela ne določajo partikularnih vsebin, ne določajo pozitivno individualne morale in prepričanj. Po eni strani so splošna družbena norma, ki ščiti pred tem, da bi kdor koli posegal v posameznikovo osebnostno integriteto na področjih, ki so temelj človeškosti in človekovega bivanja.

Etika človekovih pravic in pripadajočih dolžnosti je elementarna etika, po kateri ima vsak človek pravico, da živi, da ni suženj, da ga ne mučijo, da ima lahko, ker je kot človek misleče bitje, svoja prepričanja in religijo ter da lahko javno izraža svoje misli; lahko se svobodno giblje, ima svojo zasebnost in ni diskriminiran zaradi katere od osebnih okoliščin, če omenimo le nekaj temeljnih pravic. Seveda pa je to mogoče le, če vsakdo spoštuje te pravice tudi kot pravice drugih.

To je torej koncept družbene moralnosti, ker pravice veljajo le toliko, kolikor jih družba, država in tudi vsak posameznik v individualnih ravnanjih udeležujejo v obliki dolžnosti do drugih. Pravice so namreč vselej tudi dolžnosti do drugega, saj sta v koncept pravic vpisani postavka in zahteva po njihovem spoštovanju. Družbeni zastavek razmerja med pravicami in dolžnostmi je torej najprej v tem, da nam konkretne dolžnosti, ki izhajajo iz pravic drugega, nalagajo ravnanja, katerih norm ne postavljamo sami (naša individualna svoboda), saj je vsebina teh dolžnosti družbeno določena (Kovač Šebart in Krek 2007, str. 17–18).

Za vzgojo, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, je zapisano ključnega pomena. Enako kot zavest o lastnih pravicah in ravnanjih skladno z njimi mora namreč privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugega in temu ustreznih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin za vse veljavnih pravic. Še več, vzgoja, ki zavezuje k etiki človekovih pravic in si prizadeva za udeležanje le-teh v družbi, mora celo najprej zavezovati k dolžnostim do enakih pravic drugih. To pa pomeni, da morajo biti človekove pravice kot temeljne vrednotne matrice sodobnosti vzpostavljene kot trdna in nedvoumna točka gotovosti, iz katere izhajajo in na katero se opirajo vzgojna ravnanja v demokratični javni VI-ustanovi. Načela človekovih pravic in dolžnosti so namreč tista, ki omogočajo soobstoj različnosti, zato v procesu vzgoje od njih ne bi smeli odstopati (prav tam). McLaughlin (1995), denimo, tako opozarja, da je treba ob vzpostavljanju

pluralno demokracijo, strpnost, solidarnost in pravno državo (prim. The European dimension of education ... 1989, str. 3 in 5) (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 88–89).

zavez javnim vrednotam v javni VI-ustanovi (šoli) vzpostavljati tudi razumevanje, razpravo in kritično refleksijo v razmerju do različnosti na področju zasebnega: »Na drugi strani si šola, kar zadeva različnost na področju zasebnega, prizadeva za raziskovanje, razumevanje, razpravo in kritično reflektirane odločitve posameznikov. To ne zahteva nujno strategije 'neutravnosti učitelja' [...]« (Prav tam, str. 30) Kar zadeva vrednote, mora torej javna VI-ustanova udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu usmerjati, in to tako, da vrednotna vodila, izpeljana iz pravic, nalagajo dolžnosti in ravnanja, ki vztrajajo pri spoštovanju vsakega človeka, ne glede na razlike med ljudmi. Prizadevati si mora, da te vrednote ponotranjijo, privzamejo za svoje, ali drugače rečeno, da postanejo del njihovih prepričanj, del moralnega značaja.

Skupni vrednotni okvir namreč ne zadeva le politične oblasti in pravnih okvirov države. Tudi ne zadeva le filozofskih in pedagoških konceptov, s katerimi bi dogovor o skupnih vrednotah in normah strokovno utemeljili in tako učiteljem ponudili recept za njihovo delovanje (Kovač Šebart 2002, str. 73–75; Kovač Šebart in Krek 2009, str. 95). Waldron v analizi knjige Johna Stuarta Milla *O svobodi* poudarja, da je avtor »knjigo naslovil na sodržavljane, ne na vlado, ker je bil prepričan, da grožnja individualnosti in svobodi prihaja prej od družbe, ki 'izvaja svoja pooblastila', kot od države. Da bi zavaroval svobodo mišljenja in razpravljanja [...]« (Waldron 1993, str. 136), se je zavzemal za »[...] močno pregrado moralnega prepričanja.« (Prav tam) Opozarjal je, da so pravni okviri vrednot lahko pogosto kršeni, da formalne sankcije ne zadržijo kršitev in da so prava, edina učinkovita pregrada za to, kar družba zapoveduje, dopušča ali prepoveduje, prepričanje posameznika in s tem povezana ravnanja. Kaj to pomeni v odnosu do pravne norme, je mogoče razumeti prek razlike med Zakonom, ki obvladuje individuuma v njegovi notranjosti, in zakonom, ki mu je individuum podrejen na ravni zunanjih pravnih norm. Zakon, ki prepoveduje, zapoveduje in grozi s sankcijami, še zdaleč nima take moči kot tihi glas, ki brez sankcij od subjekta terja, da stori svojo dolžnost (Dolar 1987, str. 130). Kršitve prava so za subjekta samo obrobne pomena, dokler prava ne poveže z Zakonom. Pravni zakon »terja podrejanje, a le kot vnanjo poslušnost, ne kot notranje prepričanje [...] Vnaprejšnje priznanje avtoritete zakona dejansko zakonu jemlje avtoriteto in vzpostavlja območje, kjer se šele lahko vzpostavi prava avtoriteta, ki sloni na umu in resnici. Oblast postane partikularna in privatna v nasprotju z univerzalnostjo. Podrejanje osvobaja, ker je omejeno in ker omejuje. [...] Prava ločnica za Kanta ne teče med ireduktibilno danostjo zakona in oblasti na eni strani in avtonomijo in svobodo uma na drugi; nasprotno, podrejanje arbitrarnemu oblastnemu zakonu subjekta šele zares pripne na Zakon, tisti Zakon, ki ga obvladuje notranjost njegove avtonomije. Prava ločnica teče med zakonom in Zakonom. [...] Prvi zakon mi nalaga religiozne rituale, plačevanje davkov, medicinske predpise [...] šele drugi vsebuje tisto travmatično jedro Zakona, ki me konstituira kot subjekta.« (Prav tam, str. 129–130)² Zato je težava interpretacij,

