

**Dr. Mojca Kovač Šebart, dr. Janez Krek**

## Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli

*Vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma*

**Povzetek:** Kljub temu da je v javnem diskurzu koncept človekovih pravic legitimen in nesporen, kar je značilno za naš prostor vsaj od konca osemdesetih let, lahko v pedagoški stroki ves čas sledimo teorijam, ki opozarjajo na »postmoderni dvom«  
glede obstoja »občečloveških, nespornih«  
univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja v javni šoli. Ta dvom pa se nanaša tudi na človekove pravice kot etični koncept. V prispevku skušamo pokazati, da človekove pravice so etični koncept, ki je upravičeno osnova vzgoje v javni šoli. Koncept človekovih pravic in dolžnosti namreč vključuje tudi »osnovno družbeno moralo«, kolikor vključuje in povezuje etična načela, ki so tudi del partikularnih vrednotno-moralnih sistemov. Tu merimo na povsem osnovne etične norme oziroma vrednote v medčloveških razmerjih, s katerimi etika človekovih pravic uvaja univerzalne moralne dolžnosti do sočloveka, ki vključujejo za človekovo eksistenco pomembne zapovedi tradicionalne morale.

**Ključne besede:** etika človekovih pravic in dolžnosti, vzgojna zasnova javne šole, pravna forma, vrednote v javni šoli, izobraževanje učiteljev.

UDK: 37.034

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si*  
*Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si*

## **Teoretski pomisleki o konceptu človekovih pravic kot vrednotni osnovi vzgoje v javni šoli**

Čeprav je v javnem diskurzu koncept človekovih pravic legitimen in nesporen, kar je značilno za naš prostor vsaj od konca osemdesetih let, lahko v pedagoški stroki ves čas sledimo teorijam, ki opozarjajo na »postmoderni dvom« glede obstoja »občečloveških, nespornih« univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja v javni šoli. Ta dvom pa se nanaša tudi na človekove pravice kot etični koncept.

Tovrstni dvom in razprave so kot del filozofsko-antropološkega znanja legitimni in nujni, saj so ena od poti k refleksiji vpetosti v vrednotni(e) sistem(e), k razumevanju človeka kot družbenega bitja, k refleksiji v specifičnosti kulturnih kontekstov in podobno. A glede na naše ustavne določbe in iz njih izhajajočo ureditev javnega šolstva se pedagoška stroka ne sme in ne more izogniti koncipiranju temeljnega okvira vrednot, na katerega se v pedagoškem procesu opirajo učitelji v javni šoli. Učitelj namreč v šoli vedno deluje vzgojno, zato mora reflektirati tudi to, kako naj v šoli vzgaja, da pri tem nihče zaradi svoje vrednotne, religiozne, filozofske ali verske pripadnosti, spola, etične pripadnosti, rase ipd. ne bo izključen ali privilegiran.

Čeprav bi, npr. hipotetično rečeno, socialna oziroma kulturna antropologija (prim. Vuk Godina 1990; Benedict 1934; Mead 1928, 1935) ali filozofija morale (npr. MacIntyre 1987) lahko pokazali, da ni občečloveškega, za vse veljavnega vrednotnega sistema, ta razprava za vzgojo v javni šoli ni odločujoča. Kot že rečeno, danes z vidika formalnih okvirov, na katerih je utemeljena Slovenija kot država, ni sporno, da človekove pravice predstavljajo vrednotno matrico, v kateri zaseda mesto skupnih vrednot. Pedagoška teorija, kolikor zadeva vzgojo v slovenski javni šoli, tako mora tematizirati, kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov, in podobna vprašanja. Zato bi bilo v tem kontekstu zgrešeno sporočilo šolski praksi, da ni nespornega, obče sprejemljivega vrednotnega sistema, da v postmoderni obstaja zgolj različnost, v kateri ni skupnih vrednot, in podobno.

## **Ali je formalna institucionalizacija človekovih pravic ovira interpersonalni funkciji – vzgoji v duhu spoštovanja teh pravic?**

V besedilu, objavljenem leta 1991, kjer je govor o vzgoji v dobi postmoderne, Medveš opozarja na ».../ iluzoričnost iskanja občečloveškega, nespornega, za vse sprejemljivega, trajno zgodovinskega vrednotnega sistema /.../« (Medveš 1991, str. 109), ki hkrati ne bi bil partikularen in s tem izključujoč. Približno desetletje in pol pozneje znova tematizira vprašanja vrednot in vzgoje, pri čemer se sklicuje na prej navedeno tezo in jo obnavlja. Sprašuje se, ».../ ali je v postmoderni sploh mogoče definirati univerzalen moralni kodeks. Vprašanje je celo, ali lahko sploh že govorimo o konsenzualno sprejetem kodeksu (denimo o človekovih pravicah) glede na diskriminacijo in izključevanje določenih (manjšinskih) kultur in vrednot skoraj v vsakem socialnem okolju« (Medveš 2007, str. 23). Zapiše, da se »postmoderna upira težnjam, ki želijo vse do konca določiti, opredeliti, uokviriti, /.../« in da je njeno sporočilo, da je prav ».../ ta težnja po veljavnosti Enega tisto, s čimer se v moderni ne le da ni uspelo preprečiti velikih človeških katastrof polpreteklega obdobja, /.../ temveč jih je s svojim netolerantnim odnosom do monolitne svetovne kulture pravzaprav šele sprožala.« (Ibid.) Po našem mnenju je tu vprašanje napačno postavljeno. Notorično znano dejstvo je, da je bil koncept človekovih pravic ravno po drugi svetovni vojni formalno obče sprejet (Združeni narodi, Svet Evrope, II. Vatikanski koncil). Sprejet je bil kot norma, in to prav kot posledica radikalnega nespoštovanja temeljnih etičnih načel, kar je vodilo v svetovno vojno. Sprejet je bil tudi zato, ker povsem jasno vzpostavlja etiko dopuščanja različnosti (ali bolj filozofsko, razveljavlja veljavo Enega, saj na mesto Ene pozitivno določene Resnice uveljavlja svobodo oziroma avtonomijo posameznika in specifičnih kultur). To, da v resnici človekove pravice kršijo povsod, da se kršijo z diskriminacijo, izključevanjem, ni argument proti temu, da so obče sprejete kot skupni vrednotni sistem. Razen če menimo, da bomo lahko kdajkoli živeli v idealnem svetu absolutne veljave koncepta in udejanjanja načel. A če bi bilo tako, tedaj človekovih pravic niti ne bi več potrebovali, ker bi se vsi vselej že ravnali po tej normi.

Ob tem pa se legitimno postavlja vprašanje, ki neposredno zadeva pedagoško prakso. Zakaj človekove pravice nimajo ustreznega mesta v procesu vzgoje in izobraževanja v javni šoli?

Medveš vidi razlog v formalni institucionalizaciji človekovih pravic. Zapiše, da ».../ Splošna deklaracija o človekovih pravicah sicer poziva družbe in posameznike k spoštovanju in vzgoji v duhu spoštovanja teh pravic, toda v konkretni praksi je interpersonalna funkcija človekovih pravic v veliki meri odprta in nedorečena prav zaradi njihove formalne institucionalizacije« (Medveš 2007, str. 12). Tu se najprej postavlja vprašanje, na kaj meri izraz formalna institucionalizacija. Iz nadaljnje izpeljave je moč razbrati, da avtor formalno institucionalizacijo razume kot pravne postopke. To je razvidno v postavitvi odgovora na vprašanje ».../ kaj pomenijo človekove pravice v odnosih med učenci in učitelji /.../«; na to odgovarja, da so se človekove pravice ».../ v izpeljavi spremenile v instrumentalizirane pravne postopke.« (Ibid.) Ob tem se povsem strinjamo z njegovo tezo, da si mora

človek »/.../ za uveljavljanje pravic v medosebnih odnosih razviti nekaj bistveno bolj temeljnega, kot samo poznati pravice in obvladati postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji.« (Ibid.) Ne delimo pa mnenja, da se etična plat pravic »/.../ očitno zaradi njihove formalistične instrumentalizacije sploh ni mogla razviti, ne v vsakdanjem življenju ne v delovanju institucij« (ibid.). Ob tem namreč ni mogoče spregledati tudi tega, da je v tej formulaciji teza postavljena še bolj posplošeno: ne preprosto pravni postopki, *forma kot taka* – »formalistična instrumentalizacija« – preprečuje, da bi etika človekovih pravic zaživela v vsakdanjem življenju in delovanju institucij. Argumentacijo, da je bil koncept človekovih pravic – ne le v pedagoški praksi – tematiziran in izenačen s formalistično instrumentalizacijo, do določene točke sprejemamo, ob tem pa dodajamo sum, da je k temu, vsaj kar zadeva pedagoško prakso, veliko pripomogla prav prevladujoča teoretska interpretacija, ki je – izhajajoč zgolj iz pogojno rečeno disciplinatornega vzgojnega vidika – tak pogled (so)ustvarjala in utrjevala. Kritiko take interpretacije bomo podali v nadaljevanju besedila.

