

# Uvodnik

Spoštovane bralke in bralci, pred vami je druga številka Sodobne pedagogike v letu 2013, ki prinaša v branje in premislek sedem tematskih člankov, ki obravnavajo etiko in pravo v šolstvu.

Tematski sklop razprav o vlogi etike in prava pri oblikovanju šolskega sistema smo zasnovali na podlagi ideje, da se po sprejetju mednarodnih dokumentov o temeljnih človekovih in otrokovih pravicah ter še posebej dokumentov o pravicah v sodobnih družbah mnogokrat marginaliziranih skupin (kakršne so na primer hendikepirane osebe) pri načrtovanju konkretnih sistemskih in mikropedagoških rešitev na področju šolstva ne moremo več izogniti osnovnim vrednotam in političnim smernicam, ki jih v mednarodni prostor vnašajo ti dokumenti. Hkrati pa se na prelomu tisočletja začno pojavljati za pedagogiko in andragogiko pomembna vprašanja, in sicer, ali formalne opredelitve temeljnih človekovih in otrokovih pravic ponujajo dovolj jasno smer reševanja družbenih konfliktov – še posebej takrat, ko gre za konflikte, ki nastanejo zaradi različnih interpretacij vsebine človekovih pravic – ter ali ti isti dokumenti – čeprav mednarodno množično ratificirani – še vsebujejo potrebno mobilizacijsko moč za uveljavljanje temeljnih človeških vrednot, kar je nujen pogoj za uspešno vzgojno-izobraževalno delovanje v vrtcu oziroma šoli.

Prvo zastavljeno vprašanje se navezuje na medkulturne konflikte, ki so vzniknili ob prepovedi nošenja muslimanskih naglavnih rut v francoskih javnih šolah ter ob upodabljanju karikatur Mohameda v zahodnoevropskih časopisih. V polemikah med zagovorniki in nasprotniki omenjenih praks se je kot simptomatično pokazalo dejstvo, da se oboji sklicujejo na temeljne človekove pravice (zaščita svobode izražanja osebnega verskega prepričanja v javnem prostoru, zaščita svobode govora, zaščita pred sovražnim govorom, zaščita enakovredne obravnave spolov) in hkrati omenjene spore razlagajo na diametralno nasproten način. Za muslimane je nošenje naglavne rute pravica izražanja osebnega verskega prepričanja v javnem prostoru, za sekularne Francoze pa simbol zatiranja ženske v kulturi islama, ki je v zahodni Evropi nedopustno. V primeru pojavljanja karikatur Mohameda v evropskih časopisih je to za muslimane oblika sovražnega govora, za sekularne Evropejce pa pravica do svobodnega izražanja osebnega prepričanja. Ti primeri ne glede na to, na katero stran interpretacije se postavimo, pričajo, da so današnje vsebinske razlage temeljne vrednotne podlage človekovih pravic kulturno različne, s tem pa tudi občutek, da človekove pravice ščitijo vse ljudi tega sveta pred nedopustnimi pritiski, nujno slabi.

Na tej točki se pojavi drugo zastavljeno vprašanje – ali torej človekove pravice še vedno vsebujejo potrebno mobilizacijsko moč za uveljavljanje temeljnih človeških vrednot. Ob tem vprašanju velja omeniti projekt Svetovni etos H. Künga, ki je doživel najširšo možno mednarodno uveljavitev s sprejetjem *Globalne agende za dialog med civilizacijami* v Generalni skupščini Združenih narodov septembra 2001. V nagovoru pred Generalno skupščino Združenih narodov je namreč H. Künga izpostavil, da agenda izpostavlja skupno jedro svetovnih etičnih standardov in vrednot, brez katerih ni mogoč dialog med svetovnimi religijami ter preživetje v

pravičnem svetu. Človekove pravice se torej lahko v polnem smislu uveljavijo le ob spoštovanju temeljnih civilizacijskih vrednot: ob nenasilju in spoštovanju življenja, pravičnosti ter solidarnosti, resnicoljubnosti in strpnosti, partnerstvu, vzajemnem spoštovanju in ljubezni (Küng 2003). Je torej (pravni) jezik človekovih pravic in dolžnosti v drugi polovici 20. stoletja zgubil prepotreben stik s predpostavljenimi etičnimi vrednotami? In če ja, kaj to pomeni za načrtovanje vzgoje človečnosti in pravične ureditve šolskih sistemov?