² V Dolarjevem besedilu *Subjekt razsvetljenstva* (1987) je zapisano več o tem, da je subjekt subjekt, prav kolikor ne more refleksivno zajeti Zakona, da mora »prav Zakon, ki si ga povsem sam in avtonomno nalaga skladno z umom, od znotraj porušiti iluzijo 'avtonomnega subjekta'.« (Prav tam, str. 130) Avtor pokaže, da se mora moralni Zakon otresti vsakega patološkega gibala (pričakovanja ugodja, koristi,

ki gradijo na stereotipu o človekovih pravicah kot le pravni normi, da skušajo zmanjševati oz. odpraviti razliko med Zakonom, ki mu je podvržen subjekt, in družbenim zakonom. Ponotranjenje družbenih norm zvedejo na razumevanje, da je subjektov Zakon le preprosto ponotranjenje družbenih pravnih norm. Ne vidijo, da je pravo, ki zavezuje subjekt, razpeto med Idealom jaza in nadjazom, kruto obsceno instanco, ki je hrbtna stran zakona. Družbeni zakon oz. pravo imata za subjekt le vlogo zunanjega elementa, ki subjektov notranji Zakon omejuje s tem, da ga podreja družbenim normam (Salecl 1993, str. 122).

To še kako zadeva vzgojo in izobraževanje v javni VI-ustanovi, pri čemer se zavedamo meja učinkov vzgoje v njih, na kar opozarja že Herbart, ko, denimo, piše, da je pri pouku veliko potrebno za stopnjevanje znanja do učenosti, da pa je še težja naloga utrditi značajske poteze posameznika in oblikovati trdnost moralnega značaja (Herkart 1919, str. 110; Javornik in Šebart 1991). Kljub negotovosti vzgojnih učinkov pa mora biti cilj in hkrati izziv, da posameznik oz. posameznica znotraj vzgojnega procesa določene vrednote in norme ponotranji, saj je ponotranjenje vrednotne simbolne matrice prvi pogoj za zaznavo njihove protislovnosti. Res je torej, da ni v naši moči narekovati vzgojno-izobraževalne dejavnosti, katere neposredni učinek bi bilo ponotranjenje vrednot in s tem vzpostavljanje avtonomnega vodila etične presoje, kar bi omogočalo razcep ob soočanju vrednot v prostoru, ki je odprt za mišljenje in razpravljanje. Če pa želimo, da bo posameznik v vzgojno-izobraževalnem procesu postal notranje zavezan določenim vrednotam in tudi zmožen reflektirati lastno vpetost v simbolno mrežo, je to verjetnejše v razmerah »svobode mišljenja in razpravljanja«. Zmožnost kritičnega odnosa »do realnosti« se vzpostavlja v prostoru, ki daje vodila, ki vrednotno usmerjajo, hkrati pa posameznika lahko postavljajo v soočanje oziroma celo v konfrontacijo z nekaterimi njegovimi prepričanji, vrednotami, vednostjo in spoznanji (Kovač Šebart 2002, str. 74–75; Kovač Šebart in Krek 2009, str. 96–102).

Kaj prinaša v javne VI-ustanove zahteva po spoštovanju človekovih pravic?

Izhodišče presojanja in ravnanj v primerih, ki jih obravnavamo v nadaljevanju, so torej človekove pravice kot pravna in etična norma, ki prinaša določene zahteve tudi v zvezi s poučevanjem oz. vzgojo in izobraževanjem ter zavezuje Slovenijo (in s tem VI-ustanove) kot podpisnico *Konvencije o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1994) (Kovač Šebart 2002, str. 76).

a.

Načela in vrednote, ki izhajajo iz človekovih pravic, morajo najprej spoštovati in udejanjati tisti, ki so objektivno postavljeni na mesto zgloda oz. vzora. Spoštovanje

poznejšega plačila, strahu pred posledicami, kaznijo ipd.), da lahko obvelja kot Zakon. Enako pa se mora patološki moment zunanje pokorščine fiksirati v arbitrarni danosti oblastnega zakona, ki se je ne da reflektivno povzeti in odpraviti, da bi lahko Zakon od znotraj zajel subjekta. S tem je patološka vezanost zakona na oblastne institucije omejena, ta meja pa odpira prostor Zakona (prav tam).

pomeni, da vzamemo nase dolžnost, da jih spoštujemo v odnosu do sebe in drugih. Vzor in zgled sta tesno povezana z avtoriteto. Posameznik oz. posameznica jo ima zato, ker »nekaj ve« in ker verjamemo v njegovo oz. njeno znanje: torej ima avtoriteto kot strokovnjak oz. strokovnjakinja. Ima pa jo lahko tudi, ker ga oz. jo spoštujemo kot moralno osebo, kot osebo, ki ravna moralno (prim. Verbinc 1982; Krek idr. 2007, str. 40–42). Za avtoriteto strokovnega delavca je pomembno, da združuje oboje. To z drugimi besedami pomeni, da strokovni delavec oz. delavka, ki ima avtoriteto, le-te nikoli nima samo zaradi formalnih, temveč vedno predvsem zaradi medosebnih razmerij. Četudi bi kdo verjel, da ima avtoriteto, ker mu bližnja okolica pritrdjuje zaradi moči, ki izhaja iz njegovega položaja, se ta iluzija praviloma razblini prvič, ko je njegova moč omajana (več o tem v Kovač Šebart in Krek 2009, str. 187–207). Oseba, ki ravna moralno in je zgled moralnosti ter odgovornosti, je zavezana besedi, ki jo izreče. Med besedami in dejanji ne vzpostavlja razkoraka. Ravna, kar je pomembno za obravnavano problematiko, tudi skladno z vrednotami, na katere se sklicuje. S tem dokazuje, da jih spoštuje, da so zanjo zavezujoče. Ne kaže pa pozabiti, da strokovni delavci in delavke vzgajajo in so zgled tudi, kadar ravnajo v nasprotju z vrednotami, na katere se sklicujejo. A v takem primeru so zgled, ki sporoča, da izrečenih besed ni treba udejanjati.