### Vzgoja v duhu človekovih pravic – ali zdravega razuma?!

Najprej bomo odgovarjali na vprašanje, kaj pomeni vzgoja v duhu človekovih pravic. Medveš zapiše, da »/.../ nemalo prispevkov v tujem in našem tisku preveličuje pomen človekovih pravic za vzgojo v sodobnem času in vidi v njih novo Arhimedovo točko, na katero se lahko v celoti opre vzgojni koncept javne šole in pozabi na ideološko obremenjenost,<sup>1</sup> etiko oziroma moralo (ibid.). Ob tem doda, da se z njimi »/.../ tudi v šoli vzpostavljata zgolj pravni red in 'pravno okolje'« (ibid.) in da človekove pravice pridejo do izraza »/.../ redko ob izrekanju kakega opomina, ukora, ali grožnji za še kaj hujšega, to je v postopkih, ko se morajo šola in njeni organi držati predpisanih postopkov /.../« (ibid., str. 13). Odgovor, kaj pomeni vzgoja v duhu človekovih pravic, veže torej avtor na tisto, kar se po njegovem najizraziteje udejanjanja v praksi, kjer so, kot že rečeno, človekove pravice po njegovem reducirane na pravno formo. Ob tem je izpeljan implicitni<sup>2</sup> sklep, da etika (potem ko jo avtor izenači z nasprotji in nasprotnimi pozicijami tožilca in zagovornika, ki so značilne za formo pravnih postopkov) v duhu človekovih pravic ni zadostna, zato »/.../ naj daje šola v ciljni naravnosti vzgojnega ravnanja prednost etiki sploh in tudi etični dimenziji človekovih in otrokovih pravic pred pravno dimenzijo. /.../ šola naj sprejema človekove in otrokove pravice le v sklopu svoje etične opredelitve.« (Ibid., str. 14) Poudarek, da morata pedagoška teorija in praksa tematizirati etično in pravno dimenzijo

<sup>1</sup> Očitka, da se s konceptom človekovih pravic kot vrednotnim temeljem vzgoje v javni šoli »pozabi na ideološko obremenjenost«, tu ne moremo podrobneje obravnavati, saj ni pojasnjeno, kaj naj bi v tem kontekstu pomenila »ideološka obremenjenost«. Sam koncept človekovih pravic je – med drugim – kajpada usmerjen prav proti kakršni koli indoktrinaciji. O kriterijih Evropskega sodišča za človekove pravice, ki so v zvezi s tem uporabni tudi v šolski praksi, je bilo že precej napisanega (prim. Kodolja 1995; Kovač Šebart 2002).

<sup>2</sup> Prek serije »paradoksov« (prim. Medveš 2007, str. 13–14).

človekovih pravic, je povsem na mestu. Vendar pa ob tem ne moremo mimo tematizacije naslednjega teoretskega sklepa: »/.../ ker vemo, da ni etične teorije, ki bi dajala zanesljivo oporo, je mogoče preprosto skleniti, naj sprejme šola kot svoj etični kodeks načelo etike 'zdravega razuma'» (ibid.). V tem sklepu pa gremo težko mimo sporočila, da pravzaprav ni določenih skupnih vrednot in da naj se opremo na 'zdravi razum', čeprav le-tega avtor takoj zatem vendarle uporabi v smislu razsojanja in ravnanja, ki mora biti tako, »/.../ da se v šoli ne more dogajati nič, kar je v nasprotju s cilji, nalogami in njenim družbenim poslanstvom, vrednotami človekovih pravic in pravičnosti sploh« (ibid.).

Ta sklep (sam na sebi) ni sporen in ga sprejemamo. Je pa v povezavi s širšim kontekstom izpeljave nejasen in lahko tudi dvoumen. Zakaj? Na prvi pogled razveljavlja sporočilo prejšnjega sklepa: če je bil prej napotek »zdravi razum«, je sedaj »zdravi razum« preinterpretiran v nekaj drugega, kar navadno razumemo pod tem pojmom. Zdravi razum (*common sense*) pomeni, da človek po lastni presoji sledi prevladujočim družbenim normam<sup>3</sup>. Tu pa lahko zavede, saj ga avtor opre na »družbeno poslanstvo šole«, »človekove pravice« in »pravičnost«. Ob tem pa ne pojasni podrobneje, kaj naj bi pomenila družbeno poslanstvo šole in pravičnost. Termin človekovih pravic sedaj sicer skuša sidrati predvsem kot temelj etike v javni šoli in ne le kot normativno postavitev, ker pa je v kontekstu besedila izražen dvom o možnosti definiranja univerzalnega moralnega kodeksa, lahko bralec koncepta tudi tu ne razume oziroma ne privzame kot etike človekovih pravic, marveč le v pomenu, kot se je izrazil avtor, da je »/.../ nedvomno, da šola ne more<sup>4</sup> kršiti človekovih pravic v svojem ravnanju« (ibid., str. 14). In če je v praksi in v teoriji koncept človekovih pravic razumljen le v formalni institucionalizaciji in če je izražen dvom o možnosti univerzalnega okvira vrednot ter se pri tem pozove na zdravi razum, so lahko tudi ravnanja v šoli – ki naj bi spoštovala človekove pravice oziroma ki naj bi sledila tej normi – zelo hitro razumljena le kot spoštovanje postavljenih pravil (pravic in dolžnosti učencev) in pravnih postopkov pri izrekanju ukrepov.

Tak sklep pa je kot temeljno sporočilo glede vrednot v izobraževanju učiteljev

<sup>3</sup> Merriam-Webster's Unabridged Dictionary (2005) opredeli »common sense«, ki ima etimološke izvore že v latinščini in stari grščini (latinsko: *sensus communis*; prevod iz stare grščine: *koinē aisthēsis*), med drugim kot: 1. »good sound ordinary sense: good judgment or prudence in estimating or managing affairs especially as free from emotional bias or intellectual subtlety or as not dependent on special or technical knowledge Što absurdly metaphysical for the ears of prudent common sense P.E.MoreČ; in 2. (spuščamo specifična filozofska razumevanja): »the unreflective opinions of ordinary men: the ideas and conceptions natural to a man untrained in technical philosophy«. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2007) »zdrav razum« povezuje z: »biti pri zdravi pameti, sposoben preišljeno, razsodno ravnati«. Pojem zdravega razuma torej meri na merila presoje in zmožnost presoje »običajnega človeka«, ob tem pa je izjava »biti pri zdravi pameti« implicitna negacija »norosti«, kar predpostavlja koncept meje med normalnostjo in norostjo, za katero so sociologija, kulturna antropologija in druge vede že nesporno pokazale, kako je družbeno določena in ključno opredeljena s prevladujočimi normami, mnenji itn. določene družbe. Kako je »common sense« dojet v običajni govorici, se nemara ustrezno izrazi tudi v »neznanstvenem« viru, kot je Wikipedija: »what people in common would agree«, »the knowledge and experience most people have, or are believed to have by the person using the term« (Wikipedia 2007).

<sup>4</sup> Morda je tu mišljeno: »ne sme« kršiti, saj se *de facto* to seveda lahko zgodi.