Ob navedenih vprašanjih se danes (posledično?) soočamo še s tretjim vprašanjem, to je, kje iskati najgloblje vzroke trenutne gospodarsko-finančne krize v svetu in kako vzgajati ter izobraževati sedanje in prihodnje rodove v svetu in za svet, ki se kaže vedno bolj nepravičen, prepreden s slo po moči in bogastvu izza podobe človekovih pravic in humanističnih vrednot, kot je na primer v šolskem polju pravica vseh do izobraževanja, pravica do vseživljenjskega izobraževanja itn.? Je trenutno stanje posledica velike moralne krize in neupoštevanja človekovih pravic? Ali pa je nemara posledica napačnih konceptov, ki so se izoblikovali po drugi svetovni vojni kot zasnova izgradnje pravičnejšega sveta na načelih temeljnih človekovih pravic? Je državljska vzgoja, ki naj bi utemljevala pozitiven pomen političnih vrednot, ko je na primer parlamentarna demokracija in pravna država, ali pa pravica hendikepiranih, da se jim v skladu z odločbami o naravi njihovega hendikepa zagotovita vzgoja in izobraževanje po meri njihovih posebnih potreb, še smiseln projekt v družbenem okolju, kjer se dnevno odkrivajo zlorabe naštetih demokratičnih mehanizmov, ljudska opozicija (vstaja) pa kriči po odpravi političnih elit in zamenjavi utečenih nepravičnih mehanizmov oblasti?

Za pedagogiko in andragogiko so navedene dileme izjemno pomembne. Kako se torej kažejo v prosvetni politiki in neposredni pedagoški praksi v Republiki Sloveniji? Človekove pravice, pravna država in pravičnost s solidarnostjo so ključni pojmi, iz katerih izhajata Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju iz leta 1995 in 2011. S tem strateški šolski dokumenti pokažejo na neizbežnost upoštevanja temeljnih izhodišč v snovanju šolske prihodnosti v samostojni Sloveniji. Kratko rečeno, »etika in pravo« sta hkrati postavljena kot zaveza delovanja šol ter kot pričakovanje, kot cilj, ki ga mora šola uresničevati in doseči. Hkrati je danes jasno, da tako pravo brez jasne etične osnove kakor tudi javna morala brez jasnega pravnega okvira ne zagotavlja ustreznih pogojev za optimalen razvoj družbe kot celote in šolskega sistema znotraj nje.

Na načelni ravni v dvajsetletnem razvoju slovenskega šolstva v samostojni državi ni bilo nikoli nobene dileme o absolutni veljavnosti obeh temeljnih izhodišč, torej etike in prava, na konkretni ravni pa množstvo prispevkov učiteljev in ravnateljev na eni ter teoretikov in raziskovalcev s številnih znanstvenih področij na drugi strani kaže na mnogo pragmatičnih in konceptualnih vprašanj o njuni izpeljavi. Nedvomno je, da sta obe izhodišči v delu šol soustvajali nove kulture sodelovanja in nove odnose med samimi učitelji, med učitelji in učenci, med starši in šolo ter »počistili« marsikatero starodobno načelo poučevanja in učenja. A prisotna so tudi opozorila, da stroke niso dale jasnega odgovora na to, kako razbiti staro šolsko lupino, da bi se vendarle ohranila šola kot šola, kot avtoriteta znanja, kot varen socialni prostor in trdna opora za oblikovanje moralne presoje ter prosocialne naravnosti doživljanja posameznika.

Ali je položaj šole v družbi zaradi razpetosti med vzgojnimi ideali in realnostjo vselej in nujno kontroverzen? Se v teoriji in praksi znajdemo ob dilemi, kako naj šola spreminja družbo, če družba oblikuje šolo? O tem se v strokovni javnosti že dolgo krešejo mnenja – zadnjih dvajset let prav v navezavi na vprašanje o razmerju med pravom in moralo v šoli.

Tematski prispevki seveda niso odprli vseh zastavljenih vprašanj, a vseeno razstirajo marsikatero vprašanje etike in prava v današnji šolski realnosti.

