

Mojca Kovač Šebart

Zdravi razum kot mesto boja za univerzalnost

Povzetek: V besedilu privzemamo tezo, da se ideologija udejanja v naših zdravorazumskih pomenih in praksah, zato moramo, če želimo »prekiniti prevlado« partikularnosti v vzgoji v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, preučiti »delovanje zdravega razuma kot mesta boja« (Apple 2018, str. 267) ter ga zasesti z univerzalnimi vrednotami in dolžnostmi, ki so vpisane v človekove pravice. Vzgoja v javni vzgojno-izobraževalni ustanovi v območju temeljnih skupnih vrednot, ki si jih delijo različni partikularni vrednotni sistemi, tako ne sme ostati »nererefektirana«. Tudi prevladujoče družbene norme in različne kulturne specifike, zlasti ko vodijo ravnanja in odločitve, je treba reflektirati v okviru skupnih vrednot in norm, ki imajo univerzalno veljavo. Naloga šole namreč je, da si prizadeva, da učenci skupne vrednote in norme ponotranjijo in jih kot načela uporabijo v različnih konkretnih okoliščinah. To omogoča, da je zdravorazumsko rezoniranje pri vrednotah, ki si jih delimo, »pri vseh enako« (Medveš 2018, str. 48). Z razpravo se odzivamo tudi na »filozofsko poglobitev« obravnavane problematike (prav tam) in pokažemo, da priporočil, naj učitelj v šoli vzgojno ravna po »zdravi pameti«, ne zasmehujemo, temveč jih ves čas obravnavamo še kako resno.

Ključne besede: vzgoja, vrednote, univerzalno, partikularno, javne vzgojno-izobraževalne ustanove, človekove pravice, zdrava pamet

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva ulica 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Uvod

V besedilu nadaljujemo obravnavo problematike, ki smo jo zastavili v dveh člankih (Kovač Šebart 2013, 2017), objavljenih v reviji *Sodobna pedagogika*, in sicer o vzgoji in vrednotah v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: RS). Pri tem odgovarjamo tudi na zapise Zdenka Medveša (2018) v besedilu *Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo*, ki naslavljajo obe omenjeni besedili.

Uvodoma se strinjamo z mislijo avtorja, da je »različnost pogledov za znanost produktivna« (prav tam, str. 45), a presojamo, da to ni »vedno« nujno, temveč le ob izpolnjevanju določenih pogojev. Pluralna razprava znotraj pedagogike je pomembna in zaželena, ko argumentacija, ki jo neki avtor oz. avtorica razvija, odpira prostor dodatnih razmislekov, dopolnitev, pojasnjevanj in utemeljevanj; ko opozarja na notranjo nekoherentnost argumentacijskega okvira, preizprašuje odgovore glede na predpostavke in teze ter glede na konceptualni argumentacijski aparat ipd. Pedagogika kot veda, ki se ukvarja z vzgojo, človekom in družbo, se v argumentaciji odpira tudi na določene etične ali vrednotne postavke, ki implicirajo posledice, ki jih kaže vrednotiti in tematizirati (Kovač Šebart 2002, str. 11–13).

Pluralizma v znanstveni disciplini tako ne razumemo preprosto kot pristopa, v skladu s katerim iz različnih razmislekov prevzamemo tisto, za kar presodimo, da nam (ne) ustreza, ter to skušamo zlepiti v nekakšen kolaž. Zato se pri utemeljevanju in razvijanju problematike izogibamo metodološkemu pristopu, ki bi lastno paradigmo v osnovi gradil na kritiki, zavračanju druge (Dewey 1997, str. 20); sploh pa se skušamo izogniti polemiki, ki rezonira na podlagi nizanja ali lepljenja delov zapisov avtorjev in pri tem zanemarja njihovo celotno objavljeno argumentacijo. Povedano drugače, zapisov, ki jih npr. interpretiramo, s katerimi polemiziramo, jih ocenjujemo v razmerju do svojih ali razmislekov drugih, ne izvzamemo iz celote konteksta izpeljav in teoretskega okvira, na katerega se opirajo avtorji. To je varovalo pred tem, da bi argumentaciji, s katero polemiziramo, pripisali, da denimo prezre nekaj, kar v interpretativnem okviru celote njenih razmislekov dokazljivo ne (vz)drži.

Privzemamo Medveševu (2015) opredelitev pedagoške paradigme: avtor jo definira kot »prevladujočo ‚zavezanost‘ mišljenja določenim interpretacijskim pravilom in normam v znanstvenih praksah« (prav tam, str. 12). Pojasnjuje, da lahko z njo »odkrivamo skupine znanstvenikov, ki so zvesti določenim pravilom in normam razumevanja vzgojnega procesa, zato pripadajo isti znanstveni paradigmi« (prav tam). Pri tem pa nas opredelitev v nadaljevanju zavezuje k temu, da znanstvenim paradigmam, ko jih uvrščamo v pedagoške paradigme, ne pripisujemo nečesa, česar jim, četudi na ravni posplošitev, ne gre pripisovati.

Ob teoretični se na kratko ustavimo pri praktični ravni udejanjanja »abstraktnih načel« (prav tam) in razmislekih o vodilih praktičnega delovanja (prav tam) v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (v nadaljevanju: VI ustanove): zahteva po »različnosti pogledov« in pristopov (spoznavnost, različne poti do cilja in strokovna avtonomija) je kot norma vpisana v mednarodne dokumente in v zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja v RS. Pouk v šoli in vzgojni proces v vrtcu morata slediti načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti. V šoli to denimo pomeni, da posredujemo in dejavnost gradimo na znanju, katerega temelj so znanosti in njene discipline (v tem kontekstu gre seveda za »zavezanost znanstvenosti« (Medveš 2018)); vednost, ki jo s tem učenec usvaja, je osnova kritičnosti. Šola pa je zavezana tudi k pluralnosti vsebin vrednot in prepričanj, ki se morajo izražati pri pouku (tudi v življenju in delu šole nasploh) (več o tem v Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart 2013; Kovač Šebart 2017; Kovač Šebart in Krek 2009; K. Šebart in Kovač 2019).

Medveš (2018) med drugim zapiše, da »prepričanj ni mogoče imeti niti za resnična niti za neresnična, lahko pa nasprotujejo zdravemu razumu [...]« (prav tam, str. 66). Prepričanja lahko nasprotujejo tudi objektivnim spoznanjem znanosti, zdravemu razumu pa lahko tudi pritrjujejo in ga utrjujejo v partikularnosti, o čemer bo tekla beseda v nadaljevanju besedila.

Zahteva po pluralnosti v šoli se nanaša na vrednote in filozofska, verska ter druga prepričanja, tudi na vsebine pri pouku, ki zadevajo znanstveno potrjena dejstva in spoznanja. Šola obravnavana načela povezuje in udejanja tako, da npr. na eni strani priznava ali obravnava različna prepričanja, na drugi strani pa zaradi načela objektivnosti prepričanja obravnava kritično z vidika znanstvenih spoznanj. Da bi zadostili načelu pluralnosti, zato na skupni imenovalc ne postavljamo in enakovredno obravnavamo argumentov, ki ustrezajo metodološkim zahtevam znanstvenega spoznanja, in tistih, ki kriteriju znanstvenosti ne ustrezajo (gradijo na verovanjih, predsodkih, sodbah; imajo za javno šolo nesprejemljive vrednotne temelje izključevanja in diskriminacije ter so v nasprotju s konceptom človekovih pravic, ki je v ustavo zapisan vrednotni temelj države). Kritičnost pomeni ravno nasprotno, da učenci argumente, ki zadevajo znanstvena spoznanja, prepoznavajo in so kritični do neresnic in argumentov, ki to niso (Kovač Šebart 2013; Kovač Šebart in Kuhar 2015). Spoštovanje načel objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti ima tudi posledice za »kritično moralnost«. Spoštovanje teh načel pri pouku lahko prinaša različne odgovore na etična vprašanja, zaradi katerih »etično« pri učencu ni več v območju samoumevnosti. Razlike v odgovorih namreč implicirajo refleksijo, ki učenca lahko pripelje do etičnih dilem. Z drugimi besedami, otrok bo lahko v javni šoli moralno pretresen prav zaradi spoštovanja navedenih načel (prim. Krek in Šebart 1999, str. 129).