treba jasno dopolniti, prav zato, ker ga je hkrati s tezo postmoderne – da za vzgojo v javni šoli ne kaže postavljati nekega pozitivno formuliranega okvira vrednot, marveč »zdravi razum« – mogoče brati kot sporočilo: učitelji, v vzgoji ravnajte »po svoji presoji«. To pa omogoča vpeljavo nekega »praznega mesta« polja vrednot, praznega seveda le na prvi pogled: koncept zdravega razuma in na tem načelu utemeljena vzgoja namreč nikoli ne vzpostavljata praznega mesta vrednot, saj ni konsistentnega koncepta zdravega razuma brez njegovega lastnega merila presoje, brez normativnega okvira, na katerega se opira – torej na prevladujoče ali na neke druge partikularne opredeljene družbene norme in vrednote. Ali kot opozarja Haydon, je morala, »/.../ vedno utelešena v praksi, običajih in pričakovanjih oseb, ki živijo v družbi, ne pa v izbiri in razmisleku od sveta ločenih posameznikov« (Haydon 1987, str. 3). Z vpeljavo koncepta zdravega razuma tako implicitno proizvedemo koncept vrednotnega okvira (kot rečeno, vsebine v določeni družbi prevladujočih norm in vrednot ali kak drug partikularni vrednotni okvir, ki mu sledi učitelj kot pripadnik določene skupnosti). Vendar pa v sodobnih večkulturnih družbah to po definiciji pomeni, da javna šola temelji na nekem partikularnemu vrednotnem okviru, ki je sicer lahko večinski, a hkrati nima merila, kako ravnati v točkah, kjer si različni partikularni okviri vrednot prihajajo v nasprotje (prim. Lukes 1997; Kymlicka 1995). S konceptom zdravega razuma tako ne sledimo postmoderni z geslom, da mora biti mesto vrednot ali oblasti v načelu prazno, marveč prikrito vpeljemo načelo vladavine nekega okvira partikularnih vrednot in na široko odpiramo prostor samovolji. Če so ob tem človekove pravice (če bi jih razumeli kot korekturo zdravega razuma) postavljene le kot pravna forma (ne etika, za kar naj bi tu šlo) in ker sam termin »pravičnost«, dokler ga ne opredelimo podrobneje, ne sporoča nič določnega, saj lahko pomeni vrsto nasprotujočih si teorij pravičnosti, učiteljem s tako dvoumnimi napotki ne dajemo jasnega odgovora, glede na kaj (katere norme, vrednote in pravila) naj se pri svojem vzgojnem presojanju in ravnanju odločajo, ko se bodo odločali po svoji presoji, katere kriterij je »zdrava pamet«. Brez normativnega, vrednotnega okvira človekovih pravic učitelji nimajo opore, varovala in korektiva, ki vsaj načeloma učitelju omogoča, da se izogne na eni strani kaprici lastne partikularne vrednotne presoje in na drugi strani izključevanju oz. favoriziranju prevladujočih, vendar pa še vedno partikularnih vrednotnih razsojanj v ravnanjih do posameznega učenca. Seveda je res in ni dvoma o tem, da je tudi v javnem vrtcu in javni šoli kot skupno normo treba privzgojiti vrsto civilizacijskih navad, ki so kulturno specifične in v zadnji instanci arbitrarne (denimo, da določene vrste hrane jemo z vilicami, in ne s prsti ali paličicami ipd.), torej »racionaliziramo«, ko te navade utemeljujemo (denimo s higienskimi razlogi), in v takšnih kontekstih je lahko primeren vzgojni pristop, če učitelj reče učencu, da se »pri nas« »to pač tako počne«, da se pa denimo drugje to počne drugače. Ne more pa moralna vzgoja v javni šoli ostati nerefleksirana v polju temeljnih skupnih vrednot. Te norme je treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za učitelja kot vzgojitelja, kot vzgojno-izobraževalni cilj pa tudi za učenca.

K tezi, ki jo v besedilu predlagamo kot nekaj, kar v praksi ne živi dovolj, namreč da človekove pravice morajo veljati kot etična norma v vsakdanjem

življenju in v življenju javne šole, pa po naši presoji vendarle napotuje tudi Medveševa analiza. »Nedorečenost« ali »neizpeljanost« etike človekovih pravic v javni šoli in institucionalizacija tega koncepta v njej terja nadaljnjo obravnavo in razlago, a to ne pomeni, da koncepta etike pravic v javni šoli ne privzamemo kot »univerzalni etični kodeks«.

Pri tem pa ni mogoče mimo izdelave koncepta etike človekovih pravic in dolžnosti, ki naj bi v šolah umanjala. Pred nadaljnjo obravnavo zato odgovarjamo na vprašanje, ali sploh lahko govorimo o etiki človekovih pravic. Ali človekove pravice vključujejo tisto, čemur bi tradicionalno rekli »moralna načela«? Zakaj moramo pri vzgoji v javni šoli izhajati prav iz etike človekovih pravic?

Ali lahko govorimo o etiki človekovih pravic, ki je upravičeno temelj vzgoje v javni šoli?

Naj začnemo z opozorilom, da so človekove pravice kot koncept lahko implicitno vpeljane tudi tako, da samega koncepta z imenom sploh ne omenimo, kot denimo v spodaj navedenem odlomku. Najprej izpostavljamo, da McLaughlin v drugem delu besedila, ki ga v nadaljevanju navajamo, zapiše, da je poleg vzpostavljanja zavez javnim vrednotam treba v javni šoli vzpostavljati tudi razumevanje, razpravo in kritično refleksijo prav v razmerju do različnosti na področju zasebnega. Ni treba dokazovati, kako to nujno izhaja iz zahteve spoštovanja in medsebojne povezanosti štirih sklopov določb Konvencije o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin: pravice do spoštovanja *zasebnega* (in družinskega) življenja, pravice do svobode *mišljenja, vesti in vere*, pravice svobode *govora in prepovedi diskriminacije* (Konvencija ... 1994, čl. 8, 9, 10 in 14). Nadalje, na prvi pogled avtor vrednotno osnovo »skupne šole« opredeli brez zveze s konceptom človekovih pravic, ko zapiše, da vrednote skupne šole vključujejo:

»... osnovno družbeno moralnost, ideale (take, kot je posameznikova avtonomija), metodološka načela (glede načinov, na katere se razrešuje javne razprave) in moralne ter politične vrednote (kot sta spoštovanje osebe in strpnost). S stališča ozke povezanosti mnogih teh vrednot s področjem političnega (te vključujejo 'državljsko vrlino') je treba to nalogo izvajati v tesni povezanosti s pomembnimi oblikami političnega izobraževanja – še posebno izobraževanja za državljanstvo. V razmerju do teh javnih vrednot si šola prizadeva za več kot preprosto razumevanje in kritično ocenjevanje s strani učencev, in tu je malo prostora za pluralizem in nevtralnost. Zato je narobe, če gledamo skupno šolo te vrste, kot da ji manjkajo moralni temelji, ne le zato, ker javne vrednote, ki jih to vključuje, niso zgolj proceduralne; ustrezno razumljene zahtevajo oblikovanje notranjih substantial zavez in vrlin. Na drugi strani si šola v razmerju do različnosti na področju zasebnega prizadeva za raziskovanje, razumevanje, razpravo in kritično reflektirane odločitve posameznikov. To ne zahteva nujno strategije 'učiteljeve nevtralnosti', ki je le ena od mnogih alternativ, ki jih je mogoče uporabiti.« (McLaughlin 1995, str. 30)

Za določene pojme in vrednote, ki jih navaja McLaughlin, je že na prvi pogled jasno, da jih na koherenten način vključuje prav koncept človekovih pravic: takšna je denimo posameznikova avtonomija kot ideal, saj so številne pravice

(prve generacije) zasnovane kot svoboščine, to je tako, da posamezniku dajejo pravico odločanja o lastni osebnosti in telesu (prim. Kovač Šebart, Krek 2007). Jasno je tudi, da te pravice določajo osnovna metodološka načela glede poteka javne razprave, namreč svobodo govora (Konvencija ..., 1994, čl. 10), svobodo mišljenja, vesti in vere (ibid., čl. 9), s tem pa je povezano tudi načelo pravne države s svojimi specifičnimi pravili (prim. ibid., čl. 6. in 7). Ob tem najbrž ni treba posebej pojasnjevati, da sta temelj koncepta človekovih pravic moralni ter politični vrednoti spoštovanja osebnosti, vključno z zasebnostjo (ibid., čl. 8), in strpnost kot zahteva dolžnosti spoštovanja pravic drugih, ki izhaja iz številnih pravic (prim. Krek 2004).

Za pojem »osnovne družbene moralnosti« je v prvem približku morda videti, da seže onstran tistega, kar vključuje koncept človekovih pravic. »Družbena moralnost« določene družbe namreč nujno vključuje tudi družbeno specifične norme, ki v določeni družbi prevladujejo in glede katerih se družbe med seboj tudi razlikujejo. Četudi bi ta pojem razumeli tako, je mogoče pokazati, da koncept človekovih pravic vključuje tudi temelje sodobne družbene moralnosti. Vključuje jih tudi s tistim, kar določajo posamezne pravice po vsebini, to je, da varujejo temeljne pogoje civiliziranega človekovega bivanja kot inherentno družbenega bitja in s tem med drugim omogočajo tudi koeksistenco specifik prevladujočih in manjšinskih družbenih norm. In navsezadnje je koncept človekovih pravic zasnovan družbenih etičnih načel, ki zavezujejo k prav določenim ravnanjem v razmerju do drugega. Ta načela ne določajo partikularnih vsebin, ne določajo pozitivno<sup>5</sup> individualne morale in prepričanj – vzpostavlja mejo med družbo, državo in posameznikom – pred tem, da bi kdor koli v posameznika posegal 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 bitje mišljenja, svoja prepričanja in religiozno pripadnost ter da lahko javno izraža svoje misli; lahko se lahko giblje, ima svojo zasebnost, se poroči in ni diskriminiran zaradi kakršne koli lastnosti (jezika, barve kože, spola ...), če naj omenimo nekaj temeljnih pravic. Seveda pa je to mogoče le, če vsakdo spoštuje enake pravice drugih. Po drugi strani pa je to 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. Zato smo v besedilih že opozarjali (prim. Kovač Šebart 2002), da je problematično zoperstavljanje »etike pravic« in »etike odgovornosti«<sup>6</sup>, ki ga srečamo v pedagoški teoriji, saj spregleda, da je v koncept pravic vpisana postavka in zahteva njihovega spoštovanja. Pravice ne obstojijo, če niso spoštovane, spoštovanje pravic pa tako

<sup>5</sup> Prim. distinkcijo Berlina (1992) o razliki med pozitivno in negativno svobodo.

