

# DILEME VZGOJE ZA ODGOVORNOST

189

## DILEMMAS OF EDUCATION FOR DEVELOPING RESPONSIBILITY

**Sabina Kosmač Brezar**, *univ. dipl. ped.*  
*sabinacherin@gmail.com*

### POVZETEK

V prispevku ugotavljamo, s katerimi diskurzi avtorji najpogosteje utemeljujejo vzgojo za odgovornost v našem prostoru. Vzgoja za odgovornost je neposredno povezana z dilemami moralne vzgoje, katere temeljni problem je vprašanje, kako odpravljati neskladje med osvojenimi vrednotami, normami in ravnanjem v situacijah, ki zahtevajo določeno moralno ravnanje. Pluralizem različnih in hkrati legitimnih načinov razmišljanja, ki ga je s seboj prinesla postmoderna, je zaznati tudi v spremenjenem pogledu na odgovornost, kjer imajo v zadnjem času prednost teorije, ki različnost socialnih kontekstov posameznikov postavljajo kot pomembno sredstvo razvoja posameznikove odgovornosti. Teorije samoregulacije poleg tradicionalnega sklicevanja na normo ali zakon namreč zahtevajo tudi preverjanje socialnega konteksta, v katerem nastajajo odločitve posameznikov.

**KLJUČNE BESEDE:** *odgovornost, diskurz, samoregulacija.*

### ABSTRACT

In the article we explore the discourses that authors most frequently use to substantiate education for personal and social responsibility in our country. Education for responsibility is closely related to the dilemmas of moral education. The

fundamental problem of moral education is the question of how to eliminate discrepancies between adopted values, norms and conduct in situations that require a certain moral conduct. The pluralism of different but legitimate ways of thinking that developed in the postmodern era is evident also in the changed position on responsibility, whereby in recent years theories that view the diversity of social contexts of individuals as an important factor in the development of responsibility have gained prominence. Theories of self-regulation and the traditional reference to norms or the law demand examination of the social context in which individuals make decisions.

**KEY WORDS:** *responsibility, discourse, self-regulation.*

## **VZGOJA ZA/K ODGOVORNOST(I)**

„Moralni razvoj posameznika naj bi potekal od heteronomne k avtonomni moralnosti. Odraslo zrelo osebo med drugim označuje sistem ponotranjenih etičnih principov in vrednot, ki določajo posameznikovo ravnanje in vedenje.“ (Kalin, 2003, str. 359) V pravnem smislu postane človek (polno) odgovoren s polnoletnostjo, ko postane ‚opravilno sposoben‘ subjekt, ki lahko sklepa pravne posle, je odgovoren za nedovoljena dejanja in mora odgovarjati za kaznive kršitvene dolžnosti (Nemitz, 1992, str. 65). Pavlovič (1996) pravi, da pri tem predpostavljamo, da se odrasli zmorejo obnašati tako ali drugače, da so se zmožni odločati, da imajo torej svobodno voljo. V primeru kršenja pravil pa jim družba ni pripravljena kar tako pogledati skozi prste na osnovi domneve, da niso znali ali mogli ravnati drugače. Medtem ko je pri otrocih drugače, saj se avtonomija in odgovornost ne pojavita čez noč, ampak se razvijata postopno (prav tam, str. 66). „Otrok se ne rodi z razločevalno sposobnostjo. Geneza njegovega intelektualnega napredovanja razkriva, da ima bolj malo avtonomne razsodnosti, se pravi, da razsojanje transcendentira globalistično konfuzijo. On sam je del stvari, o katerih sodi, tistih stvari, ki so po svoji strani nerazločljive emancipacije sebstva.“ (Morin, 1993, str. 32) Zato Morin (prav tam) pravi, da je prvotni cilj izobraževanja spodbujati razsojanje. Vsako

razsojanje pa implicira, da mora biti tisti, ki sodi, najprej sposoben razlikovati to, kar ve, od tistega, česar ne ve, in pravi, da je položaj otroštva v tem pogledu posebno občutljiv.

Otrok se moralnih pravil v socialnem okolju uči s pridobivanjem konkretnih izkušenj. „Učenje moralnih standardov vedenja torej poteka v kontekstu otrokovih konkretnih izkušenj prek pogojevanja, socialnega posnemanja in, kar razlage socialnega učenja večkrat zanamarijo, tudi prek razumevanja in otrokovih empatičnih odzivov na čustvena stanja prizadetih ljudi v situacijah kršenja moralnih pravil.“ (Marjanovič Umek, 2004, str. 629) S spoznavanjem moralnih standardov, zelenih in neželenih dejanj v socialnem okolju pa se ljudje učimo odgovornosti tudi s tem „... ko spoznavamo svojo moč in učinek svojih dejanj na druge ljudi in na materialno okolje, z vedno boljšim intuitivnim in razumskim razumevanjem zakonitosti življenja in sveta in svojega mesta v njem, a zagotovo tudi tako, da se pomembni drugi na nas naslavljajo kot na odgovorne posameznike tudi takrat, ko se v resnici zavedajo, da to še nismo.“ (Pavlovič, 1996, str. 6)

Vzgoja za odgovornost je posredno in neposredno povezana z dilemami moralne vzgoje v šoli. Razprave o tem, kako in če sploh naj se moralna vzgoja uveljavlja v šoli, je bila posebej pereča predvsem ob polemiki, „ali naj šola (tudi) vzgaja ali le izobražuje“, ponovno pa je bila aktualna tudi ob uveljavljanju vzgojnega koncepta v šole. Vprašanju odgovornosti se ne moremo izogniti niti ob vsakokratnih razpravah, kako ravnati z ‚motečim‘ vedenjem v šoli. Odgovornost pa je pogosto uporabljen pojem tudi v popularni literaturi o vzgoji, ki rešitve vidi predvsem v iskanju pravih tehnik in metod, s katerimi je mogoče vzgojiti odgovornega posameznika.