O vrednotah, ki jim morajo pri vzgoji v javnih VI ustanovah v RS slediti pedagoški delavci, smo že pisali (Kovač Šebart 2002, 2013, 2017; Kovač Šebart in Krek 2009). Kar zadeva pluralizem vrednot, smo poudarjali, da je – upoštevajoč načela, vrednote in norme, ki so vpisani v ustavo in šolsko zakonodajo – ključno, da javna šola ne vzgaja k partikularnim vrednotam in prepričanjem. Glede na formalni okvir javna šola vzgaja skladno z vrednotnim vodilom, ki vključuje in povezuje vrednote in etična načela, ki so skupna različnim partikularnim vrednotnim sistemom. Tu merimo na osnovne etične norme oziroma vrednote v medčloveških razmerjih, s katerimi etika človekovih pravic uvaja univerzalne moralne dolžnosti do sočloveka in ki vključujejo za človekovo eksistenco pomembne zapovedi tradicionalne morale. V tem pomenu etika človekovih pravic vključuje vrednote, ki si jih različni partikularni sistemi delijo, ob tem pa samoomejitveno določa t. i. svoboščine pri vrednotah in normah, ki si jih partikularni vrednotni sistemi ne delijo, obenem pa jih zapovedujejo oz. pri njih ne dajejo izbire (prim. Kovač Šebart in Krek 2009, str. 91). Šola je obvezana, da te razlike poudari ter omogoča njihovo spoštovanje in sobivanje. Zato je »neetična« vsaka vzgoja v javni VI ustanovi, ki si za »cilj postavi ‚pripeti‘ posameznika na katerikoli partikularni etični diskurz« (Medveš 2017, str. 62). Še več, taka vzgoja je v javnih VI ustanovah v Sloveniji tudi formalno prepovedana in obravnavana kot indoktrinacija. Z zakoni je torej regulirana norma, ki nalaga državi, da mora »pri izvrševanju katerekoli funkcije, ki jo prevzame v odnosu do vzgoje in poučevanja, spoštovati pravico staršev, da zagotovijo otrokom takšno vzgojo in poučevanje, ki je v skladu z njihovimi lastnimi religioznimi in filozofskimi prepričanji« (Kodelja 1995, str. 18; Kovač Šebart 2002, 2017). Ob tem pa je iz rzsodb Evropske komisije in Evropskega sodišča za človekove pravice razvidno (prim. Digest of Strasbourg ... 1985), da te ne zahtevajo, da bi se šola morala umikati pred obravnavo potencialno spornih tem in pred zahtevami staršev po izključevanju določenih tem iz obravnave pri pouku, če so v nasprotju z njihovimi prepričanji, ali po vključevanju le takšnih vsebin ali prepričanj, v katere verjamejo določeni starši. Po omenjenih rzsodbah je ta pravica staršev spoštovana, če v javnih šolah ne poteka indoktrinacija. To med drugim pomeni, da pravica staršev, da otroke vzgajajo v skladu s svojim verskim ali filozofskim prepričanjem, javne VI ustanove zavezuje k temu, da otrokom ne vsiljujejo in od njih ne zahtevajo identifikacije z vrednotami, do katerih zavzemajo ljudje različna stališča (prim. prav tam). Pomembno je tudi, da je zahteva po spoštovanju partikularnih vrednot in norm družine v javni VI ustanovi omejena; omejuje jo formalni okvir načel, vrednot in norm, ki ga partikularna prepričanja in ravnanja staršev (otrok in učiteljev) ne smejo prekoračiti in z njim ne smejo biti v nasprotju, saj so v takem primeru vir sovražnosti. Zahtevam staršev, otrok, strokovnih delavcev, javnosti, ki so v nasprotju s skupnim okvirom vrednot in norm (vpisanih tudi v Ustavo RS (1991)), VI ustanova ne more ugoditi oziroma jim ne sme popustiti (prav tam).

Vrednotni okvir človekovih pravic (poudarjamo, da ne govorimo le o pravicah prve generacije, temveč tudi druge, tretje, četrte, ki vključujejo tudi socialne in manjšinske pravice (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 93)) nam torej nalaga, da otroke vzgajamo skladno s skupnimi vrednotami in normami, ki jih vključujejo različni partikularni vrednotni sistemi in o katerih so države s podpisom konvencije

sprejele, da so v določenem zgodovinskem obdobju obče in kot take veljajo za vse podpisnice. Hkrati pa predstavljeni nabor vrednot in norm, za katere velja konsenz o univerzalni sprejemljivosti, omogoča razmislek in ustrezno vzgojno ravnanje, ko se vrednote in norme otrok (oz. staršev, učiteljev) med seboj razlikujejo. V RS v javnih VI ustanovah (skladno z ustavo in zakoni) zato ne smemo vzgajati v partikularnih vrednotah ene od vrednotnih tradicij, četudi je prevladujoča (Kovač Šebart 2017; Kovač Šebart in Krek 2009; Krek in Zabel 2017).

Človekove pravice kot prazna univerzalna ideja

Prvo sporočilo razmislekov, ki zadevajo obravnavano problematiko in s katerimi odgovarjamo tudi na uvodoma omenjeno polemiko, je naslednje: Normalnost je družbeno proizvedena, zato bi moralo biti spoštovanje različnosti in partikularnosti (ob vzgoji (za vse) skupnega in občega) izhodišče vzgoje v VI ustanovah v Sloveniji. V tem kontekstu so človekove pravice »prazna univerzalna ideja«. Vsak mora biti zaščiten v svoji partikularnosti, merilo univerzalnosti zakonov je tisti, ki je na družbenem dnu, in vsak od nas je na neki način v tej poziciji. Vzgoja v javni šoli zato mora vključevati tako »družbenokritični« element kot element sobivanja v skupnosti. Oba sta med sabo povezana, saj vzgoje za sobivanje ni brez kritike nepravične družbene strukture, brez pouka in učenja o diskriminaciji, nepravičnosti (tudi ravnanjih v zvezi s tem) itd. (več o tem Kovač Šebart 2017).

Učitelji morajo spoštovati zakone in vzgajati k njihovemu spoštovanju; omejitve, ki jih (objektivno) postavljajo drugi (država, ustanova ...), morajo biti učencem (staršem) predstavljene. Tudi možnosti za njihovo spreminjanje. Ob tem učitelj ne more preprosto privzeti ali izražati stališča, da formalnih norm, tudi če je do njih kritičen, ni treba spoštovati. Kritičnost pa zahteva premisleke in tudi iskanje poti za spreminjanje (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 40). V tem kontekstu morajo učitelji reflektirati načela in ustavni okvir človekovih pravic in vrednot, iz katerih izhajajo te norme, ter prepoznati tiste elemente zakonodaje in kurikula, ki so potencialno neskladni s temi vrednotami.

Na več mestih smo že odgovarjali (Kovač Šebart 2002, 2013, 2017; Kovač Šebart in Krek 2007, 2009; K. Šebart in Kovač 2019) tudi na vprašanje, kako uvodoma zapisano udejanjati v vzgojni praksi in »kako doseči družbeno angažiranost, ne da bi šola pri tem mimogrede zapadla v dnevno-politično opredeljevanje« (Medveš 2017, str. 66). Pri tem smo analizirali tudi primere, ko šola, pedagoški delavci ne ravna skladno s prej zapisanim. Utemeljevali smo, da je (tudi) zaradi takih ravnanj šola dnevno plen opredeljevanj, vrednotenja, predsodkov in stereotipov, ki so lahko navidez celo politično in ideološko nevtralni. V omenjenih objavah odgovarjamo tudi na vprašanje, ki je podobno vprašanju Medveša (prav tam), »ali bi lahko pedagogika priporočila, da naj javna, državna šola v oblikovanje svojega vzgojnega koncepta piše tudi ‚hujskanje‘ proti državni ureditvi, veljavnim zakonom, referendumskim pobudam in odločitvam, razsodbam sodišč in podobno« (prav tam). Zdaj že vemo, da šola, kar zadeva pravni okvir, ne sme indoktrinirati, se pa tudi ne sme umikati pred obravnavo »spornih« družbenih, religioznih,

političnih in podobnih tem. Obravnavati jih mora skladno s prej predstavljenimi načeli objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti. V besedilih (Kovač Šebart in Krek 2009 in Kovač Šebart 2013, 2017) natančneje odgovarjamo tudi na vprašanje, kako naj strokovni delavci in delavke v javnih šolah ravnajo v zvezi s sodelovanjem otrok pri določenih religioznih dejavnostih. Podobno pa velja obravnavati v javnih šolah tudi manifestacije »pred sodišči zaradi domnevne kršitve človekovih pravic posameznika ali pa pri manifestacijah za dosledno zagotavljanje človekovih pravic migrantom oziroma za popolno enakopravnost različno spolno usmerjenih oseb« (Medveš 2018, str. 66). Pri razmisleku o ravnanjih strokovnih delavcev v javnih VI ustanovah, ki zadevajo religiozne dejavnosti in manifestacije, smo se oprli na rešitve iz ZDA (povzeli smo jih iz priporočil javnim šolam, prvič so bila objavljena v t. i. Secretary's Statementu leta 1998 (Krek 2001; prim. tudi Kovač Šebart in Krek 2009). Dokument osrednjo pozornost namenja vprašanju religioznih prepričanj in praks ter v tej zvezi odgovarja, da je z ustavno ločitvijo države od verskih skupnosti učiteljem »prepovedano spodbujati religiozne dejavnosti ali nagovarjati k njim ali se udeleževati takih dejavnosti z učenci. Učiteljem in osebju je tudi prepovedano učence odvracati od dejavnosti zato, ker imajo religiozne vsebine, ter da nagovarjajo ali spodbujajo antireligiozne dejavnosti.« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 161–165) V dokumentu pa je opozorjeno tudi na mejo, ko morajo učitelji v šoli posredovati, da bi zaščitili učence in učenke: to mejo pomenijo dejavnosti oz. ravnanja, s katerimi bi se individualne verske dejavnosti učencev sprevergle v organizirane in/ali množične dejavnosti, katerih cilj bi bila indoktrinacija drugih učencev in učenk. Take dejavnosti je po definiciji mogoče šteti za nadlegovanje, ker implicirajo psihično prisilo (nasilje). Učitelji torej morajo preprečiti dejavnosti, s katerimi učenec, starš, tudi drugi učitelj prestopi mejo pri uresničevanju svojih pravic (prav tam).

Interpretacije v dokumentu smo smiselno uporabili, saj vključujejo sklic na ustavno normo, iz katere je izpeljana zahteva po ravnanjih učiteljev kot javnih/državnih uslužbencev. Podobno normo ločitve države od verskih skupnosti imamo vpisano v Ustavo RS (1991). Ob tem imamo v krovnem Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) zapisane norme, ki zadevajo delovanje verskih skupnosti in političnih strank (prav tam, 72. člen), ki jih moramo spoštovati v VI ustanovah. V 92. členu tega zakona pa je nedvoumno zapisano tudi to: »Strokovni delavci izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu z zakonom in javno veljavnimi programi tako, da zagotavljajo objektivnost, kritičnost in pluralnost, ter so pri tem strokovno avtonomni.« (Prav tam) Zato v tem kontekstu odgovarjamo tudi na vprašanja, ki se zastavljajo pri drugih enakovrstnih prepričanjih in z njimi povezanih praksah (več o tem: Kovač Šebart in Krek 2009, str. 162–169).

