

Dr. Milan Zver

Nekaj tez o pravicah do enakosti in drugačnosti v edukaciji

Povzetek: V naravi pedagoškega procesa je spoštovanje posameznika in spoštovanje drugačnosti. Ne gre torej za vprašanje nujnosti spoštovanja drugačnosti, temveč za vprašanje, katere drugačnosti prepoznavamo in kakšno sistemsko podporo je treba zagotoviti.

Pravice do enakosti in drugačnosti v edukaciji zadevajo izjemno občutljivo in kompleksno področje. Z vidika oblikovanja politike edukacije gre za večno in nehvaležno temo že zato, ker so vzroki za pojave neenakosti in premajhnega zagotavljanja pravice do drugačnosti v edukaciji kompleksni. Pa tudi zato, ker rešitve, ki vodijo iz takega položaja, niso preproste, sploh pa ne kratkoročne. Zaradi vsega tega se zdi, da je zagotovo najlažje »nevmešavanje« oziroma neprevzemanje odgovornosti za mogoče ukrepe/rešitve, saj je večino dejavnikov težko spremeniti ali odstraniti. Vendar pa je takšen položaj hkrati tudi položaj nekoga, ki postane sokriv za ohranjanje obstoječega.

Gljučni pojmi: pravica do enakosti, spoštovanje drugačnosti, vključevanje otrok s posebnimi potrebami.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Milan Zver, minister, Ministrstvo za šolstvo in šport republike Slovenije

1 Spoštovanje drugačnosti v šolskem prostoru ni več vprašanje. V naravi pedagoškega procesa je spoštovanje posameznika in upoštevanje drugačnosti.

V postmoderni družbi se ne postavlja več vprašanje, ali družba mora zagotoviti ustrezno sistemsko okolje za spoštovanje drugačnosti ali ne, temveč le, kako to zagotoviti in – na področju vzgoje in izobraževanja – katere so te drugačnosti, ki zahtevajo posebno obravnavo.

Kompleksnost družbenih odnosov, globalizacija in verjetno tudi hitrost spreminjanja družbenih odnosov vse bolj zaostrujejo vprašanje dejavnikov, ki zaznamujejo družbeni razvoj oziroma razvoj na posameznem področju družbe, kot na primer pri vzgoji in izobraževanju. Zato se ne gre čuditi dejstvu, da je znani sociolog G. Therborn (1995) v sredini devetdesetih let za nordijske države izdelal študijo, s katero naj bi opredelil temeljne dejavnike družbenega razvoja v 21. stoletju. Podobne študije še posebno intenzivno od sredine devetdesetih let financira OECD. Nekatere od njih so usmerjene neposredno na področje vzgoje in izobraževanja.

Spoznanja, ki so še zlasti pomembna za nas, se dotikajo vprašanja pomena znanja, vloge šole v sodobni družbi in razmerja posameznik, šola in država. Therborn v svoji študiji (*European modernity and beyond. The trajectory of European societies 1945–2000*) ugotavlja, da je znanje eden najbolj dinamičnih in odločilnih dejavnikov, ki vplivajo na možnosti razvoja ne samo družbe, temveč tudi posameznika. Tip funkcionalne diferenciacije, ki prevladuje v sodobnih družbah, pa implicira odsotnost družbeno usmerjevalnega središča.

Vse navedeno govori v korist utrjevanja razumevanja posameznika kot individuum, vendar hkrati poudarja, da je opremljenost posameznika z znanjem izjemno pomembna že zato, da sploh lahko postane subjekt (družbenega) delovanja. Še več, Brown in Lauder (1996) poudarjata, da je znanje oziroma formalna izobrazba v današnjem času položajska dobrina.

Ravno zaradi vsega navedenega je razmerje med posameznikom, šolo in državo postalo izjemno občutljivo in je iskanje ravnotežja že skoraj filigranski

posel. Verjetno je treba prav na tem mestu poudariti, da iskanja ravnotežja ni mogoče presojati samo z načelnimi (univerzalnimi) koncepti, ne da bi jih umestili v vsakokratni realni družbeni kontekst, predvsem pa ne, da bi ustvarjali možnosti za uresničevanje tako imenovane etike udeležенosti/participacije in s tem možnosti, da posameznik sam oziroma določena družbena skupina sodeluje pri opredeljevanju navedenega razmerja.