Vprašanje, ki si ga zastavljamo v prispevku, je, s katerimi temeljnimi diskurzi avtorji utemeljujejo vzgojo za človekovo moralnost in odgovornost v našem prostoru. S pregledom nekaterih temeljnih teoretskih pristopov bomo ugotavljali, kako avtorji odgovarjajo na do zdaj nerešeno vprašanje moralne vzgoje – kako odpravljati neskladje med osvojenimi vrednotami in normami ter ravnanjem v situacijah, ki zahtevajo določeno moralno oz. odgovorno ravnanje?

## **RAZVIJANJE OTROKOVE ODGOVORNOSTI SKOZI DISKURZ ČLOVEKOVIH PRAVIC**

Eden izmed pogosto slišanih očitkov je, da smo z izpostavljanjem pravic učencev zanemarili njihove dolžnosti in odgovornosti. Po drugi strani pa nekateri avtorji dokazujejo, da je prav z diskurzom človekovih pravic mogoče razvijati avtonomno in odgovorno osebnost. Kovač Šebart in Krek (2007) koncept človekovih pravic izpostavljata kot temeljno etično in pravno normo ter temeljno vrednotno izhodišče v javni šoli. „Tudi če pravice drugega ne reflektiramo ali če menimo, da moralno nismo zavezani konkretni pravici drugega, človekove pravice kot temeljni moralno – pravni okvir osebo kot bitje z individualno moralno odgovornostjo postavljajo na mesto avtonomije subjekta, ki vladanje nad samim seboj mora dokazati tudi tako, da se kot odgovorno, svobodno bitje, ko gre za enake pravice drugega, zgolj podredi Zakonu (spoštuje formo pravice seveda prek spoštovanja konkretnih pravic oziroma svoboščin).“ (prav tam, str. 44) „Pravice učencev torej ne izključujejo njihove odgovornosti. Prej velja nasprotno, saj pravice stojijo in padejo prav s ponotranjanjem dolžnosti in udejanjanjem odgovornih ravnanj.“ (Kovač Šebart in Krek, 2005, str. 36) Uveljavljanje človekovih pravic v šolah nosi v sebi tudi zahtevo, da „moramo učence poučevati in vzgajati ne le v skladu s človekovimi pravicami, ampak tudi za in o človekovih pravicah.“ (Pavlovič, Vršnik Perše in Rutar, 2007, str. 98) Človekove pravice so torej norma in zaščita v sodobni družbi, ki odgovornega posameznika proizvede s ponotranjenjem simbolne matrice, torej različnih norm, ki si v realnih življenjskih situacijah lahko tudi nasprotujejo. Ponotranjenje simbolne matrice pa je pogoj ne le moralnih ravnanj, temveč pogoj za obrat k moralni refleksiji in skladno s tem k avtonomnemu moralnemu razsojanju in ravnanju (Kovač Šebart in Krek, 2005).

Vendar pa nekateri avtorji menijo, da so človekove pravice premalo za razvoj posameznikove morale in odgovornosti ter da so predvsem regulator razmerja med državo in posameznikom, ne pa tudi med posamezniki. Tako recimo Medveš (2007) pravi, da si mora za uveljavljanje pravic v medosebnih odnosih človek razviti nekaj bistveno bolj temeljnega, kot samo poznati pravice in obvladati postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji (prav tam, str. 12).

Podoben očitek je podala tudi Marentič Požarnik (2000), ki pravi, da pomena vrednot, kot so otrokove pravice in svoboščine, sicer ne gre zanikati, da pa te prav zaradi njihovega pretiranega poudarjanja na račun drugih izgubljajo svoj vzgojni potencial (prav tam, str. 12). Nezadostnost človekovih pravic kot zagotovila za posameznikovo moralno ravnanje pa je mogoče iskati tudi v dejstvu, da se praktična vrednost človekovih pravic pogosto izkazuje, če so prevedene v pravo posamezne države. „Da se človekove pravice zavarujejo z močjo prava“, je zapisano tudi v Preambuli deklaracije o človekovih pravicah (1948). „Konfliktne situacije, ki nastanejo, je mogoče reševati le z močjo prava, ki, zato da zagotovi z normo usklajeno vedenje in ravnanje, lahko uporabi tudi nasilje. Pravni zakoni pa v resnici obstajajo prav zato, ker je družbena in moralna dejanskost ena sama ljuba izjema od moralno etičnih postulatov.“ (Zupančič, 1990, str. 9) Na praktični ravni vzgojiti posameznika v duhu človekovih pravic pomeni torej tudi naučiti ga samozaščitnega ravnanja, kadarkoli meni, da so njegove pravice ogrožene. To samo po sebi ni sporno, vendar pa to pomeni tudi, da bo posameznik v konfliktni situaciji najprej zavaroval sebe. Medveš (2007) zato opozarja, da pripravljenost za samovarovanje pravic lahko pomeni tudi navajati učenca na to, da pred institucijo in tudi v razmerju do sočloveka zmanjšuje lastno odgovornost in krivdo za storjeno zlo (prav tam, str. 13).

Klasična paradigma, na katero stavi tudi diskurz vzgoje za človekove pravice, temelji na predpostavki, da moralni razvoj posameznika poteka tako, da otrok najprej upošteva pravila, ki mu jih postavljajo drugi ljudje, z razvojem te norme ponotranji in oblikuje avtonomno moralo, ki je rezultat njegovega lastnega mišljenja. Moralnih norm ne doživlja več kot nekaj od zunaj danega, ampak kot specifičen občutek dolžnosti, „glas vesti, ki določa njegovo moralno delovanje“ (Salecl, 1991, str. 98). Ta glas vesti se ob kršitvi norm oglasi z občutkom krivde. Če naj bi vest ob kršitvi moralne norme povzročila občutek krivde, pa očitek vzgoje za samozaščitno ravnanje v diskurzu vzgoje za človekove pravice govori prav o nasprotnem. Medveš (2007) pravi: „Nedvomno je ena od realnosti, ki jo človekove pravice vzpostavljajo v svetu odraslih, legitimna posameznikova težnja, da si prizadeva kazen za morebitno storjeno zlo dejanje zmanjšati ali se ji v celoti izogniti.“ (prav tam, str. 13) Na drugi strani pa Bauman (1993, v Biesta, 2001) moralo v postmoderni gradi prav na konceptu odgovornosti in pravi, da moderna