Če smo torej zapisali »A«, moramo zapisati tudi »B« in odgovoriti na vprašanja Medveša (2018): Ali naj bi učence šola spodbujala, da se pridružijo konkretnim manifestacijam? Naj bi v oblikovanje svojega vzgojnega koncepta vpisala »tudi 'hujskanje' proti državni ureditvi, veljavnim zakonom, referendumskim pobudam in odločitvam, razsodbam sodišč in podobno?« (Prav tam, str. 66) Odgovor je »kratek in oster« ne, če vprašanje meri na učiteljevo nagovarjanje učencev k dejavnostim, ki zadevajo konkretne manifestacije, ščuvanje proti državni ureditvi, nespoštovanju zakonov ipd.; kar pa ne pomeni, da naj se izogne tudi razpravi o problematiki, ki zadeva

manifestacijo, veljavni zakon, referendumsko pobudo. Cilj vzgoje, ki je skladna z etiko človekovih pravic, je med drugim ta, da bo oseba odgovorno ravnala, ko bodo njej ali drugi osebi oz. osebam kršene temeljne pravice in svoboščine. Pri tem mora biti sposobna samostojnega premisleka, odločanja in ravnanja, zato morajo učenci usvajati vrednote na ravni vednosti, občutij in ravnanj.

S shemo, povzeto in prilagojeno po Johnu MacBeathu (2009; Kovač Šebart in Krek 2009, str. 56–57), smo predstavili ravni usvajanja vrednot in dodali, da so v vsako raven vpisane razsežnosti razumevanja, zmožnosti in vrednotenja. Poudarili smo, da avtor z védenjem označuje kompleksen pojem znanja, ki seže od poznavanja ter povezovanja in razumevanja dejstev. Tudi zmožnosti terjajo znanje, ob tem pa MacBeath (2009) opozarja še na védenje, kako so te vrednotno umeščene. Opozorili smo, da razmislek o vzgojni razsežnosti pouka, denimo o vrednotni dimenziji, ne more mimo poznavanja vrednot oz. znanja o vrednotah. Vključuje pa tudi na vednost oprto presojo, katere vrednote so pomembne, kako pomembne so za koga itd. Dimenzijo občutenja smo v zvezi z vrednotami razumeli kot opozorilo, da se mora učenec poistovetiti z usvojenim znanjem in spretnostmi in vrednote tudi ponotranjiti. Razumevanje (znanje), zmožnosti in vrednote skupnega vrednotnega okvira pa se morajo v ravnanjih učencev tudi udejanjati. Še več, s perspektive vzgojnega razmisleka je za nas pomembno, da natančneje obravnavamo usvajanje vrednot kot nečesa, kar že na prvi pogled razumemo kot vzgojno dimenzijo. Vrednote mora učenec razumeti, že samo usvajanje vrednot na ravni védenja pa ni vrednotno nevtralnno, saj mora učenec denimo spoznavati, katere vrednote so univerzalne, večinske in partikularne. Pouk občutenje vrednot razvija tako, da učenci »ponotranjajo« poznane in glede na vrednotnost diferencirane univerzalne vrednote, ki postanejo »njim lastne«. Vključeni v vzgojno-izobraževalni proces morajo slednje tudi udejanjati; ravnanja učencev tako omogočajo sklepanje, katere vrednote so privzeli za svoje, tako da skladno z njimi ravnajo in jim sledijo (tudi) v okoliščinah, kjer vztrajanje pri njih in ravnanje skladno z njimi ni preprosto (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 56–57). Zapisano sporoča, da reflektiramo, da »zavest o moralni dolžnosti ne more nastati enostavno in neposredno iz poznavanja pravic« (Medveš 2018, str. 61). Nasprotno, pedagogika, ki gradi izključno na ozaveščanju, je predmet kritike v naših besedilih, in to že od začetka 90. let prejšnjega stoletja.

Opozarjamo, da moramo pri odgovoru na vprašanja, kot sta denimo, »[k]aj bi namerna družbeno angažirana vzgoja pomenila z vidika politične in strankarske nevtralnosti« in »[a]li naj se javna šola postavi na katero koli stran političnih akcij, ki jih sproža civilna družba v boju za človekove pravice« (Medveš 2018, str. 66), premisliti tudi pozicije, po katerih ta ne sprašujejo, a zahtevajo odgovore. Ali deluje šola politično nevtralnno, če se pri pouku ne odziva (z argumentirano razpravo, ustrezno umeščeno v učni proces in primerno starosti učencev) na denimo očitno kršenje »človekovih pravic migrantom«, na nedopustno policijsko torturo temno-poltega prebivalca Slovenije, o kateri so poročali mediji in je bila posledica osebne okoliščine? Na kateri strani političnih akcij je šola, ki molči ob rezilni žici na naši meji s Hrvaško, ki je takšna, da zaradi nje umirajo brezpravni ljudje in živali? Ali si tu ne kaže postavljati vprašanja, ali gre morda za »vzgojno delovanje šole s pridihom strankarstva« (prav tam)? Kako je s politično in strankarsko nevtralnostjo

šole, ki molči o tem, da v državi živi veliko ljudi pod pragom revščine, in ki morda posredno sporoča, da životarijo v revščini zato, ker so napačno izbrali, ker niso delavni ipd.? Dušan Rutar (2019) v zvezi s tem zapiše: »Človek ne more duhovno rasti, če sprejema obstoječi red, se po možnosti še prilizuje eliti in ji laska, da bi imel še sam kake koristi od tega. Duhovna rast in kopičenje kapitala preprosto ne gresta z roko v roko, pa če so milijarderji še tako radodarni. Duhovna rast pomeni povečevanje kompleksnosti v razumevanju sveta in odnosih z njim. Pomeni povečevanje možnosti za kreativno reševanje problemov, kreativno razmišljanje in osebnostni razvoj, ki ne prenese konformizma.« (Prav tam)

Vprašanja, ki ne reflektirajo, da so vanje vpisane tudi zahteve po odgovorih, ki sicer ostajajo v polju samoumevnosti in domnevne nevtralnosti, so tako prej del problema. Zato potrebujemo osnovno vodilo, ki tak razmislek sploh omogoča in je za nas zato »prvega pomena«. Pristopov in poti, ki jim lahko sledimo v vzgojni praksi pri iskanju odgovorov in doseganju zastavljenih ciljev, pa je seveda več.

Šola je institucija, katere primarni namen je prenos vednosti in vstop v abstraktno vednost

Drugo sporočilo, da je »prvi korak [...] storjen z razumevanjem vzgoje kot komunikacije« (Medveš 2018, str. 67), trka na široko odprta vrata tudi v naših besedilih, saj brez komunikacije ni vzgoje in tudi ne kulture in družbe.

Seveda, nismo si premislili, je odgovor na vprašanje, ali še vedno vztrajamo, da je šola vzgojno-izobraževalna institucija, ki je prvenstveno in tradicionalno namenjena prenosu znanja in vednosti (prim. Medveš 2018, str. 49). To pa vendarle ne pomeni, da trdimo ali da smo kdaj trdili, da šola ne vzgaja. V besedilih je mogoče slediti mnogim zapisom, ki sporočajo, da vzgojo razumemo kot komunikacijo (od rojstva naprej). Glede vzgoje in šole smo se denimo med drugim sklicevali na Stanka Gogalo (1966), ki pri navajanju zahtev obče metodike na prvo mesto postavlja zahtevo po kontaktu med učiteljem in učencem: tega razume kot »notranjo napetost, ki nastane med delom v razredu in ki povezuje učitelja in učence« (prav tam, str. 24). Z njim učitelj premaga razdaljo, ki odtuja učitelja in učence. Kontakt pomeni »najnaravnejšo in najpopolnejšo obliko šolske discipline [...], to je notranja disciplina učenčeve zaposlenosti« (prav tam, str. 26). Avtor piše, da ima učitelj na voljo tri načine, s katerimi pritegne učence in ustvari kontakt. Lahko jih pritegne osebno, z osebnim načinom dela in z vsebino predmeta. Poudarja, da se kontakta ne da izsiliti in umetno ustvariti, da je to »iracionalni in nepreračunljivi element metode. To ni razumski faktor, s katerim moramo najprej računati in na katerem bi mogli slepo graditi« (prav tam, str. 27), predvsem pa ni »stalna fiksna stvar« (prav tam; glej več o tem v Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart in Krek 2009). Kontakta, transfernega razmerja, simbolne identifikacije, ničesar od naštetega ni mogoče misliti, če ne gradimo na komunikaciji, odnosu med učiteljem in učencem. Prednosti ali slabosti in razlik v argumentaciji, razen v primeru vrednostnega zaznamovanja, torej ni mogoče iskati v opoziciji med »vzgojo kot ponotranjenjem« in »vzgojo kot komunikacijo« (Medveš 2019, str. 49). O spodletelosti ali nespodle-