Zdi se, da koncept upoštevanja drugačnosti v šolskem prostoru ni več vprašanje, ki bi zbuvalo potrebo po vnovičnem izpraševanju oziroma problematiziranju. Edukacijske vede so posebne prav v tem, da so močno povezane s prakso, da se na tem področju vzpostavlja posebna soodvisnost, ki včasih vodi celo k težavnemu zarisovanju meja med teorijo in prakso.

Zagotovo pa je treba opozoriti, da ne glede na dejstvo, da velja danes v šolskem prostoru upoštevanje drugačnosti za imperativ in civilizacijsko normo, to še pred nekaj desetletji ni bilo tako. Še za obdobje ob koncu devetnajstega stoletja in tja do sredine dvajsetega je bilo ključno vprašanje šolanja otrok, obveznosti in dolžine šolanja – torej vprašanje zagotavljanja pravice do šolanja. V času boja za zagotavljanje temeljnih človekovih pravic verjetno ni bilo mogoče zelo odločno izpostavljati vprašanj tudi o pravici do drugačnosti, čeprav je bila v pedagoški praksi ta imanentno vseskozi prisotna. V naravi pedagoškega procesa, ki temelji na razvijanju znanja, je namreč upoštevanje drugačnosti. Upoštevanje tega, da pedagoški proces ni enosmerna komunikacija, predvsem pa, da je usvajanje novega znanja zapleten proces, močno povezan z individualnimi in družbenimi karakteristikami posameznika. V naravi pedagoškega procesa torej je spoštovanje posameznika in upoštevanje drugačnosti.

2 Ne gre torej za vprašanje nujnosti spoštovanja drugačnosti, temveč za vprašanje, kakšne in katere drugačnosti in kakšna je sistemska podpora pedagoškemu procesu za uresničevanje navedenega.

Zdi se, da je vprašanje nujnosti upoštevanja drugačnosti za vse pedagoge, za vse, ki se ukvarjamo s pedagoškim procesom, retorično vprašanje. Ne gre torej za vprašanje nujnosti upoštevanja drugačnosti, temveč za kakšne, katere drugačnosti, in kakšna je sistemska podpora pedagoškemu procesu za uresničevanje navedenega.

Fraserjeva (1997) na primer ugotavlja, da smo od (morda) premajhne občutljivosti za drugačnost med posamezniki v šolskem prostoru prišli do obdobja slavljenja in povečevanja drugačnosti. Razvila je tako imenovano kritično teorijo priznavanja drugačnosti. Gre za vprašanje, kdaj je drugačnost še sprejemljiva. Poudarja, da obstajajo drugačnosti, ki jih v šolskem prostoru ni mogoče povsem tolerirati. Primer ponazori z vprašanjem neonacizma. Apple navaja primere skupin staršev, ki v ZDA zahtevajo izločitev tem iz nacionalnega kurikuluma, ki kakorkoli vznemirjajo, žalijo prepričanja določene skupine ljudi. Clough (2002) navaja primere otrok s posebnimi potrebami, ki bi v šoli zahtevali povsem drugačne izobraževalne možnosti, pa jih nimajo, ker so nekatere

države uvedle totalno integracijo brez razvitih ustreznih instrumentov pomoči za pedagoško delo. Sprašuje se, do kod je upoštevanje drugačnosti mogoče sprejemati v »redni« šoli.