Strokovni delavec oz. delavka, ki se opira na vrednote, ki izhajajo iz človekovih pravic, mora najprej razmisliti, kako naj ravna, da nihče od otrok zaradi vrednotne, religiozne, filozofske ali verske pripadnosti, spola, etnične pripadnosti, rase, spolne usmerjenosti in drugih osebnih okoliščin ne bo izključen ali privilegiran (prav tam, str. 77). Skupni okvir načel, vrednot in norm daje osnovna vodila, po katerih je te okoliščine treba presojeti, in na tej podlagi zasnovati vzgojna ravnanja v javni VI-ustanovi. Strokovni delavec oz. delavka si mora tako vedno zastavljati vprašanja, če je v tem ali drugem ravnanju pristranski oz. pristranska (npr. če od deklet pričakuje pridnost in od dečkov iznajdljivost), in ko oziroma če ugotovi, da je, mora svoja ravnanja ustrezno popraviti. To velja za vse razlike, ki jih zajema načelo nediskriminacije (Konvencija ... 1994, čl. 14), in za vsa preostala načela, ki so del koncepta človekovih pravic in dolžnosti (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 122–123).

To tudi pomeni, da je spoštovanje univerzalnega vrednotnega okvira tista etična opora, varovalo in korektiv, ki omogoča, da se – v točkah, ki so z vidika človekovih pravic in dolžnosti kot skupnih vrednot ključne – po eni strani izogne samovoljnim, četudi nehotenim ravnanjem, ki temeljijo na osebni partikularni vrednotni presoji, po drugi strani pa favoriziranju v okolju prevladujočih, čeprav še vedno partikularnih vrednotnih razsojanj v ravnanjih do otrok in učencev.

b.

Strokovnim delavkam in delavcem ta vrednotni okvir nalaga, da udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa posredujejo in jih vzgajajo skladno z načeli, normami in vrednotami, ki so izpeljane iz človekovih pravic in so tudi ustavno obvezujoče, ter vztrajajo pri njihovem udejanjanju. Ne kaže pozabiti, da koncept človekovih pravic vsebuje vrednote, kot so: ne kradi, ne laži, bodi strpen, pomagaj tistim, ki so v stiski, ipd., saj so to vrednote, ki jih vključujejo praviloma

vsi partikularni vrednotni sistemi in o katerih je s podpisom konvencije konsenzualno sprejeto, da so skupne in veljajo za vse podpisnice. Hkrati pa prav nabor vrednot, o katerih v družbi velja soglasje o njihovi splošni sprejemljivosti, omogoča razmislek in ustrezno ravnanje, ko se vrednote in norme med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa razlikujejo. Če to reflektiramo in ravnamo skladno z opisanimi zahtevami, v javni VI-ustanovi ne vzgajamo v enakosti, ki bi onemogočala posamičnost in različnost, in ne dopuščamo, da bi se v njej partikularno, četudi večinsko, izražalo kot človeško univerzalno (prav tam).

V zvezi s tem ne smemo prezreti določila 2. stavka 2. člena Protokola št. 1 k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1952), ki določa, da mora država »pri izvrševanju katerekoli funkcije, ki jo prevzame v odnosu do vzgoje in poučevanja, spoštovati pravico staršev, da zagotovijo takšno vzgojo in poučevanje, ki je v skladu z njihovimi lastnimi religioznimi in filozofskimi prepričanji.« (Kodelja 1995, str. 18) Kot pokaže Kodelja v besedilu *Laična šola pro et contra* (1995), sta Evropsko sodišče in Evropska komisija za človekove pravice razsojala že v več primerih, ki so zadevali to pravico staršev, in izoblikovala njene splošne interpretacije: prva navaja, da spoštovanje te pravice ne pomeni, da je država v javnih VI-ustanovah dolžna zagotavljati vzgojo, kakršno si želijo starši. Le omogočiti jim mora, da si jo njihovi otroci lahko pridobijo v zasebnih vrtcih in šolah, pri čemer jih ni dolžna niti ustanavljati niti financirati. V javnih VI-ustanovah pa mora biti ta pravica udejanjena tako, da v njih ne poteka indoktrinacija, kar med drugim pomeni, da morajo biti učne vsebine obravnavane na objektivni, kritični in pluralistični način. Pravica staršev, da otroke vzgajajo v skladu s svojim verskim ali filozofskim prepričanjem, zavezuje javne VI-ustanove, da otrokom ne vsiljujejo in od njih ne zahtevajo identifikacije z vrednotami, do katerih zavzemajo ljudje različna stališča, ampak morajo takšne razlike jasno izraziti in omogočiti sobivanje ter spoštovanje različnih pogledov (prav tam).

V nadaljevanju predstavljamo nekatere primere in vprašanja, ki se v zvezi z zapisanim zastavljajo v praksi in na katera daje odgovore predstavljeni formalni in etični okvir delovanja javnih VI-ustanov v Sloveniji.