univerzalno odgovornega posameznika ni uspela proizvesti s prelaganjem moralne odgovornost posameznika na Zakon. Prav tako pa ji v tem procesu ni uspelo proizvesti obljubljenega svobodnega posameznika. Ker postmoderna zapušča verjetje v obstoj univerzalnega moralnega koda, odgovornost postaja nuja. Odgovornost pa je v nasprotju s pravili, ki so lahko tudi univerzalna, izrazito posameznikova in osebna. Očitek, da ponotranjenje ne proizvede nujno odgovornega posameznika, ampak „da je učinek lahko povsem nasproten od načrtovanega ali zaželenega,” (Štrajn, 2007, str. 89) pa je podal že Gogala (1931, v Kroflič, 2000), za katerega človekov vstop v odgovorno vedenje ne poteka prek ponotranjenja in poznejšega zavedanja pomena družbene norme, ampak prek sočutnega empatičnega vživetja v stisko bližnje osebe, ki že v majhnem otroku vzbudi željo po pomoči.

Pod vprašaj pa je bila postavljena tudi univerzalnost človekovih pravic. Kroflič (2003a) dokazuje, da človekove pravice niso univerzalne niti na pravni ravni in še manj v družbeni praksi. „Človekovim pravicam torej lahko očitamo določeno mero kulturne pogojenosti, saj mnogokrat ne zmorejo izraziti raznolikosti filozofskih, religioznih in drugih antropoloških postavitev človeka.” (prav tam, str. 14) Nezaodnost človekovih pravic potrjuje tudi projekt Svetovnega etosa, ki je nastal kot posledica svetovne krize v moralni orientaciji in opozarja, da bo treba določiti nujni minimum določenih etičnih vrednot in temeljnih stališč. Prednost svetovnih religij pa vidi v dejstvu, da so vse posredovale vrednote. Pozitiven prispevek vseh religij je nedvomno v tem, da ljudem dajejo najvišjo normo vesti, ki kot kategorični imperativ obvezuje, in v načelnosti človeka. Etika odgovornosti izhaja iz uvida posledice naših dejanj (glej Hedžet Tóth, 2004, str. 46–47).

## **RAZVIJANJE ODGOVORNOSTI SKOZI DISCIPLINO IN KAZEN**

Pšunder (2006, po Bagley, 1914) opredeli dva poglavitna cilja discipline. Prvi cilj se nanaša na vzpostavljanje in vzdrževanje pogojev, temeljnih za napredovanje šolskega dela, drugi pa na pripravo učencev za učinkovito sodelovanje v organizirani družbi odraslih, ki postopno podpira svobodo posameznikov skladno z ustrežno odgovornostjo

(prav tam, str. 132). „Različni disciplinski pristopi različno vplivajo na otrokov moralni razvoj, lahko ga podpirajo ali zavirajo.« (Remšak, 2004, str. 111) Najprimernejši disciplinski pristop pa je po mnenju Remšakove tisti, s katerim pri učencih glede na razvojno stopnjo spodbujamo razvoj potencialov, ki pripomorejo k odgovornejšemu moralnemu razvoju, k razvoju avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti ter tako pripravljamo učence za aktivne državljane prihodnosti (prav tam, str. 111). Discipliniranje in kaznovanje sta vedno veljala za eno od metod moralne vzgoje, pri čemer so tradicionalne paradigme predpostavljale, da je za vzpostavitev moralne zavesti potrebna predhodna stopnja discipline. Moderen pogled pa utemeljuje, da se v vseh razvojnih stopnjah prepletajo discipliniranje in spodbujanje moralne avtonomije (Kozmus, 2005).

Koncepcija Vzgojnega načrta v osnovni šoli za spodbujanje discipline predvideva proaktivne, preventivne dejavnosti, svetovanje in usmerjanje, vzgojne postopke in ukrepe ter vzgojne kazni, pri čemer je kazen pojmovana kot skrajno sredstvo, ki je uporabljeno, kadar so izčrpana vsa druga pedagoška sredstva. Pri logiki izrekanja vzgojnih ukrepov pa je v ospredju tudi načelo postopnosti. Uporabo kazni v vzgoji je vsaj načeloma zamenjala ‚terapevtska‘ logika prizanesljivosti z namenom pomoči ob upoštevanju otrokovih pravic in soudeležnosti otroka. Problematično vedenje je pojmovano kot klic na pomoč in vzbujanje pozornosti, zato je probleme treba obravnavati individualizirano. Uporabnost kazni, ki je tudi ‚terapevtska logika‘, ni povsem izrinila iz repertoarja možnih vzgojnih ravnanj, za razvijanje odgovornosti otroka ima smisel predvsem v naslavljanju otroka kot odgovornega bitja v prihodnosti. „Otroku, ki ni resno moten, ne bi smeli odreči graje in simbolične kazni za kršitev pravil z utemeljitvijo, da je pač neodgovoren, saj mu s tem sporočamo prav to – da za svoje vedenje ni odgovoren, izražamo pa tudi nezaupanje v njegove notranje potenciale rasti in razvoja.“ (Pavlovič, 1996, str. 67–68)

Polemike o problematičnosti rabe permissivnih in terapevtskih ukrepov namesto kazni so se še bolj kot v polju šole kazale ob razpravah o primernosti današnje urejenosti obravnave mladoletnih storilcev kaznivih dejanj. Eno najvidnejših kritik je postavila Javornikova (2001), ki je z uporabo retributivnega koncepta pravičnosti, torej pravičnega povračila za storjeno dejanje, poskušala pokazati, da je le s

(pravično) kaznijo na storilca mogoče delovati (pre)vzgojno in da se „vzgojni učinek skriva le znotraj represivnosti postopka“ (prav tam, str. 160), da je torej zavedanje odgovornosti pri otroku in vzgojni učinek mogoče doseči le z vzgojno močjo same prisile zakona (kaznijo). „Pokazati pa mu je treba tudi to, da je odziv na njihovo ‚prekoračitev‘ nujen, da mora posameznik odgovarjati za svoje ravnanje in vedenje in nositi posledice svojih odločitev. V tem smislu naj bi bila kazenska sankcija, izrečena mladostniku, očitek, da se ni vedel tako, kot nalagajo veljavne pravne norme, in (pravično) povračilo za storjeno dejanje.“ (prav tam, str. 161) Po drugi strani pa je kritika absolutne teorije (Petrovec, 1998) pokazala, da ima retributivna teorija že pri kaznovanju odraslih pomanjkljivosti in da se prav tako lahko izkaže za nepravično in arbitrarno. Tako je recimo sodoben pristop pravičnega kaznovanja ‚just deserts‘ na videz preprost in pošten: obsojenec dobi toliko, kot zasluži, ne več ne manj. Ker pa ta pristop ne odgovori na vprašanje, koliko je prav, to vprašanje ostane v praksi sodnikom, ki pa se lahko hitro obnašajo diskriminatorsko.