telosti prvega namreč odloča prav odnos, komunikacija, identifikacija v razmerju z avtoriteto, ki je konstitutivna in elementarna dimenzija človeškega in družbenega univerzuma. Človek je namreč bitje, pri katerem identifikacija deluje kot težišče psihične konstitucije: zadeva separacijo, ki je po Paulu Verhaegheju (2002) bistvo procesa, »s katerim postanemo človeška bitja. Predstavlja eno plat medalje, katere druga plat je unija.« (Prav tam, str. 117) Avtoriteta je samo operativni element v procesu separacije, saj vsako človeško bitje »lahko zapusti (celo mora) izvorno ‚enost‘« (prav tam) s prvim pomembnim Drugim. V tem kontekstu zapiše Marcel Gauchet (2011, str. 129), da je avtoriteta osrednjega pomena v psihičnem razvoju. Ob tem pa opozarja: »Tudi če vzgoja ne deluje kot prisilno vcepljanje vzgojnih načel, je vseeno še vedno nujno, da vzgojitelj vzgajanca oskrbuje z določenimi ‚markacijami‘ ali ‚mejami‘, če se izrazimo v sodobnem besednjaku, četudi ta besednjak le slabo poda dejansko vsebino vzgojnega vodenja. Ta besednjak, ki se osredotoča izključno na psihično monado vzgajanca, naravnost prikriva resnično naravo vzgojnega procesa, ki se vselej dogaja znotraj nekega ločenega razmerja – namreč znotraj otrokovega razmerja do odraslega in do sveta, v katerega bo v prihodnosti vstopil –, ne pa zgolj znotraj otroka samega. Ta proces, ki ga lahko primerneje imenujemo konstitucija individualnosti, potrebuje svoje oporne točke, saj je njegov cilj pripraviti otroka, da bo lahko vstopil v neki svet, ki je obstajal že pred njim in ki ga zato a priori izključuje, in postal njegov polnopravni član [...] Ta svet pa deluje po tako nejasnem sistemu, njegova pravila so tako nedoumljiva, in pregrada, ki otroka ločuje od tega sveta, je tako visoka, da bi bila otrokova naloga neizvedljiva, če ne bi imel na voljo določenih posrednikov in zaveznikov. [...] Vsak človek lahko postane pripadnik skupnosti le po zaslugi posredovanja določene avtoritete.« (Prav tam, str. 129–130) To vlogo avtoriteta igra na vseh stopnjah kognitivnega delovanja, od najosnovnejšega uva- janja v elementarna znanja vse do najvišjih spoznavnih konstrukcij, le da v drugih oblikah. Ob tem ne kaže zanemariti, da je »avtoriteta specifična dimenzija, ki jo je treba ločevati tako od oblasti, za katero lahko za začetek okvirno rečemo, da je vezana na družbene institucije, kakor tudi od moči, katere materialni pogoj je, da ima nekdo možnost primoranja nekoga k nečemu, ki je povezana z razpolaganjem s sredstvi prisile« (prav tam, str. 114). Navedene dimenzije sicer pogosto delujejo družno, a jih je treba razlikovati. Intenca vzgoje je, da se odvija v mediju »čiste avtoritete«. Oblast in moč (kot institucionalno in materialno sredstvo delovanja) sta tu udeleženi le obrobno (oblast) ali iz nje že načeloma izključeni (sredstva moči) (prav tam, str. 115). Zato v interpretacijah in v praksi pogosto ostaja prikrito, da sila in pravo nista zadostna, da je njuna učinkovitost odvisna od tihega delovanja avtoritete kot tretjega člena (prav tam, str. 122).

Ob tem nas zanimajo argumenti za trditev, da se je »nepovratno iztekel pedagoški model, ki uči [...] da ni vzgojenosti brez nasilne sublimacije [...] to je brez odpovedovanja in potlačevanja želja« (Medveš 2018, str. 64). Morda je na delu nesporazum na konceptualni ravni, čeprav v zapisih uporabljamo besede, ki so po črki enake ali podobne. Sublimacijo razumemo kot (določen) učinek vstopa človeka v govorico, v simbolno mrežo; ker je ta že novorojenemu otroku v vsakem primeru nekaj zunanjega, nanj sprva deluje represivno, in to tudi v kontekstu nenasilnih interakcij z otrokom (podobno velja za konflikte, ki jih artikulira psihoanalitična

teorija kastracije in Ojdipovega kompleksa) (Freud 2001; Lacan 1994, 1996, 2004; Miller 2001). Represivnosti vstopa v govornico oziroma v kulturo (simbolno mrežo) v tem kontekstu ne moremo enačiti z nasiljem, zato je »nasilna sublimacija« znotraj konceptualnega aparata, ki ga uporabljamo, pojmovno zgrešena zveza med »sublimacijo« in »nasiljem«. Temeljna predpostavka tega koncepta je, da se »normalna« subjektivnost vzpostavi skozi »uspešen« proces potlačitve, »ponotranjenja govornice«. Podobno velja za izraz »odpovedovanje in potlačevanje želja«. Vznik želje vežemo na vzpostavitev in ponotranjenje govornice (simbolne mreže) in na različne instance temeljne strukture osebnosti, katerih učinek je (vsaj deloma) nezavedna želja. Vse to so kompleksni procesi. Naj na tem mestu zadošča zapis, da vključujejo tako »pozitivne« vzpostavljajoče komponente (identifikacije) kot »negativne« zoperstavljaajoče (prepovedi ali drugače rečeno »postavljanje meja«). Oboje vzpostavlja željo, ki ni preprosto zavestna želja po tej ali oni stvari, pač pa struktura želje, povezana z nezavednim (Krek 2015, str. 19–20). Izraz »brez odpovedovanja in potlačevanja želja«, ki je uporabljen kot v govornici vsakdanjega življenja, preprosto zgreši ta teoretski okvir, smisel in tarčo, ko gre za teorijo, ki jo zagovarjamo.¹

Še opozorilo, da znotraj argumentativnega polja, ki mu sledimo, učitelja nikoli nismo razumeli »kot tistega, ki edini ve« (Medveš 2019, str. 64), temveč, in kar je bistvena razlika, »kot subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve« (več o tem v Dolar 1985; Kovač Šebart in Krek 2009; Lacan 1980, str. 306–323). Ob opozorilu pa še nekaj besed o tezi, da »pravna zakodiranost vsebine pravic pomeni razvrednotenje njihovega vrednotnega jedra, s čimer je, strogo gledano, izgubljena tudi njihova etična dimenzija« (Medveš 2019, str. 53). Najprej se lahko strinjamo, da je mogoče izpostaviti razliko med človekovimi pravicami in pravom v ožjem pomenu besede. Človekove pravice povezujemo s temeljnimi načeli, ki nas usmerjajo. Tudi vpisane v ustavo in zakonodajo pa ne izgubijo vrednotnega jedra, saj so vrednote vpisane v formalno izpeljane norme. Je pa etična dimenzija v vzgoji »izgubljena«, če otrok norm in v njih vpisanih vrednot ne ponotranji, če prava ne poveže z Zakonom. Pravo ni učinkovito, če ga ne podpira legitimnost, je zapisal Gauchet (2011, str. 122). Pravni red človek sprejema kot obvezo le, če ga dojema kot legitimnega, kar pravnemu redu ni vrojeno. Spoštovanje norm je odvisno od njihovega priznavanja in sprejemanja. Legitimnost je torej razlog, da pravnemu redu norm (in v njih vpisanih vrednot) ni treba uveljavljati s prisilo in nasiljem, saj ga družbeni akterji sprejemajo in priznavajo. In ne kaže zanemariti, da je pri vzgoji avtoriteta v funkciji dimenzije legitimnosti (nastopa lahko znotraj legalnega, onkraj legalnega in proti legalnemu), kar je vezano na osrednjo vlogo soglasja v družbenem življenju (prav tam). Razliko med pravno normo in njenim spoštovanjem smo pojasnili z razliko med Zakonom, ki obvladuje individuuma v njegovi notranjosti (kot moralna pregrada, etično vodilo, glas vesti), in zakonom, ki mu je individuum podrejen na ravni zunanjih pravnih norm. Zakon, ki prepoveduje, zapoveduje in grozi s sankcijami, še zdaleč nima

¹ Morebitna predpostavka vzgoje, ki ne bi bila represivna, pa mora opraviti spoprijem z »represivno desublimacijo«, s katero je »kritična teorija« (Adorno, Horkheimer, Markuse) opredeljevala libidinalni ustroj meščanske družbe, še strožji smisel pa ji je dala lacanovska psihoanaliza (več o tem npr. Žižek 1987; prim. tudi Šebart 1991).

enake moči kot tihi glas, ki brez sankcij od subjekta terja, da stori svojo dolžnost (Dolar 1987, str. 130). Pravna norma »terja podrejanje, a le kot vnanjo poslušnost, ne kot notranje prepričanje. [...] Vnaprejšnje priznanje avtoritete zakona dejansko zakonu jemlje avtoriteto in vzpostavlja območje, kjer se šele lahko vzpostavi prava avtoriteta, ki sloni na umu in resnici. Oblast postane partikularna in privatna v nasprotju z univerzalnostjo. Podrejanje osvobaja, ker je omejeno in ker omejuje. [...] Prava ločnica za Kanta ne teče med ireduktibilno danostjo zakona in oblasti na eni strani in avtonomijo in svobodo uma na drugi; nasprotno, podrejanje arbitrarnemu oblastnemu zakonu subjekta šele zares pripne na Zakon, tisti Zakon, ki ga obvladuje notranjost njegove avtonomije. Prava ločnica teče med zakonom in Zakonom. [...] Prvi zakon mi nalaga religiozne rituale, plačevanje davkov, medicinske predpise [...] šele drugi vsebuje tisto travmatično jedro Zakona, ki me konstituira kot subjekta.« (Prav tam, str. 129–130) Evidentno je, da z razmislekom o vzgoji in vrednotah ter odgovornem ravnanju do drugega ne merimo na postopke formalnih presoj (te so predmet obravnave druge problematike), merimo na etično dimenzijo človekovih pravic, na skupne vrednote, ki zavezujejo osebo v njeni notranjosti, in to z zavezo odgovornega ravnanja do drugih. O spoštovanju vrednot presojamo tako najprej v vsakdanjih ravnanjih v odnosu do drugih (in sebe), saj ne merimo na zakon (pravno normo), ki prepoveduje, zapoveduje in grozi s sankcijami, temveč na »notranje prepričanje«, na »vest«.