<sup>6</sup> V razumevanju koncepta človekovih pravic je bilo v našem prostoru večkrat izpostavljena interpretacija, ki je v konceptu prepoznala zgolj »pravice« oziroma – kot smo že opozorili – »etiko pravic« (prim. Kovač Šebart 2002). B. Marentič Požarnik tako denimo zapiše: »Opozarjam na dano formulacijo, ki izhaja bolj iz 'etike pravic' kot iz 'etike odgovornosti', čeprav bi, tudi v skladu z Unescovim priporočilom, morali gledati na 'samostojnost, osebno odgovornost in smisel za skupnost' kot na tri komplementarne sinergične vrednote.« (Marentič Požarnik 1994, str. 69)



državi kot posameznikom nalaga dolžnost, da jo spoštujejo – torej odgovornost. Vsaka pravica ima *eo ipso* korelat različnih dolžnosti, struktura pravic pa celo predpostavlja dolžnosti, ki niso neposredno pravice. Na primer dolžnost strpnosti, ki je ena najočitnejših in najpomembnejših posledic koncepta človekovih pravic, je moralna dolžnost, ki je posredno (zaradi dolžnosti spoštovanja zelo različnih pravic) vgrajena v koncept človekovih pravic. Zoperstavljanje »etike pravic« in »etike odgovornosti« spregleda, da vsaka pravica brez spoštovanja pravic kot dolžnosti res postane nekakšna »neodvisna«, prostolebdeča »etika pravic«. Toda po drugi strani, če »etike odgovornosti« eksplicitno ne vežemo na strukturo človekovih pravic, ki ji dajejo vsebino, tudi »etika odgovornosti« ostane vsebinsko nedefinirana, (v načelu) specifična etika posameznika, ki nima jasne zaveze in etične odgovornosti prav z vidika skupnih vrednot družbe.

Povedano drugače: družbeni zastavek razmerja med pravicami in dolžnostmi je najprej v tem, da nam konkretne dolžnosti, izhajajoče iz pravic drugega, nalagajo ravnanja, glede katerih norme ne postavljamo sami (naša individualna svoboda), ker je vsebina teh dolžnosti družbeno določena. Vzgoja, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, torej mora enako kot zavest o lastnih pravicah in ravnanjih skladno z njimi privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu pripadajočih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin pravic, ki veljajo za vse. Še več, morda bi lahko zapisali, da mora vzgoja, ki zavezuje k etiki človekovih pravic, z namero, da so v družbi udejanjene, najprej zavezovati k dolžnostim do enakih pravic drugih.<sup>7</sup>

Koncept človekovih pravic in dolžnosti tako vključuje tudi »osnovno družbeno moralo«, kolikor vključuje in povezuje etična načela, ki so tudi del partikularnih versko-moralnih sistemov. Tu merimo na povsem osnovne etične norme oziroma vrednote v medčloveških razmerjih, s katerimi etika človekovih pravic uvaja univerzalne moralne dolžnosti do sočloveka, ki vključujejo za človekovo eksistenco pomembne zapovedi tradicionalne morale (prim. Kovač Šebart 2002, str. 72). Na primer, pravica, ki je v konceptu človekovih pravic opredeljena kot pravica do življenja,<sup>8</sup> hkrati vsakomur nalaga dolžnost, ki je v judovsko-krščanski tradiciji opredeljena kot ena od desetih božjih zapovedi ne ubijaj. Pravica do lastnine<sup>9</sup> nalaga dolžnost ne kradi. Zapoved ne laži (»govori resnico«) je predpostavka koncepta pravne države, to je pravic, ki zagotavljajo pravično sojenje (prim. *ibid.*). Zapoved spoštuj očeta in mater je v konceptu človekovih pravic preoblikovana v univerzalno pravico do nediskriminacije, ki na ravni osebnega vsakemu posamezniku nalaga, da spoštuje vsakogar, ne glede na njegove posebnosti, itn.

Nemara je določena razlika v strukturi dolžnosti v tem, da so te zaveze (dolžnosti), ki so (bile) človeku v verskih tradicijah naložene tudi v razmerju človeka do Boga (ne le človeka v neposrednem razmerju do drugega človeka), tu

<sup>7</sup> Waldron, denimo, ki se zaveda tako logike dolžnosti kot posledice spoštovanja pravic, kot tudi pogostosti sprevida razmerja med pravicami in dolžnostmi, se zato takrat, ko govori o pravicah, ne utruji vsaj v oklepaju nenehno dodajati »in dolžnosti« oziroma »in njim soodvisne dolžnosti«: »Ljudje imajo posebne pravice (in dolžnosti), ki izhajajo iz obljub, pridobitev, vlog in razmerij, kakor tudi splošne pravice, ki jim rečemo človekove pravice (in tem soodnosne dolžnosti) /.../« (Waldron 1993, str. 170)

<sup>8</sup> »Vsakdo ima pravico do življenja, do prostosti in osebne varnosti« (Deklaracija 1948, 3. čl.).

<sup>9</sup> »Nikomur ne sme biti premoženje samovoljno odvzeto«, pravi deklaracija (*ibid.*, 17. čl.).

izpeljane ne glede na razmerje človeka do Boga, in same na sebi ostajajo v okvirih razmerja človeka do drugih ljudi oziroma – kar je še kako pomembno – do dignitete njihove osebnosti. Vendar pa, kot je razvidno, v temeljnih vsebinah (razen če dolžnosti do Boga ne bi interpretirali tako, da nalaga nestrpnost, diskriminacijo in nasilje do soljudi) tradicionalne moralne dolžnosti niso v nasprotju z dolžnostjo do sočloveka, ki jo nalagajo dolžnosti etike človekovih pravic, nasprotno, tudi te dolžnosti zavezujejo v razmerju do (so)človeka. Tu je treba dodati, da etika človekovih pravic tradicionalne partikularne vrednotne sisteme tudi zato dopolnjuje ali nadgrajuje, denimo prav s tem, da kot del sodobne družbene *morale* uvaja koncept pravičnega sojenja, združenega s konceptom pravnega varstva (pravno državo). In med drugim tudi tako, da ta etika samoomejitveno določa t. i. *svoboščine* v tistih točkah, kjer večina tradicionalnih vrednotnih sistemov določa partikularne zapovedi. Pravice do svobode mišljenja, vesti in vere ter svobode govora (prim. Konvencija ..., 1994, čl. 9 in 10) ter prepoved diskriminacije<sup>10</sup> (ibid., čl. 14) uvajajo osebno svobodo in univerzalno dolžnost spoštovanja vsakega človeškega bitja tam, kjer, kot že rečeno, veljajo v različnih vrednotnih sistemih – partikularne vsebine zapovedi. Res je, da se s tem od tradicionalnih vrednotnih konceptov odmika v nekaterih točkah, ki so bistvene za človekov obstoj, res pa je tudi, da prav s tem omogočajo različnost in koeksistenco vseh teh partikularnih vrednotnih sistemov in razlik med posamezniki.

Koncept nediskriminacije očitno razkriva tudi enakost<sup>11</sup> kot skupno predpostavko vseh pravic. Kot že rečeno, ko etika človekovih pravic uvaja koncept enake človeškosti vseh ljudi, ki je podlaga vseh pravic in s tem moderne etike, uvaja tudi zapoved strpnosti (ki seveda ni vezana le na pravico do nediskriminacije, marveč na dolžnosti do drugega, ki izhajajo iz tako temeljnih pravic, kot je pravica do življenja, do dolžnosti, ki izhajajo iz pravic do svobode mišljenja in razpravljanja ter vere in prepričanja). Če pa k temu prištejemo še socialne pravice (pravice druge generacije) in pravice manjšinskih skupin (tretje in četrte generacije), postane očitno, da koncept človekovih pravic ne vključuje le etike v tradicionalnem pomenu temeljnih moralnih zapovedi, marveč tudi družbeno etiko, na kateri je mogoče graditi sodobno socialno kohezivnost, ali še več, ki je pogoj družbene kohezije v pogojih razlik sodobnega življenja. Kot v zvezi s tem sklenemo v analizi različnih avtorjev (prim. Kovač Šebart 2002), človekove pravice niso več ena od ideoloških doktrin, ampak civilizacija v tistem pomenu, »ki, če parafraziramo Halla, združuje v sebi najboljše, kar so proizvedli različni moralni in vrednotni sistemi (prim. Hall 1988, str. 4) in o čemer v danem trenutku velja soglasje kot o najboljšem in obče sprejemljivem« (Kovač Šebart 2002, str. 72). To

<sup>10</sup> Uživanje pravic in svoboščin, določenih s to Konvencijo, je zagotovljeno vsem ljudem brez razlikovanja glede na spol, raso, barvo kože, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodnosti ali socialni izvor, pripadnost narodni manjšini, lastnino, rojstvo ali kakšne druge okoliščine (Konvencija, čl. 14).