Navedeni primeri dokazujejo, da ni mogoče govoriti o drugačnosti z ravni »univerzalističnih konceptov« (Foucault) nasploh, temveč je treba razumeti njeno večplastnost. Večplastnost, ki se izraža v drugačnosti posameznika, pa tudi drugačnosti določene družbene skupine. Verjetno je treba poudariti, da morata biti šola in šolska politika občutljivi za razvijanje mehanizmov takrat, ko gre za primere drugačnosti, ki temelji na zmožnosti posameznika za učenje, doseganje standardov znanja, oziroma kadar gre za vprašanje drugačnosti, ki izvira iz pripadnosti določeni družbeni skupini. Četudi je danes moderno slaviti predvsem vprašanja, ki izvirajo iz kulturne drugačnosti, se je verjetno v okviru šolskega sistema oziroma šolske politike najteže spopadati s tisto drugačnostjo, ki je povezana še z vprašanjem socialnoekonomske deprivilegiranosti. Ali povsem konkretno – vprašanje migrantov, ki znova postaja vse bolj aktualno, je mnogo lažje razreševati, če gre za migrante, ki ne sodijo hkrati tudi v skupino na družbenem robu.

Ravno ukvarjanje s problemom družbenih skupin, ki so potisnjene na družbeni rob, je večno nehvaležna tema. Že zato, ker so navadno vzroki za tak položaj kompleksni, in tudi rešitve, ki vodijo iz takega položaja, niso preproste, sploh pa ne kratkoročne. Če govorimo o področju, ki je samo po sebi obsežno in je smernice mogoče le počasi spremeniti, kot je to področje vzgoje in izobraževanja, je to še toliko težje. Nekateri avtorji, med njimi tudi Bourdieu (2000), opozarjajo, da je morda najbolj nedolžna strategija »nevmešavanje« oziroma neprevzemanje odgovornosti za mogoče ukrepe/rešitve, saj je težko spremeniti ali odstraniti večino dejavnikov, ki vplivajo na tak položaj določenih družbenih skupin. Vendar pa hkrati poudarja, da to pomeni odrekanje pomoči tistim, ki so tega potrebni – tisti pa, ki odrekajo pomoč, so sokrivi za ohranjanje okoliščin, ki določene družbene skupine potiskajo na rob.

Reay (2004) ugotavlja, da je šola lahko (če se ne odziva na drugačnost, ki je pogojena s položajem določenih družbenih skupin, ki ji pripadajo učenci) obvezno domovanje stalnih izobčencev. Šola je namreč takim družbenim skupinam lahko tuj prostor, tuja kultura, kultura, s katero nimajo nič skupnega in v okviru katere se ne najdejo ali se celo bojijo, da izgubijo svojo identiteto. Učenci, ki se v okviru šole, šolskega prostora, počutijo kot izobčenci, se po navadi zatekajo k več strategijam, kot so na primer faza zanikanja pomena šole, popolna pasivnost, internalizacija neuspeha. Pri izvajanju navedenih strategij ti učenci igrajo določene vloge, ki jih avtorji (na primer Reay) opredeljujejo kot brezupnež, dvorni norec, grešni kozel, nasilnik ...

Okvir načrtovanja strategij za uspešnejše vključevanje učencev predstavlja razumevanje pravice in dolžnosti do izobraževanja in razumevanje pravičnosti. Če je pravica do izobraževanja nesporna/neprizivna pravica – torej pravica, o kateri se ne kaže pogajati, potem ostane vprašanje, kako pravico zagotavljati, če vemo, da so posamezne družbene skupine v povsem neenakem družbenem položaju. Postavljanje enakih zahtev za izvajanje pravice do izobraževanja pred

družbene skupine, ki so v povsem neenakem položaju, dejansko pomeni izvajanje simboličnega nasilja. Postavljanje enakih zahtev, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev, po mnenju Bourdieuja pomaga legitimirati neenakost, s tem pa se izvaja simbolično nasilje, povezano z učinki resnične neenakosti znotraj formalne enakosti.

Drugo pomembno izhodišče, ki ga je treba upoštevati pri načrtovanju ukrepov v okviru šolske politike, je razumevanje koncepta pravičnosti. Upoštevanje drugačnosti je neposredno vezano na koncept pravičnosti, kjer po mnenju Gerwitzove (2001) v okviru šolske politike prevladujejo štirje koncepti:

- distributivna pravičnost (razdelitev dobrin, odnosi, socialne mreže, nemožnosti, priložnosti),
- komunitarna pravičnost (sistem dolžnosti in odgovornosti, ne samo posameznik, posameznik kot del družbe),
- postmoderna vzajemnost (problem partikularnih identitet, kulturna identiteta in priznavanje vzajemnosti) in
- osvoboditev od zatiralskih odnosov (ljudje imajo v sodobnem svetu heterogene izkušnje s pravičnostjo, vse tvorijo njihov odnos do /.../ šola sama težko kaj stori, gre za globlje družbene procese ...).