Svoboda in odgovornost sta združljivi s prenašanjem vrednot

Tretje sporočilo razmislekov, ki smo jih v objavljenih besedilih že obravnavali, bomo v nadaljevanju predstavili po Marjanu Šimencu (2017, str. 28), s čimer se bomo izognili ponavljanju argumentacije, ki utemeljuje, da je obstoj morale sicer odvisen od posameznih oseb, a posameznika presega. Graham Haydon (1987) tako zapiše, da je morala »utelešena v praksi, običajih in pričakovanih oseb, ki živijo v družbi, ne pa v izbiri in razmisleku od sveta ločenih posameznikov« (prav tam, str. 3). Kot družbena institucija, povzema Šimenc Haydona (2000 v Šimenc, 2017, str. 31), ki uravnava razmerja med ljudmi, ima morala »podobno funkcijo kot zakoni, le da je manj strogo kodificirana in sankcionirana. Čeprav je neformalna, pa je jasno izražena v obliki skupnih idej, na katere se je mogoče sklicevati in ki jih je mogoče predajati iz generacijo v generacijo. Javna morala se ne meša v posameznikove cilje v življenju, niti ne meri primarno na osebne lastnosti, pač pa predvsem na norme, ki se naj bi jih upoštevalo.« (Prav tam, str. 31) Zato tudi ni stvar posameznikove izbire, saj kot institucija uravnava odnose med osebami. Je pa po drugi strani res, da mora biti sprejeta, saj je njen obstoj odvisen od posamezne osebe (prav tam, str. 32). V tem kontekstu, nadaljuje Šimenc (prav tam), sta cilja moralne vzgoje prenašanje skupnih norm in vrednot ter prenašanje odnosa do morale; bistvo tega odnosa, kot smo zapisali, pa je, da morala ni preprosto družbena, če družbeno pomeni nekaj zunanjega in tujega, temveč je tudi »naša«.

Ne smemo pozabiti, da prenos vrednot v družbi vselej poteka od rojstva naprej, pri čemer ne gre le za moralni diskurz in moralne implikacije vsakdanje komunikacije, temveč lahko rečemo, »da otroci neizogibno živijo v okolju, ki se je oblikovalo pod vplivom različnih vrednot, lahko bi celo trdili, da je samo okolje, v katerem živimo, odraz in tudi utelešenje določenih vrednot. Na posameznike te vrednote (eksplicitne, implicitne, utelešene) vplivajo [...], tudi šola (z organiziranostjo, načini dela, vzpostavljenimi odnosi) ‚prenaša‘ določene vrednote, ne da bi se tega zavedala.« (Prav tam, str. 29–30) Émile Durkheim (1963, str. 23–25) tako zapiše, da mora družba bitju, ki se je rodilo, dodati drugo bitje, ki je sposobno živeti moralno in socialno (prim.: prav tam, str. 43; Kovač Šebart 2002, str. 41–42).

Tudi učiteljstvo živi v določeni družbi, ki pa – in to izpostavljamo kot pomembno – področje vzgoje in izobraževanja ureja s formalnimi predpisi. Učiteljevo delo je tako razpeto med normativna določila na ravni države in strokovno avtonomno pristojnost učitelja (več o tem Kovač Šebart in Krek 2009, str. 10–11). Ciljev vzgajanja strokovni delavci in delavke ne določajo sami, tudi ne vrednotnega vodila, na katerega se pri vzgoji opirajo. Določajo jih »uradni dokumenti, torej družba, ki je te dokumente sprejela, ali pa šolska oblast, če ti predpisi ne izražajo nekih uveljavljenih pogledov v družbi. Morda učitelji teh uradnih smernic niti dobro ne poznajo, pa vseeno oblikujejo svoje cilje – vede ali nevede, reflektirano ali spontano – v skladu s tem, kar se jim zdi smiselno. In to, kar se jim zdi smiselno, ni značilno samo za posameznega učitelja/vzgojitelja, temveč oddaljeni pogled pokaže, da je glede te ‚smiselnosti‘ med učitelji v neki družbi precejšnje ujemanje. Da torej v določanju ciljev ne nastopajo zgolj kot razmišljujoči posamezniki, temveč vselej tudi kot posamezniki, ki so se oblikovali v neki družbi (morda v nasprotovanju njej), tako da lahko rečemo, da izražajo prevladujoče stanje duha (dela) družbe.« (Šimenc 2017, str. 36) Pri prevladujočem stanju duha pa imamo pogosto opravka s partikularnostjo.

Na podlagi zapisanega poudarjamo, da pri vzgoji v VI ustanovah ni na delu samo razmerje učitelj – otrok, temveč je prek tega razmerja na delu tudi razmerje družba – otrok. Ne zadošča torej, če smo osredotočeni samo na neposredni odnos in komunikacijo med učiteljem oz. učiteljico in otroki ter ob strani puščamo družbeno razsežnost tega procesa (prav tam). Vzgoja je proces razvoja posameznikove osebnosti, proces, v katerem se posameznik družbi prilagaja in vanjo vključuje, ter je tudi proces reprodukcije družbe (Šebart 1991, str. 489–491). Zato Šimenc (2017) upravičeno opozarja, da vzgoje ni mogoče obravnavati predvsem kot stvar subjektivnega in intersubjektivnega razmerja ter ob tem zanemariti razsežnost družbenega. »Cilj vzgoje je vendarle povezan tudi z družbenim življenjem otrok, zato je ta sekundarna vloga družbe v obravnavi lahko tudi zavajajoča.« (Prav tam, str. 36)

Posredovanje in/ali odgovorno odkrivanje resnic

Sestavni del procesa vzgoje je omejevanje in utesnjevanje v kulturo oziroma v družbo. Vzgoja zato ne more potekati brez primoranja, kolikor pač otrok kulturo (od jezika do vrednot, norm itd.), ki jo starši in Drugi v procesu vzgoje in socializacije prenašajo na otroka, zaradi utesnjevanja vanjo (sprva) občuti kot zunanji

pritisak, primoravanje, prisilo. To je proces, ki posameznika najprej podredi in prilagodi družbenim zahtevam, ki mu jih posredujejo prvi pomembni Drugi. To pomeni, da je »v doslejšnji, odtujeni zgodovini sleherni kultura, razvoj ‚višjih potencialov‘, nujno bila plačana z ‚represijo‘ nagonskih potencialov v službi družbenega gospodstva, da se je ‚sleherne sublimacije‘ (usmeritve libidinalne ekonomije v ‚višje oblike dejavnosti‘) nujno držal pečat ‚represije‘« (Žižek 1985, str. 64). Opozorili smo, da otroci pred vstopom v vrtec, šolo že usvojijo (tudi) določene vrednote in norme družine in okolja, v katerem živijo. Zato v VI ustanovah iskanje moralnih načel in vrednot »ne poteka v praznem prostoru (‚zunanja‘ družba tako spet in spet najde pot v vrtec/šolo). Vprašanje, ki si ga moramo zastavljati, je zato, kako nas struktura prostora, v katerem živimo, določa v našem iskanju – kako določa vzgojiteljico, kako določa otroke.« (Šimenc 2017, str. 38)

Oblika in načini posredovanja »vsebin in sestavin kulture« se seveda lahko razlikujejo, otroci jih v šoli in za šolo usvajajo po različnih poteh; tudi pri stavi na otrokovo aktivnost v odprti komunikaciji pa ni mogoče mimo razmisleka, da ima lahko aktivnost obliko vključevanja v obstoječe prakse na način, ki se mu v bistvu zoperstavlja; da se na otroka prenašajo vrednote in norme, ki vzpostavljajo in regulirajo prakso. Na delu sta lahko dve različici istega procesa: otroci svobodno odkrivajo vsebine, ki so vnaprej predpisane, in najdevajo vrednote, ki jih po učnem načrtu morajo najti, ali jih v komunikaciji nereflektirano privzemajo in prenašajo naprej. Polemika proti prenašanju družbenih vrednot lahko tako zamegli sicer »očitno« dejstvo, da se o družbenosti ni mogoče pogajati. Samostojno mišljenje, kritičnost in avtonomija so mogoči šele na podlagi družbenosti. Zato je neka temeljna transmisija družbenosti pogoj za konstitucijo subjekta (prav tam, str. 42). Emancipatoričnega potenciala za posameznika (za razvoj njegove avtonomije, subjektivnosti ipd.) zato ne iščemo zunaj procesa podreditve v opisanem kontekstu, temveč privzemamo, »da se za ‚avtonomnim subjektom‘, ki se pokorava izključno ‚lastno vzpostavljenemu‘, ‚svobodno priznanemu‘, ‚notranjemu Zakonu‘, skriva identifikacija z določeno instanco, ki se na nujen način, izvorno javlja kot ‚zunanja‘, ‚travmatična‘« (Žižek 1984, str. 61; glej tudi Krek 2015; Šebart 1991, str. 496).²

»Zdravi razum je mesto boja«

Pri petem in osrednjem sporočilu besedila najprej razblinimo zmotno prepričanje: zdravega razuma ne želimo demonizirati – obravnavamo ga kot »mesto boja«. Strinjamo se namreč s tezo, da moramo, če želimo razumeti, »kako prekiniti prevlado« partikularnosti v vzgoji (o čemer smo doslej v besedilu že govorili), preučiti »delovanje zdravega razuma kot mesta boja« (Apple 2018, str. 267). Privzemamo opozorila

² Šimenc (2017, str. 43–44) v tej zvezi opozarja tudi na nekatere sodobne avtorje, ki skušajo (opirajoč se na Levinasa) postaviti mejo aktivni vlogi subjekta in poudarjajo njegovo pasivnost. Opozarjajo, kot npr. Biesta (2008 v prav tam), da je »odgovornost, se pravi odnos do Drugega, temeljna struktura subjektivnosti: ‚subjekt je talec‘, ki ga obsedajo odgovornosti, ki ne izhajajo iz odločitev, ki bi jih sprejel subjekt« (prav tam, str. 203). Pa tudi, kot npr. Ann Straham (2016 v prav tam), da se Levinasova konceptualizacija subjektivnosti kot vzpostavljene z etično odgovornostjo opira na Durkheimov primat družbenega. Oba izhajata iz tega, da biti – za druge predhaja subjektivnosti (Strahan 2016, str. 335 v prav tam).