Omenjena polemika je pokazala, da tudi s strani prava popolnoma pravilno in pravično odmerjen kazenski ukrep ne doseže nujno predvidenega učinka – torej da ga posameznik kot pravičnega doživi, se posledično zave svojega dejanja in je zanj pripravljen odgovarjati ter se je, kar je pravzaprav cilj kazenskopravne obravnave, zaradi tega pripravljen tudi spremeniti. Koncepta retributivne pravičnosti pa tudi v pedagoško prakso, kot je pokazal Kroflič (2003), ni mogoče prenašati. „Retributivni koncept pravičnosti (za enako dejanje v enakih okoliščinah enako nagrado/kazen) je vsekakor bolj načelen in manj problematičen od utilitarnega. A če ga je relativno uspešno kot temeljno paradigmo lastnega sistema integriralo moderno pravo, za pedagogiko to težko trdimo, saj nas mnoga pedagoška načela (individualizacije, diferenciacije tretmaja) opozarjajo, da se moderna pedagogika od samih začetkov trudi približati enkratnosti vsakega posameznika in večrazsežnosti okoliščin, v katerih vzgajamo, pri čemer ji je temeljni kriterij uspešnosti in pravičnosti napredek otroka/učenca/dijaka, torej predvideni utilitarni učinek.“ (prav tam, str. 16) V kontekstu odgovornosti pa Kroflič (2006) opozarja na to, da koncept odgovornosti, ki izvira iz prevladujočega toka razsvetljenske antropološke misli, na katerega stavi tudi Javornikova (2001), zanika splošno sprejeto ugotovitev, da



„osebna odgovornost posameznika običajno izhaja iz empatičnega doživetja sočlovekove stiske ali potrebe po zaščiti ciljev in vrednot skupnosti, ki ji pripada” (prav tam, str. 32). Retributivni koncept stavi na vzgojno moč same prisile zakona in norme, ki veljata za vse. S tem ko posamezniki ob kršitvi dobijo odgovor družbe, so pripravljene sprejeti odgovornost, da bi pomirili svojo vest. Ne gre zanikati obstoja družbenih ali pravnih norm, ki veljajo (ali morajo veljati) za vse, vendar ob tem ne gre pozabiti na dejstvo, da te norme ljudje dojemamo različno in jim tudi pripisujemo različen pomen, zato imamo odrasli (pa tudi otroci) povsem različne predstave o tem, kaj je pravično. Nemogoče je trditi, da bi imel ‚pravično‘ izrečen vzgojni ukrep na vse enak učinek, še več, nemogoče je trditi, da tudi povsem pravično odmerjenega ukrepa otrok ne bi doživel kot povsem krivičnega. Vzgojnost kazni je namreč odvisna od tega, kako jo dojame otrok, od okoliščin, v katerih je izrečena, in tudi od tistega, ki je kazen izrekel. „Vzgojna učinkovitost kazni torej ni odvisna od ostrine in teže kazni, pač pa od tega, kdo, kako in zakaj kaznuje ter od tega, koliko upošteva individualne posebnosti kaznovanega ter vzroke za prekršek. Od vsega tega je odvisno otrokovo doživetje postopka kazni, kako jo sprejme, kako jo čustveno in razumsko doživi, kako bo nanjo reagiral, nadalje pa je od tega odvisna moralna vzgojna učinkovitost kazni in njena upravičenost.” (Ucman, 2003, str. 321)

Po drugi strani pa razvijanja odgovornosti ni mogoče samoumevno pričakovati od pomoči, ki se lahko sprevrže tudi v prikrite oblike manipulacije ali psihično kaznovanje. „Prvi razlog je v spregledu dejstva, da ločitve kazni kot negativnega ukrepa od spodbude in nagrade kot pozitivnega ukrepa ne sme določati vzgojni teoretik ali učitelj, ampak jo določa tista oseba, ki ji je ukrep namenjen – torej učenec oziroma dijak. Zgodi se nam lahko, da bo našo obliko pomoči, zaščite ali celo spodbude otrok doživel kot hujšo obliko kazni od tistih kazenskih ukrepov, ki jih predvidevajo ustrezni pravilniki.” (Kroflič, 2003b, str. 377) Pavlovič (1996) pa opozarja, da morajo tudi otroci, ki potrebujejo pomoč in katerih nezaželeno vedenje ima globlje vzroke, začutiti, da jih jemljemo resno, da verjamemo, da so zmožni boljšega, in da smemo od njih pričakovati odgovornejše ravnanje. „Kazen, je menil Makarenko, je tudi vprašanje časti. V tem smislu je vendarle mogoče tudi ‚kazen‘, ne le pomoč, postaviti v funkcijo reševanja problema.” (prav tam, str.