Kodelja opozarja, sklicujoč se na Bobbia, da sta pojma svobode in enakosti tudi temeljno povezana s sodobnim pojmovanjem demokracije: »Demokracija /.../ temelji na dveh vrednotah: na *enakosti* in *svobodi*, pravi Norberto Bobbio, eden najbolj znanih italijanskih filozofov politike in prava.« (Kodelja 2002)

pa tudi tako, da ne vključuje – in s tem omogoča življenje, koeksistenco – tistega, kar je posebnost različnih moralno-religioznih sistemov in jih med seboj neizogibno, konstitutivno ločuje; te nadgrajuje tudi z normami, ki ustrezajo sodobnemu kontekstu in družbeni različnosti.

Zato menimo, da koncept človekovih pravic ni le forma prava in dokumentov, kot so Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948), Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994), Konvencija o otrokovih pravicah (1989), Resolucija o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja (The European ..., 1989, str. 3–5) in številni drugi mednarodni dokumenti, Ustava RS in zakoni, ki zavezujejo državo. Upravičenje mesta, ki ga ima ta forma v sodobni družbi, je utemeljeno predvsem v njeni vsebini, v etiki človekovih pravic. In tu je, kot zapiše McLaughlin, »/.../ malo prostora za pluralizem in nevtralnost« (McLaughlin 1995, str. 30). To ne pomeni nepoučenega ali nereflektiranega udejanjanja človekovih pravic kot temeljne vrednotne matrice sodobnosti, pomeni pa, da morajo biti vzpostavljene kot trdna točka, kot nedvoumna točka gotovosti, iz katere izhaja in na katero se opira vzgojna zasnova javne šole. In to tudi v času, ki ga v pomanjkanju boljšega izraza lahko označimo kot postmoderna, in (med drugim) prav zato, da je mogoče vztrajati pri vrednotnem pluralizmu. Prav načela človekovih pravic in dolžnosti so namreč tista, ki v resnici omogočajo soobstoj različnosti. Tudi zato so v šoli ta načela nujna in zato od teh načel v šoli ne bi smeli odstopati. Vzgoja v javni šoli mora učenca vrednotno usmerjati, in to ne kakor koli, marveč tako, da vrednotna vodila nalagajo dolžnosti, izpeljane iz pravic, ki vztrajajo pri spoštovanju vsakega človeka, ne glede na razlike, ki so del človeške različnosti.

### **Forma proti vsebini? Ali forma kot nujni del vsebine?**

Naj se ustavimo še pri kritiki koncepta človekovih pravic, ki je utemeljena na konceptualnem ozadju razcepa na formo in vsebino. V tako prikazanem razcepu forma v zadnji instanci vedno vnaprej zastopa mesto negativno vrednotno označenega protipola »vsebini«, ta pa v besedilih pogosto ostane neopredeljena! V tem dojetju pa je formalizacija (vzgojnih dejanj in ravnanj) videti kot prepreka vzgojnemu delovanju v šoli.

Če pristanemo na tezo, da forma (= formalna institucionalizacija, instrumentalizirani pravni postopki, formalistična instrumentalizacija ...) človekovih pravic preprečuje udejanjanje etike, potem je naslednji logični korak videti v tem, da se, paradokсно, ni več treba ukvarjati z vsebino človekovih pravic (kako udejanjati posamezne pravice in dolžnosti, kaj praktično pomenijo, kaj zahtevajo ...), marveč sledi preokupacija, kako bi odpravili formo, ki nas ovira, da bi človekove pravice zaživele v praksi. A človekove pravice ne morejo zaživeti, če se vsebinsko z njimi ne ukvarjamo, jih ne reflektiramo in konkretno udejanjamo, še zlasti pa to ni mogoče, če jih enačimo s »formalnimi pravnimi postopki«. Hkrati pa ne smemo zanemariti, da je formalna institucionalizacija inherentni del koncepta, saj je del

tega koncepta tudi koncept pravne države.<sup>12</sup>

Logika razcepa, v katerem je forma (pravo, institucionalizacija) razglašena za krivca za to, da ni vsebine (etike), in na tej podlagi razumevanje koncepta človekovih pravic v praksi, lahko kaj hitro pripeljeta do rezultata, ko človekove pravice ob tem, da, kot utemeljujejo kritike, ne veljajo niti kot etika niti kot pravno varstvo. Celotna interpretacija je sedaj namreč namenjena prikazovanju »paradoksov«, ki so rezultat redukcije človekovih pravic na pravno formo. To lahko privede do absurda, skozi ilustracijo, ki temelji na retoričnem vprašanju, ali naj vzgojitelj, ko učenca zaloti pri »'nečednem poslu', podobno kot policist poduči učenca: 'Imaš pravico molčati, kajti vse, kar boš rekel, lahko uporabimo proti tebi'» (Medveš 2007, str. 13). Sami verjamemo, da je tovrstna redukcija mogoča samo ob odsotnosti razumevanja koncepta človekovih pravic kot etičnega koncepta. Namesto da bi bil učiteljem dan napotek, kdaj in v kakšnem kontekstu pojasniti učencem smisel tovrstnih pravnih form, je temeljno sporočilo, da tako ni mogoče vzgajati. Poanta izpeljave je po našem mnenju dvakrat napačna: prvič zato, ker ne pokaže, kaj je vsebina etike človekovih pravic, čeprav zatrjuje, da bi bilo prav to potrebno. Drugič pa zato, ker je osmešen tudi koncept pravne države, kar sporoča, da je šolski kontekst tako specifičen, da logika pravnega varstva zanj sploh ni primerna.

Če bi v izobraževanju učiteljev ostali pri tem, bi implicitno dopuščali sporočilo, da je samovolja – kolikor se »odpravlja« pravila pravne države in etične kriterije vsem skupnih etičnih načel – bistvo, ali pa vsaj pogoj pedagoških ravnanj. Gre z drugimi besedami za sporočilo, da formalni okvir delovanja ni potreben, da kot samoomejitveni mehanizem zadostuje strokovno ravnanje oz. strokovna avtonomija učitelja. Če je ob tem tudi etika človekovih pravic implicitno reducirana na pravno formo, je seveda naslednje logično vprašanje, ali je etika človekovih pravic lahko temeljna vrednotna norma. Menimo, da je tako vprašanje le retorično, saj če ni ideje o tem, kaj je etika človekovih pravic oziroma če je ta reducirana na »pravno formo«, se ne kaže čuditi temu, da tisto, česar »ni« oziroma je prikazano kot absurd, v izhodišču ne more »prijeti« in tako odigrati temeljne vrednotne matrice vzgoje v javni šoli.

V celoti vzeto konceptualizacija etike in vrednot v javni šoli v Sloveniji vse preveč pogosto ostaja v okviru, ki smo ga že leta 1990 opredelili z besedami, da »bodisi vemo, da takšno teoretsko izhodišče ni enoznačno opredeljeno, da pomeni niso jasni, bodisi stavimo na koncept, za katerega dvomimo, da bo v praksi 'zaživel' (Šebart 1990, str. 494).

---

<sup>12</sup> S tem mislimo predvsem na 6. in 7. člen Konvencije (1994), na »pravico do poštenega sojenja« in da »ni kazni brez zakona«, vendar kažeta na splošno logiko, kako koncept človekovih pravic vzpostavlja razmerje med formo in vsebino. (V Splošni deklaraciji človekovih pravic iz leta 1948 prim. čl. od 6 do 11)

## Forma in etika

V ideji človekovih pravic je sprejeto kot dejstvo, da *homo sapiens* ustvarja svet konflikta, da sta človek in njegov svet nepopolna in med drugim prav zato določa osnovne norme, ki predpisujejo, kako naj se ti konflikti (vključujoč kršitve zakonov in možnost samovolje) urejajo (tudi) v svetu prava. Če analiziramo koncept pravic kot koherentno strukturo, katere relevantnost se je zgodovinsko potrdila in izbrusila, ni težko videti, da je razmerje med etiko in pravom v konceptu postavljeno kot razmerje dopolnjevanja, v katerem niti etika niti pravo nista ločena, pri čemer pa je jasno, da je pravno uveljavljanje varstva pravic le del uveljavljanja etike človekovih pravic. Enako pomembno je, da se ta etika uveljavlja v javnem diskurzu, da se uveljavlja norma svobode govora, mišljenja, veroizpovedi, da se v javnem diskurzu uveljavlja načelo nediskriminacije itn. in da se, kar je za javno šolo še zlasti pomembno, ta načela uveljavlja tudi v medosebnih razmerjih, torej tudi v vzgoji.<sup>13</sup>