Prvi se nanaša na pripoved Romana Kuharja, kolega s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (prim. Kovač Šebart 2010, str. 3): »Prejšnji teden bi moral kot gostujoči sodelavec predavati na eni od slovenskih šol o različnih družinskih oblikah. V kurikulumu je namreč za 10 ali 11 let stare otroke predvidena tudi ta vsebina. Za dvajsetminutno predavanje sem si pripravil tudi nekaj slikovnega gradiva o klasičnih, rejniških, reorganiziranih, enostarševskih in tudi istospolnih družinah. [...] Celotno gradivo sva pred tem uskladila z učiteljico, ki je z njim seznanila starše. Dva ali trije so zaradi predavanja protestirali, eden od staršev pa je zagrozil, da bo otroku prepovedal na predavanje, če bo na njem govor o družinah partnerjev istega spola. Po posvetovanju z učiteljico sem predavanje odpovedal; nesmiselno bi bilo z glavo skozi zid in ob tem še prizadeti kakšnega otroka. Toda zgodba ima nadaljevanje. Ena od mam me je povabila, da o družinskih oblikah predavam kar pri njih doma. Prišlo je 32 staršev in otrok in imeli smo poučen in zabaven petkov krožek.«

Čeprav se to morda zdi smiselna rešitev, za dr. Kuharja, ki je bil v šolo povabljen kot gost, pa tudi edina mogoča, je s stališča formalnega okvira norm, vrednot, načel in ciljev, ki jim mora slediti obvezna javna šola, nedopustna. Najprej: vsebino, ki je bila sporna za nekatere starše, bi kolega v šoli predstavil pri pouku in skladno s cilji učnega načrta za predmet družba, ki je del obveznega programa osnovne šole. Takrat veljavni učni načrt je že za prvi razred osnovne šole pri predmetu spoznavanje okolja (Učni načrt ... Spoznavanje okolja 2005) v vsebinskem sklopu »Jaz, ti, vi in mi« med predlaganimi vsebinami obravnaval družine in različnost družinskih skupnosti (prav tam str. 9). Med operativnimi cilji pa je bil zapisan cilj: učenke in učenci »*prepoznavaajo različne oblike družinskih skupnosti in razvijajo strpen odnos do njih*« (prav tam). V četrtem razredu, v katerem naj bi pri pouku predmeta kot strokovnjak sodeloval tudi kolega Kuhar, je bila v takrat veljavnem učnem načrtu za predmet družba v tematskem sklopu »Družina – vrste družin, spremembe v družinskem življenju« (Učni načrt ... Družba 2006, str. 9) med predlaganimi vsebinami tudi obravnava vrste družin (prav tam, str. 10). Med operativnimi cilji predmeta je bil eksplicitno zapisan cilj »*učenke in učenci prepoznavaajo vrste družin*« (prav tam). Obravnava različnih vrst družin in s tem tudi družin partnerjev istega spola, ki ji je nasprotovala peščica staršev, je bila vključena med cilje učnega načrta za predmet družba v četrtem razredu osnovne šole. Cilji, zapisani v učnih načrtih, pa učitelje pri načrtovanju in izvajanju pouka zavezujejo, zato se ti ne smejo in ne morejo umakniti pred obravnavo te teme, čeprav je za koga (ali mnoge!) od staršev, učiteljev in učencev lahko tudi sporna.

Z drugimi besedami, vzgoja in izobraževanje v javni šoli sta lahko po mnenju staršev v nasprotju z njihovimi prepričanji in lahko razumejo, da je zato kršena njihova pravica do vzgoje otrok v skladu z lastnimi filozofskimi ali religioznimi prepričanji. Zato v šoli postavljajo zahteve po prepovedi obravnave zanje spornih vsebin. A kot smo že opozorili – rzsodbe Evropskega sodišča za človekove pravice so v primerih, v katerih so razsojale, nedvoumne: ko so se, denimo, na Danskem starši pritožili, ker je vlada uvedla obvezno izobraževanje o spolnosti v nižje razrede javne osnovne šole, je sodišče rzsodilo, da mora država zagotoviti, da bo znanje posredovano na objektivni, kritični in pluralistični način ter da bo v javni šoli odpravljeno vse, kar bi lahko vodilo v indoktrinacijo. Slednje pa pomeni, kot smo že zapisali, da šola in učitelj učencem ne smeta vsiljevati in od njih zahtevati identifikacije s stališči, o katerih imajo ljudje različna prepričanja, ampak morata takšne razlike jasno izraziti in omogočiti sobivanje in spoštovanje različnih pogledov. Če so te zahteve izpolnjene, kot je to ugotovilo sodišče v primeru na Danskem, država z uvedbo, šola pa z obravnavo teh vsebin ne krši pravice staršev do vzgoje otrok v skladu z lastnimi religioznimi ali filozofskimi prepričanji in ni potrebe, da bi bili otroci, katerih starši bi izrazili to zahtevo, zaradi tega med obravnavo zanje »spornih« učnih vsebin od pouka opravičeno odsotni (Digest of ... 1985; Kodelja 1995, str. 23). Pouk v javni šoli se mora torej izogniti tako indoktrinaciji učencev, ki bi bila lahko v nasprotju z vrednotami in prepričanji staršev, hkrati pa tudi logiki, po kateri bi del staršev z uveljavljanjem svojih partikularnih vrednot posegal v strokovne odločitve o tem, katere učne vsebine (in na kakšen način) naj bi učitelj v šoli obravnaval pri doseganju učnih ciljev. Ali rečeno drugače: javna

šola preprosto ne sme dopustiti, da se domnevno neprijetne vsebine namesto v učilnicah obravnavajo v petkovih popoldanskih krožkih v zasebnih stanovanjih.

c.