71) „Odraščajoča oseba vselej že živi v okolju, ki od nje pričakuje, da se obnaša odgovorno. V ta namen ji pošilja sporočila, da bo za 'dobra' dejanja nagrajena, za 'slaba' dejanja pa kaznovana. Sčasoma se človek nauči samonagrajevati (za dejanja, ki bi se jih moral naučiti šteti za 'dobra') in samokaznovati (za dejanja, ki bi se jih moral naučiti šteti za 'slaba'). Nauči se verjeti, da more z lastno izbiro determinirati vedenje. To prepričanje je ena od determinant človeškega vedenja.” (Kanduč, 1999, str. 77)

Po kazni se nam po navadi toži ob predpostavkah in očitkih o nevezgojenosti današnje mladine. Vendar pa tako pomoč kot kazen pri otroku nimata nujno predpostavljene učinka. Odločanje o tem, ali bo predviden ukrep dosegel predvideni učinek in tako obenem tudi spodbujal k razvoju odgovornosti, je tako nujno prepuščeno učitelju in tudi vsem, ki se z otrokom srečujejo, obenem pa tudi vsakokratnem presojanju situacije in okoliščin, ki to situacijo obkrožajo.

## **ODGOVORNOST IN ETIKA**

Postmoderna je v nasprotju z moderno po mnenju Medveša (2007) razvila vero v združujočo moč priznavanja in sožitja v drugačnosti ter vero v družbo „radikalne pluralnosti” (prav tam, str. 23). Pluralizem tako obstaja tudi v morali. „Drugače povedano, v sodobni vzgoji morala ne deluje več kot zavezanost nekemu arhaičnemu katalogu vrednot, čednosti in kreposti. Prav tako morala v sodobni vzgoji ne more delovati v popolnem relativizmu. Kaj torej preostane: razviti jo je treba kot problem stalnega javnega soočanja posameznika z vrednotami.” (prav tam, str. 192) Enotnega nabora vrednot, na katerem bi lahko utemeljevali vzgojo v javni šoli, tako ni mogoče izpostaviti. Kovač Šebart in Krek (2005) opozarjata, da že v osnovi ne zadošča, če šola izhoda za vzgojna ravnanja išče v seznanjanju z različnimi vrednotnimi sistemi, med katerimi naj bi učenci izbirali, prav tako pa ni dovolj niti partikularno naštevanje vrednot, za katere menimo, da omogočajo dialog. Postmoderna je po mnenju Baumana (1993, v Biesta, 2001) pokazala tudi, da so „moralne izbire zares izbire in moralne dileme zares dileme, in ne nekakšne začasne in popravljive posledice človekove slabosti,

nevednosti ali nepremišljenosti. Razkriva, da so moralne odločitve za razliko od etičnih principov resnično ambivalentne.”

V pluralizmu vrednot in etičnih načel se vzgoja za odgovornost ne more naslanjati na partikularen etični koncept ali nabor vrednot, vendar pa njena naloga ostaja, da nauči posameznika rokovati s temi vrednotami in etičnimi koncepti. To pa naj bi bilo po mnenju mnogo avtorjev mogoče uresničiti predvsem v medsebojnih odnosih. „Lahko bi rekli, da so vsi osebni odnosi že po svoji naravi etični. Osebni odnos namreč pomeni pogovor. In pogovor se je vedno začel zaradi nagovora ali klica nekoga drugega. Nekdo drug me je poklical in jaz sem mu moral odgovoriti. Toda takrat ko sem mu odgovoril, sem se prebudil v odgovorno bitje. Etika medosebnih odnosov je torej odgovorna etika.” (Kovač, 2000, str. 60) „Odgovornost je torej izoblikovana iz razmerij, ki jih človek vzpostavlja z drugimi ljudmi, z družbo, z naravo in nenazadnje s samim seboj. Odgovornost je vselej izrazito osebna, kajti nihče je ne more prevaliti na drugega, kot je tudi nihče ne more nikomur odvzeti. Še več, človek je odgovoren ne le za tisto, kar je naredil, marveč za opuščanje dejavnosti.” (Lesar, 2002, str. 207) Ker se odgovornost nanaša tudi na opuščanje dejavnosti posameznika, je posameznik odgovoren tudi za tisto, česar ne stori, ne le za storjena dejanja. Medveš (2007) zato opozarja, da je moralna podoba vedno nekaj krhkega, a vedno obstaja možnost regresije na nižjo stopnjo.

Nova paradigma razvoj odgovornosti zato raje gradi z angažirano dejavnostjo posameznika v skupnosti in medosebnih odnosih, ki jih mora nujno spremljati razvoj ustrezne moralne refleksije. Pšunder (2006) recimo opozarja, da učitelji, ki si želijo, da jih bodo učenci spoštovali, spoštovanja od učencev ne morejo preprosto zahtevati, temveč morajo izhajati iz dejstva, da je temeljna narava pravic povezana z odgovornostmi, ne pa zgolj z osebnimi zahtevami. Pri tem navaja Rogersa (2004, v Pšunder, 2006, str. 134) in pravi: „Deliti odgovornost pomeni, da skrbimo zase in za druge. Odgovornosti in spoštovanje se tesno prepletajo, saj druge spoštujemo, ko mislimo na to, kako naše vedenje vpliva nanje.” Kot odgovor na raznovrstnost postmoderne, ki pa kljub temu zahteva komunikacijo o vrednotah, lahko v literaturi zasledimo tudi t. i. koncept opolnomočenja človeštva. Veugelers (2003) pravi, da opolnomočenje deluje na treh ravneh: na osebni ravni se zavzema za človeško dostojanstvo in pridobivanje oz. ohranjanje

kontrole nad lastnim življenjem. Na medosebni ravni spodbuja solidarnost in odgovornost. Pomen ima biti slišan in imeti možnost deliti z drugimi, najti v njih podporo. Na socialnopolitični ravni pa poudarja pomen enakosti, raznovrstnosti in pravičnosti, ki je orientirana v bolj humano družbo, ter pomen posameznikove zavzetosti njej. V kontekstu osvajanja vrednot pa Veugelers (prav tam) poudarja, da proces razvoja vrednot pri posamezniku ni stalnica, ampak je kreativen proces osmišljanja življenja, ki poteka v interakciji z drugimi in ki mu posameznik vedno znova določa pomen.