Ena od določb koncepta človekovih pravic vključuje tudi to, da je za kazni najprej treba imeti formo kazni (»ni kazni brez zakona«).<sup>14</sup> Splošna ideja koncepta človekovih pravic, ki zadeva pravice nasploh in koncept pravne države, je prav gotovo tudi ideja, da forma v različnih pomenih implicira varstvo posameznika ali določene kulture. Po tej logiki človekovih pravic je odprava forme prvi korak k samovolji, in obrnjeno, eno od zagotovil pravičnosti po tem konceptu je prav forma (vzpostavljanje forme same na sebi). To bolj konkretno pomeni:

1. da morajo biti pravice eksplicitno formulirane, določene z zakonom, v pravilniku<sup>15</sup> itn., to pa *eo ipso* nalaga tudi ustrezne dolžnosti;
2. da ta etika nalaga postavljanje pravil, ki vzpostavljajo različne meje, do koder na eni strani sežejo pristojnosti državnih uradnikov in na drugi svoboda posameznika, ter s tem omejujejo vsakršno samovoljo.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Tu lahko napotimo na argumentacijo J. S. Milla v delu *O svobodi* (1994), ki pokaže, da svobodo posameznika v družbi omogoča prav spoštovanje mej, ki jih postavljajo pravice drugih, spoštovanje teh mej pa se v zadnji instanci vzpostavlja na temelju moralnih prepričanj – ki se kajpada v temeljnih potezah formirajo v procesu vzgoje in socializacije, v širšem družbenem kontekstu pa ob pogoju svobode govora (in s tem mišljenja).

<sup>14</sup> Konvencija (1994) določilo, da *ni kazni brez zakona*, opredeljuje z besedami: »Nihče ne sme biti obsojen za katero koli dejanje, izvršeno s storitvijo ali opustitvijo, ki ni bilo določeno kot kaznivo dejanje po domačem ali po mednarodnem pravu v času, ko je bilo storjeno. Prav tako se ne sme izreči strožja kazni od tiste, ki jo je bilo mogoče izreči v času, ko je bilo kaznivo dejanje storjeno. /.../« (Konvencija ... 1994, čl. 7)

<sup>15</sup> Pri tem se je prav tako treba znati omejevati in postavljati okvire ravnanj, tako zato, ker vseh konkretnih okoliščin nikoli ni mogoče ustrezno zajeti v tisto, kar je lahko zapisano, kot zato, ker veliko število podrobno določenih pravil vodi v to, da jih ni mogoče udejanjati.

<sup>16</sup> Ko govorimo o »etiki človekovih pravic in dolžnosti«, predpostavljamo, da koncept vsebuje določena načela, ki jim je mogoče slediti s svojimi ravnanji in jih seveda tudi uporabljati kot kriterij refleksije realnosti. Koncept etičnega (etika človekovih pravic in dolžnosti) pa s tem ni povezan s kako posebno etično teorijo, denimo s kantovsko deontološko etiko, z utilitarističnimi etičnimi teorijami, s komunitarnimi teorijami, z etiko skrbi in podobno. Vendar iz dejstva, da se v tem kontekstu ne ukvarjamo s katero od omenjenih etičnih teorij, ali z vsemi omenjenimi, ne sledi, da bi bil tu govor le o »pravu«, ne pa o »etiki«. Področja etike in etičnega ni mogoče vezati na kako od teh teorij, na njene konceptualne predpostavke in na njen diskurz ali na sploh na te znane teorije ter predpostavljati, da

Če to logiko prenesemo v javno šolo (seveda tako, da ustreza šolski instituciji), koncept pravnega varstva prek pravic in dolžnosti ter prek pravil, kolikor vzpostavljajo meje samovolji, v ničemer ne omejuje njenega pedagoškega delovanja, razen če ne predpostavljamo, da je samovolja bistvo eksistence pedagoškega delovanja. Problem pa bi nastal tudi takrat, ko bi predpostavili, da smo s tem, ko smo sprejeli zakon, napisali pravilnik, postavili pravila itn., že vse naredili in da je forma kot taka že zagotovilo njenega udejanjenja. To je sicer obrnjena iluzija od tiste, ki razlog neuspeha etike zvede na sam obstoj forme, vendar zato ni nič manj iluzija. Tudi v primeru, ko imamo postavljeno formo, je, kantovsko rečeno, treba uporabiti razsodno moč ter pravice in dolžnosti, norme, pravila udejanjiti. Formo je treba udejanjiti, pri tem pa se v zadnji instanci ni mogoče otresti osebne odgovornosti pri uporabi lastne presoje. In ni treba dokazovati, da ni mogoče napisati posebnega pravila za vsako situacijo posebej. To dejstvo samo po sebi generira logiko vzpostavljanja nenapisanih vrednot, norm in pravil. Kar je do določene mere nujno in ni problem, dokler se ravnatelj, učitelji, pa tudi učenci in vsi drugi udeleženci, ki sodelujejo v udejanjanja vzgojne zasnove v javni šoli, zavedajo, da je naloga njihove razsodne moči tudi v tem, da presojujejo, kdaj nenapisane vrednote, norme in pravila, ki jih je določena skupnost vzpostavila (prikriti kurikulum), kršijo vrednote oziroma človekove pravice in dolžnosti (eksplicitni kurikulum), in kako bodo to odpravili.

### **Nekaj tez za izobraževanje učiteljev ali: o čem bi bilo treba doseči strinjanje**

Kolikor je dejstvo, da so človekove pravice etični koncept, ki je tudi formalna zapoved, bi bilo na stereotip, da so to zgolj formalne vrednote, ki jih v dejanskosti kršijo in zato ne veljajo, treba odgovoriti, da so človekove pravice res formalno postavljene vrednote, vendar prav zato vse zavezujejo. Vse zavezujejo, vendar bi učitelji morali prejeti jasno sporočilo, da je od njih kot učiteljev odvisno, ali jih bodo udejanjili ali ne (naloga udejanjanja teh temeljnih vrednot predpostavlja, da vedo, kako jih udejanjati, da to hočejo – vsaj na ravni zaveze dolžnostim, ki jih imajo kot učitelji v javni šoli – in da, v težavnih okoliščinah, to tudi zmorejo).

Če jim pedagoška stroka sedaj sporoča, da je formalna institucionalizacija ovira etiki, kar, mimogrede, empirični podatki ne potrjujejo,<sup>17</sup> lahko postane

---

ne-uporaba diskurzivnega aparata teh teorij že pomeni, da se besedilo ne ukvarja z etiko in etičnim. Področje etike je v filozofiji tradicionalno (to je od starogrške filozofije naprej) temeljno opredeljeno z vprašanjem dobrega (»Kaj je dobro?«, »Kaj je dobro življenje?«, pri čemer novoveške etične teorije vpeljejo in na to navežejo še vprašanja moralne dolžnosti, veljave – relativnosti – moralnih argumentov itn.). Ni treba utemeljevati, da človekove pravice in dolžnosti v tem smislu govorijo »o dobrem«, še več, da predstavljajo precej jasno formulirane odgovore prav na ta vprašanja – vprašanja etičnega.

<sup>17</sup> Vrsta podatkov iz empirične raziskave o avtoriteti učitelja, o vrednotah, spoštovanju pravil in socialni klimi v šoli, nikakor ne govori o tem, da javna šola deluje v nasprotju z etiko človekovih pravic zaskrbljivoče (prim. Krek, Kovač Šebart, Hočevar, Vogrinc, Podgornik 2007). Spoštljiv odnos do drugega, upoštevanje osebe in spoštovanje njegovih pravic (ki jih je raziskava merila kot spoštovanje drugih, odnos do različnih oseb, medsebojno razumevanje, medsebojna pomoč, ravnanje v skladu s

samoizpolnjujoča se prerokba. Če namreč sporočamo (četudi le implicitno), da je forma ovira vsebini, nismo več daleč od posplošenega sporočila, da je vse, kar je formalno (= institucionalno) vzpostavljeno, pravzaprav odveč, še več, da je ovira pedagoški praksi, pravi, neformalni vzgoji ipd. Po tej logiki bi bilo v skrajnem primeru zato, da bi vzgojna praksa lahko »dejansko« zaživela, treba najprej odpraviti vsakršno formo (institucionalizacijo). Ker pa to seveda ni mogoče, tovrstno predstavljanje »forme« kot ovire »vsebini« ponuja permanentni alibi za to, da človekovih pravic kot temeljnih vrednot družbe v vzgoji in izobraževanju javne šole ni treba vzeti zares.