Kot smo pokazali, po interpretacijah Evropske komisije za človekove pravice spoštovanje človekovih pravic kot norme ne zahteva, da bi se javna VI-ustanova morala umikati pred obravnavo potencialno spornih tem in pred zahtevami staršev, da se nekaterih tem ne obravnava v javnih VI-ustanovah, saj so v nasprotju z njihovim prepričanjem. V VI-ustanovi se je treba spoprijeti z obravnavo vseh potencialno spornih tem (kot so teme o obstoju boga, različnih družinskih oblikah, etničnih stereotipih ipd.). Pri tem so strokovni delavci in delavke zavezani k posredovanju znanja, katerega temelj so znanosti, vednost, ki jo posameznik oz. posameznica usvaja, pa je temelj kritičnosti in zavezuje k dejanskemu pluralizmu vrednot in prepričanj, ki se mora izražati v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tu se tudi pokaže, da je treba razlikovati med vednostjo in vrednotami, med znanjem in prepričanji (verovanji), med dejstvi in mnenji ter učence navajati na to razlikovanje. Pri ocenjevanju znanja, denimo, je treba to razliko dosledno uveljavljati. Ker ocenjevanje implicira prisilo in ker mora javna šola hkrati zaščititi pravico do individualnega prepričanja (verovanja), je v javni šoli mogoče ocenjevati le objektivno preverljivo in izkazano znanje, ne pa individualnih prepričanj, mnenj in vrednot (prim. Krek 2001, str. 68–69, Kovač Šebart 2002, str. 78). Odgovorimo torej na vprašanje: Kako naj ravna učitelj, ko nasproti njegovi razlagi o nastanku življenja učenec postavi katehetsko trditev o Adamu in Evi? Ali še težje: ko učencu pri ocenjevanju znanja postavi o tem vprašanje, on pa, denimo, vztraja pri svojem ustaljenem pogledu stvarjenja?

Ob razmisleku, ki mora izhajati iz predstavljenega formalnega okvira (zakon, učni načrt) ter zahteve po »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti«, ne vzdržita odgovora, da mora učitelj opraviti z učencem argumentiran pogovor (s pluralno predstavitvijo argumentov) in ga prepričati, da so njegova prepričanja napačna, ali opraviti poskus spravljanja obeh nezdružljivih pogledov na skupni imenovalec. Teh dveh odgovorov na vprašanje o nastanku življenja ni mogoče izenačiti, združiti na skupni imenovalec, saj gre v enem primeru za teološko razlago, v drugem pa za teorije, ki so znanstveno podprte, torej za razliko med znanstveno in teološko argumentacijo. Učencu pa je treba razložiti, da sta to dva različna diskurza in odgovora. Če upoštevamo doslej predstavljene formalne zahteve in iz njih izhajajoče stališče, da učitelj ne sme ocenjevati verovanj in prepričanj, marveč izkazano znanje, ki ga določajo učni cilji in standardi znanja v učnih načrtih, to po eni strani seveda pomeni, da prepričanje učenca, ki verjame v stvarjenje, kot ga predstavlja določena verska skupnost, in to izrazi, ne sme biti ocenjeno. Po drugi strani pa učitelj od učenca lahko zahteva, da ima in pokaže znanje, ki naj bi ga imel glede na učne cilje in standarde znanja, postavljene v učnih načrtih. Če torej od njega zahteva, da izkaže zahtevano znanje o nastanku življenja, utemeljeno na znanstvenih osnovah, da torej pozna in razume znanstvene teorije, ocena znanja, četudi bi bila negativna, ne pomeni, da učenec ne bi mogel ohraniti lastnega prepričanja. Status partikularnih prepričanj in verovanj je prepuščen odločitvi posameznika,

vendar je hkrati v javni šoli treba vztrajati pri znanju in cilju, da učenec dosega predpisane standarde znanja. Nemara bo »moralno pretresen« (prim. Waldron 1997), nemara ga bo to spodbujalo k premisleku in kritičnosti, vendar prav to kriteriji »objektivnost, kritičnost in pluralnost« tudi implicirajo – in s tem, ko učenca navajajo na objektivnost, pluralizem in kritičnost, delujejo dolgoročno integracijsko (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 171–173).

d.

Ko gre za partikularna stališča, prepričanja in vrednote, ki določajo identiteto posameznikov in skupin ter jih hkrati ločujejo od drugih skupin z drugačno identiteto, jih je torej treba kot take spoštovati. Skupni vrednotni okvir pa mora naddoločati vzgojo in interpretacije v javni VI-ustanovi takrat, ko gre za vrednotenje in opredeljevanje, ki lahko legitimno seže v prepričanja staršev in seveda otrok. Javna VI-ustanova mora namreč upoštevati, da so partikularna prepričanja in vrednote lahko tudi vir sovražnosti. Meja, kjer se v javni VI-ustanovi konča upoštevanje pravice staršev do vzgoje, skladne z njihovimi prepričanji, je v Sloveniji formalno določena z ustavo in vzpostavljena z vrednotnim okvirom človekovih pravic in z njimi povezanih dolžnosti (prav tam, str. 101).

Denimo, »če je večvrednost v odnosu do 'tujcev' kulturna norma, ki jo starši prenašajo na svoje otroke, mora učitelj to 'videti' v formalnem in etičnem okviru načel, ki jih vključuje koncept človekovih pravic, in iz tega izpeljati svoje vzgojno delovanje in poučevanje. Takšna etiketiranja, ki ustvarjajo predsodke in sovražstva, so v nasprotju s temeljno normo enakosti in dostojanstva vsakega človeka, to pa pomeni, da jih v javni VI-ustanovi ni mogoče dopuščati.« (Prav tam, str. 124) Strokovni delavec oz. delavka mora namreč vztrajati pri uveljavljanju načela nediskriminacije in norme spoštovanja vsake osebe kot dolžnosti posameznika, ki postavljata mejo partikularnim prepričanjem. To seveda ni lahka naloga, saj je včasih težko pokazati, da se za kakšnimi navidez upravičenimi prepričanji skrivajo posplošitve, ki ne le, da so že kot take kršitev pravic posameznika oz. posameznice, saj ga stigmatizirajo kot pripadnika določene skupnosti, marveč pogosto vodijo tudi v ravnanja, ki s tem povezane kršitve pravic tiho dopuščajo, če ne celo spodbujajo.

Kakšen je lahko učinek s tega stališča nereflektiranih ravnanj strokovnega delavca oz. delavke? Predstavili ga bomo še s primerom, s katerim se srečujemo v pedagoški praksi in je s stališča pravnih in etičnih norm, ki izhajajo iz človekovih pravic, nedopusten. Ko strokovna delavka, denimo, obravnava družino, samoumevno, nereflektirano postavlja na mesto norme heterospolno nuklearno družino, v razmerju do katere interpretira in vrednoti vse ostale oblike družin. Taka postavitev že v izhodišču samoumevno implicira, da, denimo, razlika med enostarševsko in dvostarševsko heterospolno družino pomeni primanjkljaj prve v razmerju do »prave«, zato je že v izhodišču ne obravnava enakovredno.