## **VZGOJA ZA ODGOVORNOST IN TEORIJA SAMOREGULACIJE**

Vzgojo za odgovornost v postmoderini je tako nemogoče graditi brez upoštevanja vsake konkretne socialne realnosti, v kateri je posameznik. Kordeš (2006) poudarja, da je glavna pridobitev postmoderne vznik zavesti o različnih epistemoloških stališčih, ki lahko mirno sobivajo in se celo dopolnjujejo. Do nedavnega so namreč prevladovale objektivistične razlage odnosa med organizmom in okoljem, spoznavanje je bilo pojmovano kot bolj ali manj natančen odsev objektivne resničnosti, izrekanje trditev pa izrekanje o zunanjem in objektivnem, pri čemer naj spoznano ne bi bilo odvisno od spoznavanja (Kordeš in Jeriček, 2001). Darlaston Jones (2007) za psihologijo recimo pravi, da je s pozitivistično paradigmo posameznika spremenila v pasivnega sprejemnika. Tak pogled ne dopušča, da bi bil posameznik opazovalec, še manj pa ustvarjalec lastnega sveta. Novejši pogled ponuja posameznika kot 'osmišljevalca', v katerem si vsak osmisli in interpretira svoj svet glede na to, kako ga doživlja. Na svet ne moremo več gledati, kot da za vse v njem obstaja enotna realnost in da to realnost lahko odkrijemo s sistematičnim proučevanjem. Če je moja realnost sestavljena iz mojega subjektivnega pogleda na svet, potem je ne morem prepustiti objektivni analizi, saj ga nihče ne dojema tako kot jaz. V tem kontekstu Foerster (1993) opozarja, da je eden od mehanizmov, s katerim se ljudje lahko izognejo neugodnemu bremenu odgovornosti, prav predpostavljena objektivnost, saj ta zahteva, da lastnosti opazovalca ne postanejo del opisa njegovih opažanj. „S tem ko se bistvo opazovanja,

namreč proces zaznavanja, izključi, se opazovalca degradira v kopirni stroj in se izmakne pojmu odgovornosti.” (prav tam, str. 8)

Ali bo posameznik v posamezni situaciji ravnal odgovorno, je torej neizogibno povezano s socialnim kontekstom, v katerem presoja posamezne situacije poteka. Ta kontekst ni nujno le zunanji. Nucci meni (2000), da sta moralna presoja in vedenje vedno odvisna tudi od notranjega konteksta posameznika, na katerega pa vpliva množica dejavnikov od posameznikovih predpostavk o določeni situaciji, socialne vloge, razpoloženja ... „Pretekla spoznanja, doživetja, interpretacije se rekurzivno vgrajujejo kot podlaga naslednjim procesom spoznavanja, doživljanja in njihovim proizvodom – novim spoznanjem, doživetjem, interpretacijam.” (Šugman Bohinc, 1997, str. 291)

Pomen zunanjega in notranjega konteksta, v katerem potekajo naše odločitve, ter spoznanje, da posameznikovo (odgovorno) ravnanje v posamezni situaciji ni odvisno le od posameznikovih norm in načel, so privedle do tega da so avtorji začeli iskati rešitve znotraj teorij samoregulacije. Teorija samoregulacije se je najprej uveljavila na pedagoškem področju s proučevanjem samoregulacije učenja in se pozneje razširila tudi na druga področja posameznikovega delovanja. Baumeister in Scmeichel (2004) samoregulacijo pojmujeta kot stalni proces, ki pravzaprav nikoli ne preneha, čeprav lahko vmes tudi poneha ali oslabi. Samoregulacija zanj pomeni izvršilno funkcijo jaza (self), pri čemer igra pomembno vlogo samoregulativna moč. „Samoregulativna moč se nanaša na notranja sredstva, ki so na razpolago, da zavirajo, razveljavijo ali spremenijo odzive, ki nastanejo kot rezultat psiholoških procesov, navad, učenja ali situacije same” (prav tam, str. 86). Winne (1997, v Zimmerman, 2000) poudarja, da vsi ljudje samoregulirajo svoja dejanja in aktivnosti za doseg ciljev v svojem življenju, zato ne moremo govoriti o nereguliranih posameznikih ali o odsotnosti samoregulacije (prav tam, str. 15).

Na to, da samoregulacija pri posamezniku lahko poteka povsem nezavedno, opozarjata Fitzsimons in Bargh (2004), ki izhajata iz predpostavke, da samoregulacijo po navadi pojmuje kot sposobnost zavestnega in namernega nadzora ter določanja svojega vedenja, in opozarjata, da „postavljanje ciljev, delovanje v skladu z njimi ter vztrajanje za doseg cilja lahko poteka tudi brez našega zavedanja ali usmerjanja” (prav tam, str. 152). Nezavedna samoregulacija je podobna

drugim strukturam socialnega znanja, kot so stereotipi ali razpoloženje, ki se avtomatično sprožijo zaradi nekaterih spodbud okolja. Podobno se cilji lahko razvijejo ali aktivirajo nezavedno. „Nezavedno delujoči cilji lahko ljudem onemogočijo kontrolo misli, občutkov in vedenja, brez da bi se vključila zavestna izbira ali kontrola” (prav tam, str. 152).

Kot osnovo teorije samoregulacije mnogi avtorji (npr. Zimmerman, 2000) jemljejo Bandurino teorijo samoučinkovitosti, ki poudarja pomen posameznikovih prepričanj in kontekstualnega vidika. Bandura (1993) opredeli teorijo samoučinkovitosti kot sodbo o sposobnostih posameznika, da zadosti določeni stopnji izvedbe (prav tam, str. 117). Zaznana učinkovitost oz. ‚perceived self-efficacy‘ (Bandura, 1994) se nanaša na prepričanja posameznika o svojih sposobnostih organiziranja in uresničitve dejanj, ki so potrebna za doseg določenih ciljev. Ne gre za sposobnosti, ki jih ima posameznik, ampak prepričanja o tem, kaj lahko z njimi naredi – prepričanja o lastni kompetentnosti. „Človek deluje kot bitje, ki z vsemi svojimi dispozicijami in kognitivnimi zmožnostmi uravnava svoj odnos do okolja, se mu na eni strani prilagaja in ga na drugi strani tudi aktivno preoblikuje v skladu s svojo samoučinkovitostjo, torej predstavami o tem, koliko je na določenem področju kompetenten in učinkovit. Pri tem deluje samoregulativno, vodi ga skladnost med dosežki in cilji.” (Musek, 2005, str. 33)