Michaela Appla (1992), da se zdravi razum izoblikuje »okrog določenih načel, ki so zapleteno, a prepoznavno povezana z razmerji moči v družbi« (prav tam, str. 7); da ideologija »ni nekaj, kar bi se pojavilo v [...] možganih, pač pa je utelešenje« (Apple 2018, str. 265), in da se ideologija »udejanja v naših zdravorazumskih pomenih in praksah« (Apple 1982 v prav tam).

V tem kontekstu najprej v grobem privzemamo, da se v šoli ne sme »dogajati nič, kar je v nasprotju z vrednotami človekovih pravic in pravičnosti, ter da lahko šola vzdrži etično držo le, če je v spoštovanju vrednot dosledna in celo strožja od ‚civilnega‘ življenja« (Medveš 2007, str. 14). Del zapisa avtorja, da ni etične teorije, ki bi dajala vzgoji zanesljivo oporo, zato »naj sprejme šola kot svoj etični kodeks načelo etike ‚zdravega razuma‘« (prav tam), pa bomo za rabo besedila in iskanja dogovora o vodilu vzgoje v javni šoli namerno interpretirali kot zahtevo po vzgoji, ki reflektira vrednote človekovih pravic, vpisanih tudi v Ustavo RS (1991), in jih udejanja, da postanejo »brezglava navada«. Ta besedna zveza ni bila nikoli mišljena slabšalno ali omalovažujoče, prav nasprotno: povezana je z vprašanjem transformacije naučenega v »navado«: »Samo takrat, ko subjekt naučeno povnanji v mehanizirano navado, je odprt za ‚siceršnje namere in dejavnosti‘. Ne samo jezik, pač pa tudi kompleksnejše nize duhovnih in telesnih dejavnosti je potrebno spremeniti v navado, da bi bil človeški subjekt sposoben uveljaviti svoje ‚višje‘ funkcije kreativnega mišljenja in delovanja – vseh operacij, ki jih ves čas brezglavo izvajamo (hoja, hranjenje itd.), se je potrebno naučiti in jih spremeniti v brezglavo navado. Človeško bitje s pomočjo navad transformira svoje telo v mobilno in fluidno sredstvo, instrument duše, ki nam služi, ne da bi se morali nanj neprenehoma osredotočati« (Žižek 2009, str. 196; glej še Kovač Šebart in Krek 2009, str. 18) Peter L. Berger in Thomas Luckmann (1988) pišeta denimo o institucionalizaciji in rutini, ki je vložena v splošno zalogo znanja ter je za posameznika samoumevna. Pišeta o tem, da navajenost prinaša zožitev izbire, s čimer je posameznik razbremenjen »vseh mogočih odločitev«. Navajenost določa smer in specializacijo dejavnosti, ki manjka človekovi biološki opremljenosti. Vzpostavi se stabilno ozadje, v katerem se lahko človeška dejavnost večino časa odvija z najmanjšo možno mero odločitev. S tem se osvobaja energija za odločitve, ki so v nekaterih okoliščinah nujne, odpira se prostor za premislek in inovacijo (prav tam, str. 56–57). Morda v tem kontekstu ne gre prezreti opozorila Appla (2018), da »ni pravi način razumevanja zavesti [...], da je ideja v glavi [...], gre za celotno telo, ne le za naše ideje [...] gre za način, kako delujemo v našem svetu.« (Prav tam, str. 266) Zapisano avtor ilustrira na primeru svojih podiplomskih študentk, ki pozno zvečer prehodijo nekaj slabo osvetljenih ulic od univerze do avtobusne postaje. Pravi, da jih vsaj polovica vzame v roke telefon in se na tej poti pogovarja ali drži telefon ob ušesu, kot bi se pogovarjala. V bližini univerze, ki jo obiskujejo, je namreč prišlo do fizičnega in spolnega nasilja nad ženskami. On, profesor, pripoveduje avtor, se vrača domov povsem brez skrbi za lastno varnost. V nasprotju z ženskami, tako avtor, je njegovo (družbeno pripoznano) telo moškega v tem prostoru privilegirano. Pravi, da opisana uporaba telefonov ni nujno zavestna, temveč avtomatična (prav tam). »Že na ravni telesa gre za zavedanje, da je žensko telo v tem prostoru ogroženo.« (Prav tam) V zraku je grožnja, zato pride do nekakšnega avtomatskega odziva, »ki je zelo učinkovit, oziroma s tem želim reči, da so našim okončinam lastne prvine

smisla. Kraj je nevaren, zato – avtomatsko tako ravnam.« (Prav tam) Dodaja, da se tega odkrito zavemo samo, če nas kdo vpraša, zakaj to počnemo. Odgovor, ki se ponuja, je, da se počutim bolj varno. »Toda v izjavo in tudi samo fizično ravnanje s telefonom je vgrajeno temeljno priznavanje, da je socialni prostor ... spolno opredeljen. Ne gre za uporabljene besede, to ni zavestno v običajnem pomenu besede niti domneva. A v njihov zdravi razum so vgrajeni elementi, ki prepoznajo spolne hierarhije in vedo, da je med preprosto hojo domov nujna previdnost.« (Prav tam)

Zapis, ki ga predstavljamo kot posplošitev s precejšnjimi omejitvami (obravnavava npr. vključuje le eno od osebnih okoliščin), vendarle opozarja, da je ideja, da je pri reflektiranju vrednot v vzgojnem procesu mogoče staviti na »zdravi razum«, ena tistih, ki sporočajo, da moralna vzgoja v javni šoli v območju temeljnih skupnih vrednot, ki si jih delijo različni partikularni vrednotni sistemi, ne sme ostati »ne-reflektirana«. Tudi prevladujoče družbene norme in različne kulturne specifične, zlasti ko vodijo ravnanja in odločitve, je treba reflektirati v okviru skupnih vrednot in norm, ki imajo univerzalno veljavo. Naloga šole je namreč, da si prizadeva, da učenci skupne vrednote in norme ponotranjijo in jih kot načela uporabijo v različnih konkretnih okoliščinah. Kot smo zapisali, učence že pred vstopom v šolo in tudi v šolskem obdobju družina in okolje vzgajata v duhu nekaterih vrednot (nekatero so skupne vsem, druge niso), čeprav ti ne ravnajo nujno v skladu z njimi. Zato mora šola vsem skupni vrednotni okvir vpeljevati skupaj z refleksijo že usvojenih vrednot in norm (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 112–113).

Problem sklicevanja na zdravi razum tako vidimo v tem, da z njim implicitno proizvedemo zasnovano 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). V sodobnih demokratičnih družbah namreč to po definiciji pomeni, da javna šola temelji na nekem partikularnem 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. Kymlicka 1995; Lukes 1997). Zato moramo »mesto boja« zasesti z vrednotami in dolžnostmi, ki so vrednotnim sistemom skupni, ob tem pa hkrati vztrajati pri različnosti in soobstoju partikularnih vrednot, ki si jih v družbi ne delimo. Če prostor zdravega razuma v javnem vrtcu in šoli zasede tak okvir vrednot, imajo učitelji jasen odgovor, glede na kaj (katere norme, vrednote in pravila) naj se pri svojem vzgojnem presojanju in ravnanju ravnajo, ko se bodo odločali po lastni presoji, katere kriterij je »zdravi razum« (prim. Kovač Šebart in Krek 2007, str. 15).

Bitka za razum je vedno bitka za univerzalnost

Mladen Dolar (2018) opozarja, da se je moderna novoveška filozofija začela z Descartesovo Razpravo o metodi (2007). Pravi, da bi moral začetek te razprave vsak znati na pamet: »Zdrava pamet je od vseh stvari na svetu najpravičnejše razporejena: vsakdo je namreč prepričan, da je z njo dovolj bogato obdarjen; tako si je celo tisti, ki v vsem drugem zlepa niso zadovoljni, navadno ne želijo več, kot je premorejo.

Malo verjetno je, da bi se vsi ljudje motili.« (Descartes 2007, str. 9) Dolar (2018) nadaljuje, da »vsakdo misli, da ima dovolj razuma, tudi tisti drugi, ki ga percipiramo kot človeka, ki je nasedel strastem, nizkim vzgibom, nagonom, samega sebe percipira kot racionalnega. Razum torej ni nikoli nekaj samo na sebi nevtralnega in občeveljavnega, bitka se bije okoli vprašanja, kaj naj obvelja kot razum. Descartes je v boju za razum ves čas stal na fronti. Razum je vedno stvar antagonizma, ne antagonizma med čustvi in razumom, ampak antagonizma znotraj razuma samega, vedno imamo opravka z različnimi dojemANJI racionalnosti [...] Bitka za razum je vedno bitka za univerzalnost, kako svojo partikularno situacijo razumeti znotraj univerzalne dimenzije.« (Prav tam) Ko razmišljamo o vzgoji v javni šoli in učitelju, ki se pri tem opira na vrednote, imamo v mislih prav vodilo, ki omogoči učitelju, da svojo partikularno vrednotno naravnANost razume znotraj univerzalne dimenzije.