Dejstvo, da so človekove pravice formalizirane v različnih dokumentih, verjetno ni razlog, da jih ne bi učitelji hoteli privzeti v svojo vzgojno prakso. Toda če jim koncept človekovih pravic ni vsebinsko predstavljen tako, da bi videli, iz kakšnih realnih zgodovinskih spopadov in tragedij se je razvil ter s kakšnimi življenjskimi situacijami v sodobnosti je povezan, je manj verjetno, da bodo v teh vrednotah videli smisel. Če ob tem ostajajo še na ravni dojetja človekovih pravic prek katerega od stereotipov (da so le »papir«, od prakse ločena »teorija«,<sup>18</sup> da so »odprte in nedorečene« v interpersonalni funkciji, da zanemarjajo dolžnosti), potem je bržčas res manj verjetno, da ga bodo privzeli kot osnovo svojih vzgojnih ravnanj. Kar bi bilo treba na ravni izobraževanja narediti, da človekove pravice kot vrednotni okvir ne bi bile »odprte in nedorečene v interpersonalni funkciji«, da bi učitelji torej začeli vzgajati v duhu človekovih pravic in dolžnosti, je najprej odločen odmik od implicitnega negativnega predstavljanja institucionalizacije (ali nasploh: forme kot take).

pravili ...), kažejo, da v javnih osnovnih šolah in gimnazijah delujejo v skladu s to etično normo, čeprav denimo na polovici osnovnih šol to ni del eksplicitne vzgojne zasnove. Po eni strani empirični podatki pokažejo, da so temelji etike človekovih pravic že del vzgojne etike v javnih šolah, čeprav bi bilo to mogoče nadgraditi, po drugi strani pa podatki o vključevanju Pravidnika o pravicah in dolžnostih učencev v vzgojne zasnove šol pokažejo, da dejstvo, da je to institucionalizirano, ne deluje zaviralno, prej nasprotno.

<sup>18</sup> Imeti moramo ustrezno teorijo, z referenco na izkustvo, kako koncept praktično udejanjati. če je nimamo, in če vidimo prakso kot »nekaj povsem drugega«, kot polje, ki je povsem ločeno od teorije, težava ni nujno v »slabem« konceptu (v vsebini človekovih pravic), ampak v tem, da je teorije, kako koncept udejanjati, še premalo, in zato vzgojna praksa ne ustreza teoriji. Proti nelegitimnemu preskoku iz teorije v prakso – »sesuvanju« teorije z argumentom, da ne velja v praksi – je sicer že Kant v besedilu *O reklu, v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso* (1990 [1793]) podal pojasnilo, ki danes ni nič manj veljavno, kot takrat, ko je bila napisano. Tako denimo opozarja, da ko se zdi, da teorija ne ustreza praksi, je to lahko zato, ker nam manjka razsodne moči – pravi: ».../ ker pa razsodni moči ni mogoče vselej znova dati pravil, po katerih se mora ravnati pri subsumpciji (ker bi se to nadaljevalo v neskončnost), si lahko predstavljamo teoretike, ki nikoli v svojem življenju ne morejo postati praktični, ker jim manjka razsodne moči« (Kant 1990 [1793], str. 197). V tem primeru torej pravila *ne znamo* ustrezno praktično uporabiti, saj aplikacija pravila nikdar ni »mehaničen« proces, ni avtomatizem, marveč se je v konkretnih situacijah treba odločati, katero pravilo ustreza in kako ga uporabiti. V primeru pa, ko je naravni dar razsodne moči, teorija pa je (hipotetično) še nepopolna (= »ne ustreza praksi«), »pa ni teorija kriva, če še ni kaj prida uporabna za prakso, pač pa je krivo to, da ni bilo dovolj teorije, ki bi se je človek moral naučiti od izkustva in je resnična teorija, četudi je ni zmožen predstaviti in jo kot učitelj sistematično podati v splošnih stavkih /.../« (ibid.). Drugače rečeno, treba je imeti tudi *ustrezno* teorijo (in znanje, kako jo praktično uporabljati), zato takrat, ko se zdi, da »koncept« ne prime, da »ni ustrezen« ipd., težava ni *v teoriji kot taki* (= nasploh »v teoriji«), marveč v tem, da (še) nimamo ustrezne teorije (in znanja o tem, kako jo uporabiti).

Človekove pravice in dolžnosti bi bilo treba vzeti resno, to pomeni, da bi bilo treba študente ter učitelje poglobljeno izobraziti o konceptu in njegovi etiki ter kako ta načela umeščati v vzgojna ravnanja v javni šoli. Moralna vzgoja v javni šoli namreč ne more ostati nereflaktirana v polju temeljnih skupnih vrednot in norm. Te vrednote in norme je treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za učitelja kot vzgojitelja, kot vzgojno-izobraževalni cilj pa tudi za učenca.<sup>19</sup>

Vzgoja v duhu etike človekovih pravic vpeljuje v moralno vzgojo javne šole zahteve, ki učiteljem oziroma pedagoškim delavcem nalagajo takšna vzgojna ravnanja, ki so pričakovana ali prevladujoča kulturna norma v moralni vzgoji posameznika (denimo, da učencem kot vrednotno vodilo posredujejo norme: govori resnico, ne kradi tuje lastnine ...), poleg tega pa zahtevajo tudi reflektiranost in ustrezna ravnanja na področjih, kjer v družbi, med posamezniki, v kulturnih in drugih normah ter prepričanjih (torej tudi med učenci in starši) nastajajo razlike, ki navsezadnje vključujejo same pedagoške delavce. Norme koncepta človekovih pravic dajejo temeljna vodila, po katerih je treba te situacije presojsati in na podlagi teh vodil zasnovati vzgojna ravnanja v javni šoli. Denimo: načelo nediskriminacije pedagoškim delavcem nalaga, da dečkov in deklcic ne obravnavajo različno zgolj zato, ker so različnega spola. Učitelj si mora zastaviti in znati zastaviti vprašanje, ali prav v tej točki ni pristranski, in če ugotovi, da

---

<sup>19</sup> Drugače rečeno: razlikovanje med vrednoto in normo v tem kontekstu vključuje poudarek, da koncept človekovih pravic po eni strani vsebuje vrednote v pomenu tistega, kar cenimo (ki imajo vselej tudi svojo vrednostno negativno, hrbtno stran). Kot smo že opomnili, so v Resoluciji o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja kot ».../ skupna evropska dediščina političnih, kulturnih in moralnih vrednot, v katerih je utemeljena civilizirana družba, navedene naslednje: človekove pravice, pluralna demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država.« (Resolucija ..., str. 3–5) Tako denimo koncepte svobode, enakosti, strpnosti itn., ki so vgrajeni v koncept človekovih pravic, v tej perspektivi lahko razumemo kot vrednote te družbe. Tudi skupne (družbene) tradicionalne moralne norme, kot so »ne laži«, »ne kradi« itn., je mogoče tako razumeti – torej kot vrednote te družbe. Po drugi strani pa je te in druge vrednote, ki jih vsebuje koncept človekovih pravic in dolžnosti, treba postaviti in razumeti tudi v pojmovnem okviru norme, namreč norme v pomenu družbeno vzpostavljene pravila. Termin norma že Slovar slovenskega knjižnega jezika (2007) opredeli kot: »kar določa, kakšno sme, mora biti kako ravnanje, vedenje, mišljenje; pravilo, predpis«, se pravi, da je sopomenka normi »pravilo« oziroma »predpis«. Ta okvir skupnih družbenih norm, kot smo že pokazali, pa ne obsega le tistih norm, ki jih je mogoče izpeljati iz koncepta človekovih pravic in dolžnosti, ki jih je mogoče – ter tudi treba – znati racionalno upravičiti. V poanti, da je »te vrednote in norme treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela«, pa izpostavljam, da določb koncepta človekovih pravic ne smemo razumeti le kot vrednot družbe ali le kot družbenih norm, ki bi jim lahko preprosto sledili, jih udejanjali, kot udejanjamo pravilo oziroma predpis, marveč jih razumemo tudi v pomenu načel, ki so kriteriji za etično razsojanje in ravnanje. Premik k načelu, denimo enakosti, v kontekstu koncepta človekovih pravic in dolžnosti, pa implicira tako vsebinske vidike, denimo, da je enakost v tem kontekstu opredeljena kot »enakost pravic vseh ljudi, ne glede na razlike«, da poznamo več generacij človekovih pravic, ki se ukvarjajo prav s tem vprašanjem, in podobno, kot tudi »formalne«, to je, da je enakost (kot načelo) treba konkretizirati, pri čemer »enakost« postane kriterij razumevanja, presojanja, refleksije različnih konkretnih situacij, in ne le udejanjanja. Povedano še drugače, pojem načela, denimo načela enakosti v kontekstu človekovih pravic in dolžnosti kot kriterija za moralno reflektiranje, razsojanje, odločanje, ne moremo razumeti in uporabljati brez vsebinskega konteksta, katerega del je to načelo – podobno kot denimo v filozofiji Descartesovega načela »clare et distincte«, Leibnizovega načela »istosti nerazločljivega« ali v fiziki Einsteinovega načela »ekvivalence« ipd. ne moremo niti razumeti niti uporabljati brez poznavanja vsebinskega konteksta in teoretskih izpeljav, ki so povezane s temi načeli.