Teorije samoregulacije imajo, kot poudarja Medveš (2007), v nasprotju s tradicionalnimi procesi prepričevanja, prisvajanja vrednot, ponotranjenja bistveno prednost pri oblikovanju moralne samopodobe. Posameznikovo avtonomijo in odgovornost je res mogoče krepiti z načrtnim razvijanjem zmožnosti moralnega razsojanja in racionalnega življenja v socialni položaj, toda ob tem je socialni kontekst pomembno sredstvo, da postane razmislek sredstvo posameznikove samoregulacije. „Torej, moralne vrline v šoli niso neka abstrakcija, temveč sestavni del dela, učenja in odnosov med učitelji in učenci; ne gre za učenje o moralnih vrlinah, ampak za življenje v skladu z moralnimi vrlinami, ki jih šola želi uresničiti.” (Plut-Pregelj, 1999, str. 122)

Najpomembnejši cilj šole bo, kot meni Peklaj (2000), zaradi nenehnih sprememb v okolju in potrebe po prilagajanju nanje opremiti učence s samoregulacijskimi spretnostmi, ki jim bodo omogočale nenehno izpopolnjevanje znanja in uspešno delovanje v svetu nenehnih sprememb (prav tam, str. 137). „Na moralnem področju

samonadzor (tudi sposobnost upiranja skušnjavi) predstavlja otrokovo sposobnost inhibicije svojih trenutnih impulzov, ki bi vodili do kršenja moralnih standardov in pravil tistega vedenja, ki ga je presodil kot pravilnega v dani situaciji.” (prav tam, str. 463–464) Samoregulacija je otrokova sposobnost pridobivanja in obvladovanja telesnih funkcij, obvladovanja čustev ter vzdrževanja pozornosti. Razvoj samoregulacije je v zgodnjem otroštvu temelj razvoja in je viden na vseh področjih našega vedenja. Spodbuja ga skrben in nenehen odnos z odraslimi, ki z zagotavljanjem izkušenj, podporo in spodbudo nudijo zunanjo oporo razvoju samoregulacije (Shonkoff in Phillips, 2000).

Čeprav na prvi pogled teorije samoregulacije poudarjajo predvsem pomen kontekstualnih dejavnikov, pa ne zavračajo pomena ponotranjanja pri razvoju posameznikove odgovornosti. Celo več, postavljajo ga celo kot pogoj za razvoj samoregulacije in avtonomije pri posamezniku. „Posamezniki razvijajo svojo avtonomijo prav skozi proces ponotranjanja. Ponotranjanje je smatrano kot proces, skozi katerega sprva od zunaj regulirana dejanja postanejo del posameznikovega jaza. Proces ponotranjenja je odvisen predvsem od okolja, ki lahko ta proces spodbuja ali zavira.” (Grolnick in Farkas, 2002, str. 92) Grolnick in Farkas (prav tam) opredeljujeta tri faktorje, ki spodbujajo razvoj samoregulacije: podpora avtonomiji, spodbujanje občutka kompetentnosti in razvijanje občutka povezanosti. Podpora avtonomiji pomeni, da otroci lažje ponotranjijo pravila v strukturiranem okolju, kjer so pred njih postavljene jasne meje. Otroci meje in pravila lažje upoštevajo, kadar vedo, kakšni so pričakovani izidi njihovih dejanj (npr. sobo pospravljamo zato, ker tako lažje najdemo stvari). Občutek kompetentnosti otrok spodbujamo s spoštovanjem in upoštevanjem njihovih mnenj. Razvoj samoregulacije pa omogoča tudi pozitivna vključenost otrok, ki jo spodbujamo z občutkom povezanosti.

Psihološke teorije moralnosti so se, kot pravi Bandura (2002), tradicionalno osredotočale na razvoj moralnega razsojanja in zane-marjale moralno ravnanje. Pravi, da ljudi napake drugih prizadenejo ne glede na to, s čim jih ti opravičujejo ali interpretirajo. Regulacija človekovega vedenja tako vključuje veliko več kot le moralno razsojanje. Moralnost povezuje moralno vedenje in razsojanje ter moralno ravnanje. V razvoju moralnega jaza si posamezniki pridobijo standarde o tem, kaj je prav in kaj narobe, ki spodbujajo ali zavirajo vedenje. V

samoregulativnem procesu posamezniki opazujejo svoje vedenje in okoliščine, v katerih je vedenje nastalo, ga presojuje skladno s svojimi moralnimi standardi ter regulirajo svoja dejanja glede na to, kakšne posledice ima vedenje zanje. Pri tem po navadi izberejo vedenje, ki jim da občutek zadovoljstva in vrednosti, ter se izogibajo vedenju, ki bi povzročalo obsojanje samih sebe. Moralni standardi tudi ne delujejo kot fiksni regulatorji našega vedenja. Samoregulativni mehanizmi ne delujejo, če jih ne aktiviramo. Selektivna aktivacija in sprostitvev samokaznovanja vpliva na to, da ljudje z enakimi moralnimi standardi ravnaajo različno. Moralnost ima tako korenine v odzivnosti naših jazov in ne v objektivnosti moralnega sklepanja. Vendar pa samoregulacija moralnosti in posameznikova avtonomna moralnost nista odvisni le od našega notranjega dogajanja, ampak tudi od socialne realnosti, v katero so ljudje vpleteni. Ljudje po navadi ne ravnaajo škodljivo, dokler si tega ravnanja ne opravičijo in si tako škodljivo ravnanje naredijo za osebno in socialno sprejemljivo ter družbeno koristno.