Namesto sklepa

Vračamo se k obvezi držav podpisnic deklaracije o človekovih pravicah, da morajo pri izvrševanju katere koli funkcije, ki jo prevzamejo v odnosu do vzgoje in izobraževanja, zagotoviti takšno vzgojo in izobraževanje, ki sta skladna z religioznimi, filozofskimi ali drugimi prepričanji staršev (Kovač Šebart 2012, str. 3). Interpretacije, ki jih bomo predstavili opirajoč se na javno pismo, so pomembne za javno razpravo, za refleksijo VI-ustanov o njihovih obveznostih in nenazadnje za starše in otroke, katerih omenjena pravica v javnih VI-ustanovah ne sme biti kršena.

V drugem delu pastirskega pisma slovenskih škofov za postni čas z naslovom »Drug drugega bremena nosite« (2012) so le-ti spomnili na besede papeža Benedikta XVI., ki je v poslanici ob svetovnem dnevu miru poudaril, da so državne oblasti dolžne zagotoviti, *»da ne bo nikomur zaprt dostop do izobraževanja in da bodo družine lahko svobodno izbirale vzgojne ustanove, za katere menijo, da so najprimernejše za dobro njihovih otrok.«* (Prav tam) Šolske ustanove pa *»naj zagotovijo družinam, da bodo njihovi otroci deležni vzgoje, ki ne bo v nasprotju z njihovim prepričanjem in verskimi načeli.«* (Prav tam) S tem je povezano stališče škofov v nadaljevanju pisma, da *»[t]lo vprašanje pri nas ni ustrezno urejeno.«* (Prav tam) Sporočilo pa glede na zapis v nadaljevanju pisma ni povsem jasno: *»Katoliška Cerkev si bo po svojih močeh še naprej prizadevala, da bodo otroci iz vernih družin imeli dostop do vzgoje in izobraževanja, ki ne bo v nasprotju z verskimi načeli, v katerih jih vzgajajo starši.«* (Prav tam) Misel namreč lahko meri na dvoje: da v Sloveniji ni omogočeno ustanavljanje zasebnih šol, ki bi vzgajale v skladu z verskim oz. filozofskim prepričanjem staršev, in/ali da v javnih šolah vzgajajo v nasprotju z le-tem. A z vidika uzakonjenih sistemskih rešitev ne vzdrži nobena od zapisanih trditev. Morda pa so škofje želeli opozoriti, da nekateri učitelji v šolah učence indoktrinirajo. Če se to dogaja, so opozorila na mestu, še več, tovrstne kršitve bi morali prijaviti šolski inšpekciji in drugim pristojnim organom. V nobenem primeru pa starši katoliške veroizpovedi ne morejo pričakovati od države, da bo v javni šoli zagotovila vzgojo njihovih otrok skladno s krščanskimi vrednotami, enako kot tega ne morejo pričakovati starši, ki pripadajo drugim partikularnim vrednotnim sistemom. Vzgoja v javni šoli v Sloveniji je pravzaprav, kot smo pokazali v besedilu, v skladu z večjim delom vrednot posameznih verskih sistemov, saj je velik del vrednot skupen vsem pripadnikom posamezne družbe, posamezna veroizpoved pa ima tudi vrednote, ki so zanjo specifične.

Kar koli so imeli škofje v mislih, se je najbrž navezovalo tudi na že omenjeni 2. člen Protokola št. 1 k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1952). V Sloveniji je, kot že rečeno, vrednotni okvir, ki določa tudi vzgojo v javni šoli, opredeljen z ustavo in mednarodnimi konvencijami, katerih podpisnica je država. Učiteljem v javni šoli ta vrednotni okvir nalaga, da učencem posredujejo znanje in jih vzgajajo skladno z naborom vrednot, o katerih je v družbi soglasje o njihovi splošni sprejemljivosti. Hkrati pa jim omogoča razmislek in ustrezno ravnanje, ko se norme učencev (oz. njihovih staršev) med seboj razlikujejo. Prav zato, ker *»za druge«* niso nujno samoumevne nekatere vrednote,

ki se »nam« lahko zdijo naravne, je skupni okvir iz človekovih pravic izhajajočih skupnih vrednot in norm osnovno vodilo, na katerega se morajo opreti vzgojna ravnanja v javni šoli. Prav pravica staršev, da otroke vzgajajo v skladu s svojim verskim ali filozofskim prepričanjem, pa šole in učitelje zavezuje, da učencem ne vsiljujejo in od njih zahtevajo identifikacije z vrednotami, do katerih zavzemajo ljudje različna stališča, ampak morajo takšne razlike jasno izraziti in omogočiti sobivanje ter spoštovanje različnih pogledov.

Zato je potrebno tudi opozorilo v zvezi z apelom, ki ga slovenski škofje v pismu naslavljajo na starše: »Vse verne starše obenem spodbujamo, naj s svojim delovanjem v šolskih svetih poskrbijo, da bo lahko po besedah modrega vzgojitelja, škofa bl. Antona Martina Slomška vzgoja v družini, v šoli in v Cerkvi stopala 'z roko v roki'.« (Drug drugega ... 2012) Zapis je mogoče razumeti kot opozorilo staršem, da je treba morebitno indoktrinacijo otrok v šoli, skladno z določbami Zakona o šolski inšpekciji (1996), obravnavati tudi na svetih staršev in šol – in kot tako je povsem na mestu. Sporočilo metafore »z roko v roki« je torej sprejemljivo, če ga razumemo kot opozorilo, da šola ne sme vzgajati v nasprotju s prepričanju staršev. A prav zato mora učne vsebine obravnavati kritično, objektivno in pluralistično. Toda to sporočilo je mogoče razumeti tudi kot poziv staršem, da v šolah »poskrbijo« za vzgojo otrok v skladu s krščanskim vrednotnim sistemom. Denimo tako, da skladno s *Priporočili o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008; v nadaljevanju: *Priporočila*) te vrednote v duhu »povezovanja šole z drugimi institucijami« (prav tam, str. 8) dogovorno izberejo ter jih kot »vrednote, ki jim bo šola posvečala posebno pozornost« (prav tam, str. 6), umestijo v vzgojni načrt javne šole. A v *Priporočilih* piše:

»Družbeno sprejete vrednote so zapisane v Ustavi RS, Zakonu o osnovni šoli, Beli knjigi o izobraževanju, Smernicah kurikularne prenove, konvencijah o človekovih in otrokovih pravicah, evropskih resolucijah o vzgoji in izobraževanju, poročilu Delorsove komisije in drugih dokumentih. Za uresničevanje vrednot v šoli in kasneje v življenju je potrebno mlademu človeku z različnimi aktivnostmi predstaviti, kako upoštevanje vrednot vpliva na kakovost življenja posameznika in družbe. Glede na analizo stanja na vzgojnem področju šola posebej opredeli vrednote, ki jim bo v prihodnjem obdobju posvetila posebno pozornost. Vodilo pri izboru vrednot, ki jih bo šola izbrala kot osrednje, naj bodo splošne civilizacijske usmeritve, kot so: pravičnost in solidarnost, spoštovanje človekovih in otrokovih pravic, demokracija in pravna država, strpnost, spoštljiv odnos do vsakega posameznika, inkluzivno okolje in posebna skrb za vključenost pogosto marginaliziranih otrok in njihovih staršev, interkulturalizem, razvoj kritičnega mišljenja in avtonomne ter odgovorne morale, odgovornost do sebe in drugih, odgovoren odnos do družbenega in naravnega okolja in njuno varovanje, vključevanje v dogovorno sodelovanje pri oblikovanju kulture sobivanja v lokalnem in širšem evropskem prostoru in druge.« (Prav tam)

To z drugimi besedami pomeni, da *Priporočila* VI-ustanovam nalagajo, da morajo svoje osrednje vrednote izbrati med tistimi, ki jih opredeljuje in varuje *Ustava* in mednarodno pravo človekovih pravic, ter da omenjenih vrednot v vzgojnem načrtu javne šole ni mogoče izbirati v nasprotju s tako postavljenim

pravnim in vrednotnim okvirom. Zato morajo biti javne osnovne šole še posebno previdne pri interpretaciji *Priporočil* (prav tam), še zlasti tam, kjer le-ta govorijo o dogovorni izbiri vrednot.

Res pa je tudi to, da je zakonska zahteva o oblikovanju vzgojnega načrta z navajanimi *Priporočili* (prav tam) številne osnovne šole spodbudila k temu, da so starši na lestvicah izbirali (ali razvrstili) posamezne vrednote, ki so »jim blizu« – pri tem naj bi tiste, ki so jih starši največkrat obkrožili (ali zapisali), postale osrednje vrednote določene šole (Kovač Šebart 2009, str. 3; Kovač Šebart in Krek 2009, str. 92–94). Kot je to zapisano v enem od vzgojnih načrtov osnovne šole, objavljenem na spletu: »Rezultati ankete, pri kateri so sodelovali zaposleni, učenci in starši, kažejo, da so najpomembnejše vrednote vseh sodelujočih ...« Na drugi od osnovnih šol v Sloveniji pa so starše med drugim vprašali: »Katere vrednote se vam zdijo pomembne, da jih vaš otrok v času šolanja osvoji, upošteva oz. se ravna skladno z njimi? Izmed naslednjih izberite 5 in jih obkrožite: spoštovanje, znanje, poštenje, sprejemanje drugačnosti, strpnost, iskrenost, skrb za čisto okolje, doslednost, sodelovanje, delovne in učne navade, dobri medsebojni odnosi, prijaznost in drugo.« Slednje naj bi dopisali starši, če bi to želeli. V zvezi s tem pa najprej opozarjamo, da vrednot, ki naj bi jim šola posvečala posebno pozornost, objektivno ni mogoče izbrati z dogovorom vseh staršev in strokovnih delavcev ter delavk na šoli. Takega nabora vrednot tudi ni mogoče utemeljiti, vzamemo ga lahko kot dejstvo in ga skušamo na silo upravičevati in »racionalizirati«. Ob tem pa se postavljajo še vsaj naslednja vprašanja: Kakšen naj bo status vrednot, ki jih izbere večina staršev? Ali mora šola posvečati posebno pozornost vsem naštetim vrednotam? Kako naj bi to sploh storila? Ali je pri zasnovi vzgojnega dela strokovno sprejemljivo dajanje prednosti po večinskem izboru staršev najvišje postavljenim vrednotam, ki naj bi bile za ustanovo še posebno pomembne oz. osrednje? Kako ravnati v razmerju do učencev in staršev, ki so dali prednost drugim vrednotam?! Ne glede na njihovo vsebino je namreč jasno, da je tak nabor vrednot sporen, saj ga šola dobi na način »zmage večine«. Pri tem vsaj hierarhijo vrednot določenih staršev in otrok zanemari, del za nekatere starše ključnih vrednot, ki bi jim po njihovi presoji šola morala namenjati posebno pozornost, pa izpusti (prim. Kovač Šebart 2009, str. 3; Kovač Šebart in Krek 2009, str. 92–94). V najboljšem primeru gre torej za hierarhijo vrednot, ki ni vzpostavljena konsenzualno, ki je arbitrarna in vzpostavljena z glasovalno večino in tako partikularna (četudi bi sledila formalnemu okviru obvezujočih norm in vrednot).