je, mora ustrezno korigirati svoja ravnanja. Podobno velja za vse razlike, ki jih zajema načelo nediskriminacije (Konvencija ..., čl. 14), in za vsa druga načela, ki so del koncepta človekovih pravic in dolžnosti. Denimo, kljub temu da bi bila v določenem okolju sovražnost do Romov kulturna norma, ki jo starši – pogosto nezavedno – prenašajo na svoje otroke, učitelj ne sme preprosto nekritično prizemati te norme kot vrednote, ki jo bo nerefektirano prenašal naprej, marveč jo mora postaviti v vrednotni kontekst načel, ki jih vključuje koncept človekovih pravic, torej enakosti, nediskriminacije, strpnosti ..., ter iz tega izpeljati svoje vzgojno delovanje in poučevanje. Učitelj mora znati reflektirati položaje, ko gre za spoštovanje religioznih in drugih prepričanj (Konvencija ..., čl. 9), in tako naprej. Te zahteve, ki jih zastavlja vzgoja v javni šoli, pomenijo, da pri pedagoških delavcih poznavanje koncepta človekovih pravic in dolžnosti ne more in ne sme biti površno ali nekaj obrobnega. Reflektiranost (ki vključuje vednost, odkrito razpravljanje o teh normah in ravnanja) je pot in pogoj, da učenci v vzgoji lahko ponotranjijo vrednote koncepta človekovih pravic *v obliki načel* (denimo načela, da govori resnico, itn., pa tudi načel enakosti, enake pravice drugega, solidarnosti do drugih, odsotnosti nasilja ...), po katerih bodo kot odgovorna, odrasla bitja lahko avtonomno presojali konkretne situacije, lastna ravnanja in ravnanja drugih.

V vzgojno-izobraževalnih institucijah ima vse to vsaj dva vidika, vidik institucije kot celote, ki bi morala evalvirati in oblikovati v tej perspektivi svoje vzgojno delovanje, in vidik posameznika, ki v njej deluje. Ampak to so že vprašanja, ki jih bomo obravnavali v kateri od naslednjih razprav.

## Sklep

V besedilu smo izhajali iz dejstva, da je vsaj od konca osemdesetih let v javnem diskurzu koncept človekovih pravic legitimen in nesporen, vendar lahko v pedagoški stroki ves ta čas sledimo teorijam, ki opozarjajo na »postmoderni dvom«  
glede obstoja »občečloveških, nespornih«  
univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja v javni šoli. Kolikor se ta dvom nanaša tudi na človekove pravice, postane dvom – s posledico: negotovostjo učiteljev glede vrednotnega okvira vzgoje – sporen tako z vidika dejstva, da so človekove pravice etični koncept, ki je tudi formalna zapoved, in prav zato vse zavezuje, kot tudi z vidika dejstva, da učitelj v šoli vedno deluje vzgojno. V tem kontekstu bi bilo zgrešeno sporočilo šolski praksi, da ni nespornega, obče sprejemljivega vrednotnega sistema, da v postmoderni obstaja zgolj različnost, v kateri ni skupnih vrednot. Pedagoška teorija, kolikor zadeva vzgojo v slovenski javni šoli, tako mora tematizirati, kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov, in podobna vprašanja. Drugače rečeno, mora reflektirati tudi to, kako naj v (javni) šoli vzgaja, in pri tem izhajati iz vrednotnega in normativnega okvira človekovih pravic in dolžnosti. Pokazali smo, zakaj formalna institucionalizacija človekovih pravic ni (in ne bi smela biti) ovira vzgoji v duhu človekovih pravic in zakaj ne bi bilo ustrezno, če bi vzgojo v javni šoli zasnovali na konceptu zdravega razuma, ter

odgovarjali na vprašanje, kaj pomeni vzgoja v duhu človekovih pravic. Pri tem smo pokazali, v kakšnem pomenu je koncept človekovih pravic primarno etični koncept, ki vključuje med drugim tudi skupna tradicionalna moralna načela te družbe, zakaj je etika človekovih pravic in dolžnosti upravičeno osnova vzgoje v javni šoli in kako (oziroma zakaj) udejanjanje te etike nujno vključuje tudi pravno dimenzijo oziroma formo in formalna vzgojna dejanja. Človekove pravice in dolžnosti bi bilo treba vzeti resno, to pomeni, da bi bilo treba študente in učitelje poglobljeno izobraziti o konceptu in njegovi etiki ter kako ta načela umeščati v vzgojna ravnanja v javni šoli. Te norme je treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za učitelja kot vzgojitelja, kot vzgojno-izobraževalni cilj pa tudi za učenca.

## Literatura

- Benedict, R. (1989 [1934]). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Berlin, I. (1992). Dva koncepta svobode. V: *Sodobni liberalizem* (zbornik). Rizman, R. (ur.) Knjižna zbirka Krt. Ljubljana: Krt, str. 69–90.
- Godina Vuk, V. 'Nature' vs. 'nurture'. *Antropološki zvezki*, 1 (1990), str. 77–114.
- Hall, A. J. (1988). *Liberalism*. London: Paladin Grafton Books.
- Kant, I. (1990 [1793]). O reklu, v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso. *Filozofski vestnik*, letn. 11, št. 2/1990, str. 196–229.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2002). Enakost in svoboda: temeljni vrednoti demokracije in šole. V: *Sodobna pedagogika*, letn. 53, št. 5, str. 10–23.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Internetni vir, dne 9. 7. 2007: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
- Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994). Uradni list RS (13. 6. 1994) MP, št. 7-41/1994 (RS 33/1994).
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki = About the educational plan in state primary schools – what the empirical data show. *Sodob. pedagog.*, 2006, letn. 57, št. 5, str. 22–42, 22–44.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2005). Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo? *Sodobna pedagogika* (dvojezična slov. in angl. izdaja), letn. 56, št. 5, str. 26–47.
- Krek, J. (2004). Education and toleration: before virtue, toleration requires respect for the form. V: *Kožuh, B. (ur.), Kozłowska, A. (ur.), Kahn, R. (ur.), Theory, facts and interpretation in educational and social research*. Los Angeles: Universty of California; Czestochowa: Pedagogical University, str. 139–146.
- Krek, J., Kovač Šebart, M., Vogrinc, J., Podgornik, V. (2007). Sintetizirana interpretacija rezultatov raziskave: vprašanja vzgojne zasnove, socialne klime, nasilja in

- drog, zaključno poročilo (Ciljno raziskovalni projekt, V5-0938) (2007). Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Filozofska fakulteta, 133 f.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lukes, S. (1997). Pet prilik o človekovih pravicah. *Problemi št. 3–4/1997*, str. 91–107.
- MacIntyre, A. (1987). *The Idea of an Educated Public*. V: Haydon, G. (ur.), *Education and Values*. London: Institute of Education. University of London, str. 15–36.
- Marentič Požarnik, B. (18. 10. 1994). V: *Stališča in pripombe članov Strokovnega sveta do osnutka nove šolske zakonodaje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- McLaughlin, T. H. (1995). Public values, private values and educational responsibility. V: Pybus, E. in McLaughlin, T. H., *Values, Education and Responsibility*. St. Andrews: Centre for Philosophy and Public Affairs. University of St. Andrews, str. 19–32.
- Mead, M. (2001 [1935]). *Sex and Temperament: In Three Primitive Societies*. New York: HarperCollins Publishers.
- Mead, M. (2001 a [1928]). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: HarperCollins Publishers.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. 1. del. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 3–4, str. 101–117.
- Medveš, Z. (1991 a). Pedagoška etika in koncept vzgoje. 2. del. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 5–6, str. 214–226.
- Medveš, Z. (2007). *Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo (2007)*. V: *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*.
- Merriam-Webster's Unabridged Dictionary (2005). *Elektronska verzija*. Springfield (Mass.): Merriam-Webster, Inc.
- Mill, J. S. (1994 [1859]). *O svobodi*. Knjižna zbirka Krt. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2007)*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Pridobljeno prek internetne strani: Iskanje po Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Internetni vir, dne 15. 11. 2007: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Splošna deklaracija človekovih pravic (1948)*. Generalna skupščina Združenih narodov 10. decembra 1948, resolucija št. 217 A (III). Internetni vir, dne 1. 8. 2007: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102>.
- Stališča in pripombe članov Strokovnega sveta do osnutka nove šolske zakonodaje. (20. 10. 1994)*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Šebart, M. (1990). Vzgoja – družba – posameznik. *Ljubljana: Sodobna pedagogika*, letn. 43, št. 9–10, str. 487–498.
- The European dimension of education: teaching and curriculum content (1989)*. Newsletter/Faits nouveaux. Strasbourg: Council of Europe, str. 3–5.
- Waldron, J. (1993). *Liberal Rights: Collected Papers 1981–1991*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikipedia (2007). *Wikipedia, the free encyclopedia*. Internetni vir, dne 1. 8. 2007: [http://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_sense](http://en.wikipedia.org/wiki/Common_sense).