Tematski sklop začenja razprava **Robija Krofliča** z naslovom *Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljanske in moralne vzgoje*. Avtor začne razpravo s provokativno tezo M. Warnock, da primarne naloge šole za vzgojo otrok/mladostnikov ne gre usmerjati v razvoj državljanske vzgoje kot pouka o pomenu javne morale in človekovih pravic, ampak naj se usmeri v pomoč pri oblikovanju osebne morale, ki razvoj vrlin, vrednot, občutka dolžnosti in etičnih načel nujno poveže z razvojem simpatetičnih zmožnosti in imaginacije. Brez osebne morale v smislu želje, da ravnam etično, ni mogoča javna morala, usmerjena k skupnemu dobremu, niti ni mogoča uveljavitev na človekovih pravicah utemeljene pravne države. V osrednjem delu razprave avtor predlaga, da razvoj metodike za spodbujanje osebne morale zasnujemo na spoznanjih teorije socialnih domen, ki od pedagoških delavcev zahteva uvid v različne epistemološke pristope, ko gre za reševanje konfliktov, katerih vidne posledice so prizadevanje zla bližnji osebi ali skupini, oziroma za konflikte, ki vzniknejo v konvencionalni domeni dogovorov o ravnanju, ki članom skupnosti omogoča lažje doseganje skupaj zastavljenih ciljev. Spoznanje, da je upornost otrok oziroma mladostnikov nujna sestavina razvoja v smeri avtonomne, kritične in odgovorne morale, pa avtor v sklepu poveže še s politično teorijo H. Arendt, ki trdi, da se prava človekova svoboda kaže v njegovi zmožnosti kritike normativnega režima družbe in v uporabi zoper asimilacijske pritiskne vzgoje v javni šoli ter zoper pritiskne drugih družbenih institucij. Tako moramo na pozitivno vzgojno izkušnjo gledati kot na prototip političnega dejanja – ali v obrambo temeljne človekove pravice ali v zahtevo po odpravi nepravičnega družbenega pravila.

V razpravi *Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pravic?* **Mojca Kovač Šebart** opozarja, da čeprav lahko v družbi nek partikularni vrednotni sistem prevladuje, to ne pomeni, da ga delijo vsi posamezniki in posameznice, 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 vzgojno-izobraževalni ustanovi. Avtorica utemeljuje idejo, da je 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 (le-ti) velja (veljata) kot najvišji oz. ustavni pravni akt, kot je to v Sloveniji, koncept človekovih pravic temeljna etična in pravna norma. Ob analizi nekaterih mikropedagoških (priprava predavanja o različnih družinskih oblikah) in sistemskih situacij (oblikovanje vzgojnega načrta osnovne šole) dokazuje, da obramba temeljnih vrednot in načel, ki izhajajo iz ustavnih določil in človekovih pravic, ne dopušča dogovorov med šolo in starši, kako

kurikul prilagoditi (sicer v konkretnem okolju večinskim) partikularnim pogledom in pričakovanjem uporabnikov v duhu trditve, da demokratičnih načel ne smemo uporabiti za pritiske zoper človekove pravice manjšinskega dela državljanov.

Sledi razprava **Mitje Sardoča** *Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost*, v kateri avtor podrobno predstavi teoretska stališča v obrambo rawlsovskega načela enakih možnosti kot temelja pravične družbe ter ob tem prikaže teoretske polemike o treh, za razumevanje koncepta enakih možnosti ključnih vprašanjih: zakaj izenačevati začetne položaje posameznikov, ki vstopajo v izobraževanje; kaj naj bo merilo izenačevanja in kako naj se proces izenačevanja izvede. Razpravo sklene s stališčem, da so enake možnosti na področju vzgoje in izobraževanja osnovno izhodišče zagotavljanja enakosti ter preprečevanja diskriminacije posameznika ali družbene skupine na podlagi spola ali spolne usmerjenosti, rase, veroizpovedi, etnične pripadnosti itn., zato se kot ključno vprašanje šolske politike zastavlja naslednje: kako zagotoviti, da bo »tekma« za selektivne družbene položaje pravična, neenakost, ki je rezultat procesa konkuriranja, pa legitimna, saj ideal enakih možnosti in družbena neenakost nista medsebojno izključujoča. Zagotavljanje družbene pravičnosti v duhu liberalnega koncepta pravičnosti kot enakosti možnosti lahko razumemo kot ideal, ki mu sledi logika uveljavljanja temeljnih človekovih pravic, avtor pa prepričljivo pokaže, da je iskanje konkretnih političnih rešitev teoretsko in praktično zelo zapleteno vprašanje.