Napoteni k »dvojnemu pomenu zdravega razuma«, ki ga kaže reflektirati in odkriti, sledimo v nadaljevanju Medvešu (2018), ki nas vodi v problematiko prek Gramscija (1971), ki ga interpretira s sklicem na Quentina Hoara in Geoffreyja Nowell-Smitha (v prav tam): »Gramsci že skoraj pred 100 leti pokaže na dvojni pomen zdravega razuma. Po eni strani je to ,pretežno nekritičen in v veliki meri nezaveden način zaznavanja in razumevanja sveta, ki je postal v določeni epohi skupen', torej nekakšna kritika filozofiranja nefilozofov (Hoare in Smith 1971, str. 625). Kot drugi pomen pa Gramsci za zdravi razum uporablja besedno zvezo ,good sense' (dobri razum), s katerim misli na praktičen in ne nujno racionalen ali znanstveno utemeljen odnos – kar zagotovo sta morala in vzgoja – za katerega se tudi uporablja angleški izraz ,zdravi razum' (angl. ,common sense') (prav tam). Zdravi razum je torej sumljiv le kot spoznavno teoretsko orodje, ne pa kot orodje za presojo praktičnega delovanja.« (Medveš 2018, str. 45–46)

Ne bomo se ustavljali na mestih pri navedbi, kjer smo imeli nekaj težav z dešifriranjem navajanja, zato smo jo prepisali v celoti. Opozarjamo pa na zapis, ki ga preberemo v istem besedilu, ki ga navaja Medveš (prav tam): »Bistveno pri Gramscijevem pristopu je, da se intelektualna revolucija ne izvaja zgolj s konfrontacijo ene filozofije z drugo. Niso zgolj ideje tiste, ki morajo biti konfrontirane, ampak se velja soočiti z družbenimi silami, ki stojijo za temi idejami, in, bolj neposredno, z ideologijo, ki so jo te sile ustvarile in ki je postala del tega, kar Gramsci imenuje ,zdravi razum'. S tem pojmom Gramsci opisuje nekritičen in v veliki meri nezaveden način zaznavanja in razumevanja sveta, ki je postal ,vsesplošen/skupen' (common) v katerikoli dobi. (V skladu s tem uporablja frazo ,dobri razum' (good sense) za označevanje praktične, ne pa nujno racionalne ali znanstvene drže, ki jo v angleščini pogosto imenujejo zdravi razum/zdrava pamet). Kritika ,zdrave pameti' in ,filozofije filozofov' (the philosophy of the philosophers) sta tako komplementarna vidika istega ideološkega boja. S to dilemo se velja spopadati na način, kot se z njo spopada Gramsci – z največjo intenzivnostjo –, pri čemer se njena končna razrešitev nahaja na drugem koncu, v ,revolucionirajoči praksi' (angl. revolutionising praxis), ki lahko sama determinira vse forme razmisleka, ki so primerne novi dobi.« (Hoare in Nowell-Smith v Gramsci 1971, str. 625)

Zapisano dopolnjujemo še z navedbo Antonia Gramscija (1971), ki ji sledimo v delu samo nekaj strani naprej: »Filozofija je intelektualni red, kar ne moreta biti ne religija ne zdrava pamet. Treba je poudariti, da religija in zdrava pamet ne sovpadata, vendar pa je religija del razdrobljene/fragmentirane zdrave pameti. Še več, zdrava pamet je skupno ime, tako kot religija: ne obstaja samo ena zdrava pamet, ker je tudi slednja produkt zgodovine in del zgodovinskega procesa. Filozofija je kritika in nadomešča religijo in ‚zdravo pamet‘. V tem pogledu sovpada z ‚dobro‘, ne pa z ‚zdravo‘ pametjo.« (Prav tam, str. 630–631)

Trditi, da je zdrava pamet (zdravi razum) sumljiva le kot spoznavno teoretsko orodje, ne pa kot orodje za presojo praktičnega delovanja, je tako vsaj zavajajoče. Problem je namreč v tem, da ta pač ni orodje za presojo, nasprotno, je razlog naših ravnanj. Je občutek, ki nas »ima«, da v skladu z njim ravnamo. Kaže na »vpisanost« v neko tradicijo, ni pa abstraktni konceptualni aparat, vzpostavljen z namenom, da bi omogočal distanco, analizo, argumentacijo. Gramsci torej ni ustrezen vir za zagovarjanje nevtralne ljudske modrosti, ki uteleša praktične resnice ljudstva, saj opozarja na status ideologije in (ne)možnost izstopa iz nje. Sklicevanje na zdravi razum kot na nekaj, na kar se preprosto da zanesti, ki ne terja kritičnega spraševanja, je zato sila problematično. Živimo namreč v (tudi vrednotno!) kompleksni in razklani družbi in zdravi razum na sebi preprosto ne predstavlja nevtralnega mesta, ki bi bilo izvzeto iz te igre interesov.

V tem kontekstu se v nadaljevanju z zelo kratkim komentarjem ustavimo še pri sklicevanju na *phronesis* v etiki, ko teče beseda o zdravi pameti: s *phronesis* sicer ni mogoče opraviti na kratko. Že zato ne, ker Aristotela ni mogoče preprosto prenašati v sodobno družbo, ki se pomembno razlikuje od antične grške družbe. »Zaradi družbenih sprememb niso postale problematične samo nekatere oblike ravnanja, ki so bile prej v družbi sprejete, temveč tudi koncepti, ki so definirali moralno osnovno prejšnjega sveta.« (MacIntyre 1993, str. 17) Atene so bile poenotena družba, sodobna družba je pomembno bolj heterogena. Zato Alasdair MacIntyre (1993) v *Kratki zgodovini etike* opozarja, da je ključ za razumevanje delov Etike v tem, da je bil Aristotelov polis mestna država, neposredna skupnost. »V majhnih grških državah-mestih se je v institucijah polis določala politika in sredstva za njeno izvrševanje, hkrati pa so v njih svoj dom našli tudi neposredni osebni odnosi družbenega življenja. V skupščini je državljan srečal svoje prijatelje, med prijatelji pa je bil hkrati med svojimi tovariši iz parlamenta.« (Prav tam, str. 66) Od takrat se je spremenilo »okolje moralnega življenja: zdaj več ne zadeva vrednotenja človeškega življenja v oblikah neposredne skupnosti, v katerih je medsebojna povezava moralnega in političnega vrednotenja stvar vsakdanje izkušnje« (prav tam, str. 106).

Zato je »intuitivno« spoznanje dobrega ravnanja danes (vsaj!) bistveno težavnejše. Aristotel je lahko začetek, a če vztrajamo pri *phronesis*, potem bi morali vztrajati tudi pri tradiciji razmisleka o tem, kako lahko Aristotelovo etiko vrlin iz zaprte sužnjelastniške družbe prenesemo v sodobno odprto kapitalistično družbo. Praktična modrost je namreč vezana na tradicijo, ta pa ima v sodobnih družbah pomembno drugačen status. In ne nazadnje ne kaže pozabiti »na Aristotelovo zadovoljstvo z obstoječo politično ureditvijo. Nemara ni naključno, da je bil prepričan, da so nekatere ljudje po naravi sužnji.« (Prav tam, str. 87) Njegov ideal življenja v abstraktnem

premišljevanju je dostopen samo eliti, predpostavlja pa razredno strukturo, ki maso navadnih ljudi izključi tako iz politične oblasti kot iz moralne ideje (prav tam, str. 105).³

Le še opazka ob interpretaciji, ki se opira na Hansa-Georga Gadamerja (Medveš 2018, str. 46–47): za interpretacijo, o kateri teče beseda, je nedvoumen in razumljiv zapis Gadamerja (2001) v navajanem besedilu, ko ta piše o prečenjuvanju uma in podcenjevanju predsodkov pri Habermasu: »Sploh ne tajim, da si moramo, če želimo razumeti, prizadevati za distanco do svojih lastnih pogledov na stvar. Človeku, ki želi razumeti, tega, kar razumeva, ni treba potrjevati. Pa vendar nas po mojem mnenju hermenevtično izkustvo uči, da je kritični napor učinkovit vedno le v omejenem obsegu. To, kar razumevamo, vedno govori tudi samo zase. Na tem temelji vse bogastvo hermenevtičnega univerzuma, ki je odprt vsemu razumljivemu. S tem ko se v vsej svoji igrivi razsežnosti spušča v igro, tega, ki razumeva, prisili, da postavi na kocko svoje lastne predsodke.« (Prav tam, str. 432). Iz izkustva se poraja določeno razumevanje, subjektu se torej razumevanje na neki način zgodi v procesu prenosa simbolnega sveta.