Zato je, kot opozarjamo na več mestih (prav tam), treba refleksijo o vzgoji v javni šoli, čemur naj bi bil namenjen vzgojni načrt, opreti na vrednote, na katerih temeljijo ustava in mednarodne konvencije, ki temeljijo na konceptu človekovih pravic (in dolžnosti). Te namreč niso naključno izbrana serija vrednot – ne gre za spisek, marveč za mrežo med seboj povezanih vrednot in norm, ki druga drugo podpirajo, katerih relevantnost se je potrdila v precej daljšem obdobju in katerih status je tudi formalnega značaja za državo Slovenijo³.

³ Če zapisano ponazorimo: koncept nediskriminacije razkriva enakost kot skupno predpostavko vseh pravic. Ko etika človekovih pravic uvaja načelo enake človečnosti vseh ljudi (ne glede na osebne okoliščine), ki je podlaga vseh pravic in s tem moderne etike, kot zapoved uvaja tudi strpnost, ki seveda

Glede na zapisano menimo, da je odločitev o tem, da šola izbere »osrednje vrednote« in jim posveča posebno pozornost, vsaj nedomišljena.

Literatura in viri

- Digest of Strasbourg Case – Law relating to the European Convention on Human Rights.* (1985). Concil of Europe Köln, Berlin, Bonn, München: Carl Heymanns Verlag KG.
- Dolar, M. (1987). Subjekt razsvetljenstva. Razpol 3. *Problemi*, 9/10, št. 25, str. 127–134.
- »Drug drugega bremena nosite«: pastirsko pismo slovenskih škofov za postni čas. (2012). Dostopno na: <http://radio.ognjisce.si/sl/127/slovenija/6860/> (pridobljeno 4. 3. 2012).
- Evropska konvencija o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah.* (1950). Dostopno na: http://www.svetevrope.si/sl/dejavnosti/kampanje_sveta_evrope/konvencija_60_let/index.html (pridobljeno 4. 3. 2012).
- Herbart, J. F. (1919). *Paedagogische Schriften – aus Herbarts Nachlass.* Leipzig: Verlag von A. W. Zickfeldt.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin.* (1994). Ljubljana: Uradni list RS, št. 7–41/1994.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke.* Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij in Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2009, 20. 3.). Solidarnost in brezplačna javna šola. *Šolski razgledi*, 60, št. 6, str. 3.
- Kovač Šebart, M. (2010, 2. 4.). Če ne v šoli, pa doma! Je res tako preprosto? *Šolski razgledi*, 61, št. 7, str. 3.
- Kovač Šebart, M. (2012, 2. 3.). Različni vrednotni sistemi z »roko v roki«. *Šolski razgledi*, 63, št. 5, str. 3.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično?: demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 30–5.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole.* Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij in Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2010). *The public school, values and educational discourse.* Pardubice: University of Pardubice.
- Krek, J., Kovač Šebart, M., Hočevar, A. in Vogrinc, J. (2007). *Teoretične osnove raziskave s temeljnimi raziskovalnimi vprašanji in metodologija: zaključno poročilo (Ciljno raziskovalni projekt, V5-0938).* Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta.
- Krek, J. (2001). Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« kot socialno-integracijski dejavniki v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 56–70.

ni vezana le na pravico do nediskriminacije, marveč tudi na dolžnosti do drugega, ki izhajajo iz tako osnovnih pravic, kot je pravica do življenja, do dolžnosti, ki izhajajo iz pravic do svobode mišljenja in razpravljanja ter vere in prepričanja (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 97).

- McLaughlin, T. H. (1995). *Public values, private values and educational responsibility*. V: E. Pybus in T. H. McLaughlin. *Values, Education and Responsibility*. St. Andrews: Centre for Philosophy and Public Affairs. University of St. Andrews, str. 19–32.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole.* (2008). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Dostopno na: www.mss.gov.si/.../mss.../Priporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc (pridobljeno 4. 3. 2012).
- Protokol št. 1 k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin.* (1952). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=108> (pridobljeno 4. 3. 2012).
- Salecl, R. (1993). *Zakaj ubogamo oblast?* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Splošna deklaracija človekovih pravic.* (1948). Generalna skupščina Združenih narodov, 10. december 1948, resolucija št. 217 A (III). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102> (pridobljeno 2. 8. 2007).
- Učni načrt: Družba.* (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: Spoznavanje okolja.* (2005). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Ustava Republike Slovenije.* (1991). Ljubljana: Uradni list RS, št. 33/1991.
- Verbinc, F. (1982). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Waldron, J. (1993). »Rushdie and Religion« in »Particular values and critical morality«. V: *Liberal Rights: Collected Papers 1981–1991*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 134–202.
- Zakon o šolski inšpekciji.* (1995). Ljubljana: Uradni list RS, št. 29–1827/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli.* Ljubljana: Uradni list RS, št. 102/2007.

Mojca KOVAČ ŠEBART, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

WHAT DOES THE DEMAND FOR THE RESPECT OF THE VALUE FRAMEWORK OF HUMAN RIGHTS BRING TO PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS?

Abstract: The article discusses the concept of human rights and duties in the context of education. The first section maintains that human rights cannot be understood only as a legal norm, but also, and especially, as an *ethical norm*. It is a concept integrating the foundations of contemporary social morality and, as such, also presents certain demands related to teaching, that is, education. Among other things, this means that human rights as a fundamental value matrix of contemporariness should be established as a solid and unambiguous point of certainty from which the moral-educational practice of democratic public schools derives, and upon which it is based. The second part of the article provides concrete examples to illustrate how the value framework requires educators to impart consensually agreed and constitutionally binding cultural norms, as well as the ensuing principles and values, to the participants in the educational process, thus educating them in accordance with the agreed principles and values, and insisting on adherence to these principles and values. The author strongly emphasizes that schools should not neglect the fact that the values upon which the Constitution and international conventions (based on the concept of human rights and duties) are founded are not a coincidentally selected set of values. These concepts are not a simple list; rather, they are a network of interrelated values and norms that support one another, and whose relevance has been demonstrated over an extended period of time. Moreover, their status for Slovenia as a state has acquired a formal character.

Keywords: human rights, values, common values framework, duties, ethical norm, ethics of rights, education, public educational institutions

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