## **SKLEP**

Postmoderna naj bi s pluralnostjo vrednot, norm in smislov posamezniku prinesla izgubo trdnega sidrišča, na katerega bi se bilo mogoče opreti. Posledica tega je, da se posameznik vse manj lahko opira na neka nesporna obče veljavna načela in vrednote ter je pomene teh prisiljen vzpostavljati vedno znova. V kontekstu postmoderne je ena izmed temeljnih dilem moralne vzgoje tako postalo vprašanje, kako posameznika (otroka) pripraviti na soočanje z legitimnostjo in veljavnostjo vseh različnih norm, vrednot in smislov. Eno izmed temeljnih spoznanj je s tem postalo dejstvo, da uporaba različnih moralnih načel v konkretnih situacijah lahko proizvede tudi povsem drugačne učinke od želenih. Problematično pa ostaja tudi vprašanje, kako zagotoviti, da bo posameznik ne samo osvojil védenje o pluralnosti različnih norm in stališč, ampak da bo skladno z njimi tudi moralno in odgovorno ravnal. Vzgojo za odgovornost v postmoderini je tako nemogoče graditi brez upoštevanja socialne realnosti, v kateri je otrok. Še več kot to, treba je priznati tudi legitimnost vsake konkretne socialne realnosti, v kateri je otrok. Pomemben prispevek k temu je podala teorija



samoregulacije, ki učenje pojmuje kot aktivno obliko dajanja smisla vsakokratni življenjski situaciji in posamezniku v njej. Pot k samoregulaciji in odgovornosti se začne v okolju, kjer so pred otroka postavljena jasna in njemu razumljiva pravila, ter z zaupanjem, da je otrok dovolj kompetenten, da je samoregulacije zmožen.

## LITERATURA

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), str. 117–148.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. Pridobljeno 20.9.2013 s svetovnega spleta: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education* 31(2), str. 101–119.
- Baumeister, R. F. in Schmeichel, B. J. (2004). Self-regulatory strength. V R. F. Baumeister in D. K. Vohs, (ur.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications* (str. 84–98). New York: The Guilford Press.
- Biesta, G. J. J. (2001). *Towards a Postmodern Theory of Moral Education. Part II. Mapping the Terrain (Zygmunt Bauman's postmodern Ethics)*. Pridobljeno 21. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.eric.ed.gov>.
- Darlaston Jones, D. (2007). Making connections: The relationship between epistemology and research methods. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), str. 19–27.
- Fitzsimons, G. M. in Bargh, J. A. (2004). Automatic self-regulation. V R. F. Baumeister in D. K. Vohs, (ur.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications* (str. 151–171) New York: The Guilford Press.
- Foerster von, H. (1993). Ethics and Second-Order Cybernetics. *Psychiatria Danubina*, 5(1–2), str. 33–47.
- Grolnick, W. S. in Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. V M. H. Bornstein (ur.), *Handbook of parenting; Vol. 5: Practical issues in parenting* (str. 89–111). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hedžet Tóth, C. (2004). Etika kot orientacijski čut – o projektu Svetovnega etosa. *2000: revija za krščanstvo in kulturo*, 2004(162, 163, 164), str. 28–52.
- Javornik, M. (2001). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55(3), str. 118–128.
- Kalin, J. (2003). Učitelj med heteronomno in avtonomno moralo. *Šolska kronika*, 12(3), str. 359–373.
- Kanduč, Z. (1999). Problematična ‚problematičnost‘ zločina in kazni. *Časopis za kritiko znanosti*, 21(156–157), str. 13–25.
- Kordeš, U. in Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40(5), str. 275–289.
- Kordeš, U. (2006). *O metodologiji pedagoškega raziskovanja in kako jo poučevati*. Pridobljeno 20.9.2013 s svetovnega spleta: <http://philologicalstudies.org/dokumenti/2006/vol2/21.pdf>.
- Kovač, E. (2000). Etika in vzgoja. *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 42–51.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2005). Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo? *Sodobna pedagogika*, 56(5), str. 26–47.
- 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(124), str. 30–55.
- Kroflič, R. (2000). Naravne meje vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 28–40.
- Kroflič, R. (2003a). Skupne vrednote in paradigmatike uganke evropske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 52(4), str. 30–44.
- Kroflič, R. (2003b). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(4), str. 8–28.
- Kroflič, R. (2003b). O pedagoški vrednosti kazni. *Šolska kronika*, 12(3), str. 374–384.
- Kroflič, R. (2006). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*, 14(117), str. 32–33.
- Lesar, I. (2002). *Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 8–27.

- Marjanovič Umek, L. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednostno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 6–29.
- Morin, L. (1993). Vzgoja in izobraževanje ali nasilje pravičnosti. *Časopis za kritiko znanosti*, 21(156–157), str. 27–41.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF v Ljubljani.
- Nemitz, R. (1992). Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V E. D. Bahovec (ured.), *Vzgoja med gospodstvom in analizo* (str. 62–83). Ljubljana: Krt.
- Nucci, L. (2000). *The Promise and Limitations of the Moral Self Construct*. Pridobljeno 10. 5. 2013 s svetovnega spleta: <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles.html>.
- Pavlovič, Z. (1996). Šola med skupino in institucijo. V A. Šelih (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (str. 59–112). Ljubljana: Univerza v Ljubljani; Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Pavlovič, Z., Vršnik Perše, T. in Rutar, T. (2007). Pravna varnost, pravilniki in vzgojni koncept. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 92–105.
- Pekljaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51(3), str. 136–149.
- Petrovec, D. (1998). *Kazen brez zločina. Prispevek k ideologijam kaznovanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50(3), str. 106–125.
- Pšunder, M. (2006). Načela disciplinskega pristopa (Izhodišča in stališča nekaterih avtorjev). *Sodobna pedagogika*, 57(1), str. 130–145.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55(2), str. 108–126.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Shonkoff, J. P. in Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academies Press.

- Splošna deklaracija človekovih pravic. (1948). Pridobljeno 18. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>
- Štrajn, D. (2007). Paradoksi moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 80–91.
- Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36(4), str. 289–308.
- Ucman, I. (2003) Kazen v sodobni osnovni šoli. *Šolska kronika*, 12(3), str. 320–342.
- Veugelers, W. (2003). *The name assigned to the document by the author. This field may also contain sub-titles, series names, and report numbers. Moral Education from a Humanistic Perspective*. Pridobljeno 2. 9. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.eric.ed.gov>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner, (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 13–55). New York: Academic Press
- Zupančič, B. M. (1990). *Pravo in prav. Eseji o pravni državi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2013