Medveš (2018) sicer s sklicem na Hannah Arendt (1996 v prav tam, str. 48), ki pa jo interpretira s sklicem na Imannuela Kanta (1999), zapiše: »Po tej logiki izvor partikularnega, ki nedvomno vedno označuje človekove premisleke, zlasti moralne, ni v zdravem razumu, ampak v okusu, kot ga v izvorno moralnem pomenu razume Kant.« (Prav tam, str. 48) Najprej odgovarjamo, da je test za prave moralne imperativne v tem, »da jih lahko univerzaliziramo – se pravi, da lahko rečemo, da postanejo univerzalni zakoni, ali – kot pravi Kant v drugi formulaciji – da lahko hočemo, naj postanejo naravni zakon.« (MacIntyre 1993, str. 194) Morala pa je pri Kantu vendarle stvar uma, ne okusa in ne zdravega razuma. *Kritika razsodne moči* res govori o okusu, a nanaša se na področje estetike, ne pa morale. Povezava okusa in morale pri Kantu je daleč od tega, da bi lahko z njo na hitro opravili. Kantova moralna filozofija je kot celota zasnovana na ideji, da moralna ravnanja ne morejo biti utemeljena s sklicevanjem na srečo ali zdravi razum in tovrstne pojme (Kant 1993; Kobe 2008). Pojma partikularnosti pri Kantu ni mogoče reducirati v smislu, kot da »se pojavlja« ali da je »relevanten« le v polju estetike, govoriti o »izvoru partikularnosti« v tej povezavi ni argument, temveč teoretična figura, ki potrebuje resen spoprijem z argumentacijo. Mogoče je vzpostaviti odnos med Kantovimi deli, vendar je bistvena razlika med estetiko in etiko v tem, da je, ko govorimo o okusu, mogoče ostati na ravni partikularnosti, medtem ko je Kantova moralna filozofija ravno najresnejši filozofski poskus izstopa iz subjektivne naravnosti, utemeljene v partikularni moralnosti, in poskus vstopa v univerzalnost moralnega zakona, za

³ Kajetan Gantar (1994, str. 385) Aristotelovo phronesis prevaja kot pametnost, a to v slovarčku opredeli: tudi praktična modrost; razumska vrlina, ki nam omogoča pravilno odločitev v raznih življenjskih situacijah.

»Pametnost pa se ne ukvarja samo s splošnim, ampak mora poznati tudi posameznosti; saj se odraža v dejanjih, dejanja pa so v zvezi s posameznostmi.« (Aristotel 1994, str. 195)

Phronesis na eni strani sledi splošnim načelom in jih aplicira v konkretnih situacijah (praktični silogizem), po drugi strani pa implicira »oko za konkretno«, se pravi občutek za to, kaj je v dani, enkratni situaciji primerno. Zadeva pa se zaplete, ker je phronesis neločljivo povezana z npravstvenimi vrlinami, »vrlina nam nakaže pravi smoter, pametnost pa pravo pot do njega« (prav tam, str. 203); sploh pa »ni mogoče biti dober brez pametnosti in da tudi ni mogoče biti pameten brez npravstvene vrline« (prav tam, str. 205).

katero Kant postavlja zahtevo, da je moralno dejanje ne le v skladu z univerzalnim moralnim zakonom, temveč da je tudi subjektivno določeno z (univerzalnim) moralnim zakonom (Kobe 2008, str. 21–23).

Sklenemo lahko, da v naši konceptualizaciji evidentno ne merimo na to, da se iz šol »umakne ‚zdravi razum‘«; prej merimo na to, da je treba to »mesto boja« v javnih VI ustanovah v Sloveniji zasesti z vrednotami in dolžnostmi, ki veljajo za vse, in hkrati vztrajati pri različnosti vrednot, kjer si jih ne delimo. Šele to omogoča, da je zdravorazumsko rezoniranje pri vrednotah, ki si jih delimo, pri vseh enako (primerjaj Medveš po Arendt 2018, str. 48). Odziv na »filozofsko poglobitev« s temo »teoretične in praktične vednosti« pa upamo, da »odkriva«, da zdravega razuma nikakor ne zasmehujemo, da ga ves čas obravnavamo še kako resno.

Literatura in viri

- Apple, W. M. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, W. M. (2018). *Ali edukacija lahko spremeni družbo? in drugi spisi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Aristotel. (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Berger, P. L. in Luckmann, Th. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Descartes, R. (2007). *Razprava o metodi: za pravilno vodenje razuma in iskanje resnice v znanostih*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience & Education*. Touchstone, New York.
- Digest of Strasbourg case-law relating to the European Convention on Human Rights*. (1985). Vol. 5. Koeln, Berlin, Bonn, München: Carl Heymanns Verlag KG.
- Dolar, M. (1985). Tri uvodna predavanja k problematiki Hegla in objekta. V: M. Dolar in S. Žižek. *Hegel in objekt*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo, str. 7–62.
- Dolar, M. (1987). Subjekt razsvetljenstva. *Razpol* 3. *Problemi* 9/10, št. 25, str. 127–134.
- Dolar, M. (2018). *Kapitalizmu gre bistveno bolje, če odvrže politično navlako. Zato se demokraciji ne smemo odreči*. Dostopno na: <https://www.mladina.si/187748/mladen-dolar-kapitalizmu-gre-bistveno-bolje-ce-odvrze-politico-navlako-zato-se-demokraciji/> (pridobljeno 22. 10. 2018).
- Durkheim, E. (1963). *Pravila sociološke metode*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Freud, S. (2001). *Nelagodje v kulturi*. Ljubljana: Gyrus.
- Gantar, K. (1994). Aristoteles in njegova etika. V: Aristoteles. *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica, str. 5–42.
- Gadamer, H-G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Labirinti.
- Gauchet, M. (2011). Avtoriteta: konec ali preobrazba? V: M. C. Blais, M. Gauchet in D. Ottavi. *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina, str. 111–173.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prisons Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers. Dostopno na: <http://abahlali.org/files/gramsci.pdf> (pridobljeno 17. 2. 2019).

- Haydon, G. (1987) (ur.). *Education and Values*. London: Institute of Education, University of London.
- Hoare, Q. in Nowell-Smith, G. (1971). Introduction. V: A. Gramsci. *Selections from the Prisoners Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers. Dostopno na: <http://abahlali.org/files/gramsci.pdf>, str. 624–625. (pridobljeno 17. 2. 2019).
- Kant, I. (1993). *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Analecta.
- Kant, I. (1999). *Kritika razsodne moči*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Kobe, Z. (2008). *Tri študije o Kantovi praktični filozofiji*. Ljubljana: Analecta.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: Pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Filozofska fakulteta.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2013). Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pravic? *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 32–47.
- Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2015). Med formalnim okvirom in strokovno avtonomijo: predšolska vzgoja in pluralizacija družinskega življenja. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 88–103.
- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 2, str. 10–32.
- Kovač Šebart, M. in Kovač, M. (2019). *Knowledge, values and equity: Contemporary tendencies in education*. Hamburg: Verlag dr. Kovač.
- Krek, J. in Kovač Šebart, M. (1999). Državljska vzgoja, vrednote in izkustvo zloma iluzije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 4, str. 118–139.
- Krek, J. (2001). Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« kot socialnointegracijski dejavnik v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 56–70.
- Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. *Studies in Philosophy & Education*, 34, št. 1, str. 9–29.
- Krek, J. in Zabel, B. (2017). Why there is no education ethics without principles. *Educational Philosophy and Theory*, 49, št. 3, str. 284–293.
- Kymlicka, W. (1995). *Education for citizenship*. Paper written for Foundations for Moral Education (manuscript). Ottawa.
- Lacan, J. (1980). *Seminar: Štirje temeljni koncepti psihoanalize*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lacan, J. (1994). *Spisi*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Lukes, S. (1997). Pet prilik o človekovih pravicah. *Problemi*, št. 3–4, str. 91–107.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacIntyre, A. (1993). *Kratka zgodovina etike*. Ljubljana: Sophia.
- Miller, J.-A. (2001). *O nekem drugem Lacanu*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 6–29.

- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 10–35.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 44–69.
- Rutar, D. (2019). *Duhovna rast in šola pred šolo*. Dostopno na: <https://www.dusanrutar.net/blog/duhovna-rast-in-sola-pred-solo> (pridobljeno 31. 3. 2019).
- Secretary's Statement On Religious Expression*. (1998). Dostopno na: <http://www.ed.gov/Speeches/08-1995/religion.html> (pridobljeno 2. 4. 2009).
- Šimenc, M. (2017). Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale. *Šolsko polje*, 28, št. 1–2, str. 27–44.
- Šebart, M. (1991). Vzgoja, družba, posameznik. *Sodobna pedagogika*, št. 9–10, str. 487–498.
- Ustava Republike Slovenije in Ustavni zakon za izvedbo ustave Republike Slovenije*. (1991). Celje: Mavrica.
- Verhaeghe, P. (2002). *Ljubezen v času osamljenosti*. Ljubljana: Orbis.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2007). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo.
- Žižek, S. (1984). Hegel z Lacanom. V: *Filozofija skozi psihoanalizo I*. Ljubljana: DDU Univerzum, str. 7–31.
- Žižek, S. (1985). Pet predavanj o problemih teorije fetišizma iz šole Sigmunda Freuda. V: *Problemi teorije fetišizma: filozofija skozi psihoanalizo II*. Ljubljana: Analecta.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Žižek, S. (2009). Disciplina med dvema svobodama, ali: Norost in navada v nemškem idealizmu. *Problemi*, št. 2–3, str. 189–221.

Mojca KOVAČ ŠEBART (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

COMMON SENSE AS A SITE OF STRUGGLE FOR UNIVERSALITY

Abstract: This article starts from the thesis that ideology becomes realised in our common-sense meanings and practices, which is why we should study »the functioning of common sense as a site of struggle« (Apple 2018, p. 267) if we are to »stop the dominance« of particularity in education in public educational institutions. Common sense should be replaced with universal values and duties defined by human rights. Education in public educational institutions should never remain unconsidered in relation to the fundamental common values shared by different, particular value systems. Dominant social norms and various cultural specifics, especially when guiding actions and decisions, should be reflected upon within the framework of shared values and norms with universal validity. The role of the school is to make students internalise shared values and norms and apply them as principles in different concrete situations. This makes it possible for common-sense reasoning regarding shared values »to be the same for everybody« (Medveš 2018, p. 48). This article is a response to the »philosophical deepening« of the issue (ibid.), as well as a demonstration that we do not mock the recommendations suggesting that teachers should educate following »common sense«; quite the contrary, we have always taken them really seriously.

Keywords: education, values, universality, particularity, public educational institutions, human rights, common sense

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