Sklop tematskih razprav nadaljujeta članek **Alenke Šelih** *Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole* in članek **Irene Lesar** *Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami*. Čeprav avtorici izhajata iz različnih teoretskih perspektiv – A. Šelih iz analize mednarodnih pravnih dokumentov s področja varovanja temeljnih pravic hendikepiranih oseb (oziroma invalidov, kot jih v razpravi označi avtorica), I. Lesar pa iz analize koncepta inkluzivnega izobraževanja in opisa mnogih primerov neinkluzivnih praks usmerjanja učencev s posebnimi potrebami v našem šolstvu – lahko skupno idejo obeh razprav strnemo v ugotovitev, da odprava diskriminacijskih praks zahteva etično ozaveščeno ravnanje »nediskriminiranega« dela prebivalstva, da ustvari ozračje, vzdušje in razmere za to, da bo inkluzija mogoča. A. Šelih ugotavlja, da je ideja inkluzije našla pot v mednarodne pravne dokumente (konvencije, resolucije, deklaracije, izjave in priporočila), a se le-ti – še posebej »neobvezne pravne norme« izjav in priporočil – pogosto ne uveljavljajo v družbeni realnosti. Na primeru uveljavljanja pravic učencev z motnjami v duševnem razvoju dokazuje, da se nekatere rešitve, ki jih je pri nas uveljavil Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), še vedno niso uveljavile v šolski praksi, kot vrhovno merilo pravičnih praks pa vzpostavi načeli upoštevanja sposobnosti posameznega otroka in otrokov najboljši interes – v primeru inkluzivnega izobraževanja tako najboljši interes hendikepiranih kot otrok z značilnim razvojem.

I. Lesar za uveljavitev inkluzivne politike izobraževanja predpostavi kompleksnejše razumevanje pravičnosti, ki poleg distributivne pravičnosti, na kateri je v Sloveniji zasnovana šolska politika, upošteva tudi koncept pozitivnega priznanja in reprezentacije, slednja pa zahtevata uveljavitev ključnih vrednot, ki

so jih izpostavile različne etične tradicije. V duhu omenjenih kriterijev avtorica analizira primernost zakonske zasnove usmerjanja hendikepiranih učencev in značilne težave postopkov usmerjanja in dodeljevanja ustrezne strokovne pomoči v našem šolstvu. Ker v slovenski strokovni literaturi ni dostopnih evalvacij s tega področja, avtorica analizira osebna pričevanja o teh postopkih in evidentira številne strokovno sporne pojave, razpravo pa zaključuje z mislijo, da sta samo jasna izpostavitve temeljnih vrednot pri šolanju in etičnost pedagoških delavcev lahko porok, da ne bo več prihajalo do strokovno in etično tako vprašljivih praks, kot jih je predstavila v prispevku.

Drugo številko *Sodobne pedagogike* zaključuje razprava *Moralna občutljivost in medvrstniško nasilje: pomen empatije in skrbi*, v kateri **Vesna Bilić** predstavi rezultate empirične raziskave med osnovnošolci v Republiki Hrvaški, s katero so avtorji raziskovali odnos med nasilnim obnašanjem otrok, nekaterimi komponentami njihove moralne občutljivosti, empatije in skrbne podpore njihovih staršev. Korelacijske in regresijske analize so pokazale, da se vse oblike medvrstniškega nasilja manj pojavljajo pri učencih z višjo stopnjo empatičnih zmožnosti, ki so bili v družinskem okolju deležni večje skrbi svojih staršev. Avtorica tako smiselno sklene razpravo z idejo, da bi tudi šole morale vzpostaviti vzgojne dejavnosti za razvoj empatičnih zmožnosti, učitelji bi morali odigrati vlogo podpornih odraslih, šolske preventivne dejavnosti pa bi bilo smiselno zasnovati na načelih etike skrbi.

*Dr. Robi Kroflič,  
urednik tematskega sklopa*

## Literatura

- Küng, H. (2003). A Global Ethic: Development and Goals. *Interreligious Insights*, 1, issue 1. Dostopno na: <http://www.interreligiousinsight.org/January2003/January03.html> (pridobljeno 10. 5. 2013).