Ne da bi se podrobneje ukvarjali z vsako od njih, Foucault (1988) celo poudarja, da so univerzalni koncepti pravičnosti nevarni in zatiralski. Bolj kot razvijanje nekih abstraktnih konceptov, ki s konkretnim položajem nimajo ničesar več skupnega, je pomembno, da se skupina lahko postavi sama zase, da lahko sama govori v svojem imenu. Pomembno je, da taka skupina razvije razumevanje same sebe in svojega položaja v družbi. Zato je nujno razvijanje mehanizmov, ki spodbujajo lastno aktivnost skupine – nihče namreč ne more nastopati v imenu druge družbene skupine in ji pojasnjevati koncepte pravičnosti.

Podobno velja za drugačnost, ki izvira iz zmožnosti za učenje, drugačnost, v okviru katere sodijo učenci s posebnimi potrebami. Ravno pri tem vprašanju je izjemno pomembno razumevanje drugačnosti. Je za šolski prostor pomembnejši natančen opis motnje, ovira, primanjkljaja ali temelji razumevanje drugačnosti znotraj šolskega prostora na njegovi zmožnosti za učenje, doseganje standardov, poznavanje motenj, ovir ali primanjkljajev pa je samo dodatna informacija, ki govori o instrumentih pomoči. Drugo vprašanje, ki smo ga deloma načeli že zgoraj, pa je vprašanje, kaj pomeni enake možnosti – pomeni vključevanje teh otrok v »redne« šole za vsako ceno – tudi ko je jasno, da v okviru različnih vrst pomoči, ki so na voljo, temu učencu ni mogoče zagotoviti enakih priložnosti, da bo učno uspešen?

Corker (2002) in French (2002) opozarjata, da koncept inkluzije ne poudarja samo ene rešitve – ukinjanja specializiranih institucij in šolanja otrok s posebnimi potrebami v okviru »rednega« sistema šolanja. Tudi to bi po njunem mnenju pomenilo skrajno poenostavljanje. Koncept inkluzije pomeni le, da obstaja več poti in možnosti za šolanje otrok s posebnimi potrebami in vnaprej ne predpostavlja le ene od možnosti. Ne gre torej predvsem za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, niti za ukinjanje posebnih šol. Pomembno je spreminjati prakso in načine učenja.

Navedenemu mnenju se pridružuje tudi B. Norwich (2002), ki svari pred preveč poenostavljenim razumevanjem koncepta inkluzije in nekritičnim prevzemanjem določenih praks. Poudarja, da dostojanstvo ne pomeni samo enakosti, temveč biti avtonomen in soditi v cenjeni del učeče se družbe (zavedati se, da je tvoje znanje cenjeno in priznано). Prikriti interesi še vedno delujejo v okviru sicer humane ideje in vprašanje je, ali je popolna inkluzija mogoča. Norwich poudarja, da vprašanj enakopravnosti ni mogoče omejiti zgolj na inkluzijo, saj ima ta ne samo praktične, temveč tudi etične omejitve. V okviru inkluzije so premalo problematizirana vprašanja avtonomije, individualnosti, preferenc. Norwich opozarja, da dokler ne bo mogoče popolno priznavanje drugačnosti in ne bo zagotovljena ustrezna podpora, bodo specialne institucije/šole potrebne. Meni, da je preveč preprosto ponavljati mantra – slavimo drugačnost. Tudi individualnost in avtonomnost sta pomembni. Norwich prav zato svari pred birokratskim pristopom pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami, kjer je tveganje, da je individualnost prej ali slej spregledana in so vsi obravnavani uniformno, veliko. Poleg tega daje premalo globinskega vpogleda v zapleteno problematiko.

Kritičen do preveč poenostavljenega pogleda na inkluzijo je tudi Armstrong (2005), ki poudarja, da je inkluzija normativni koncept, za katerim se dejansko skriva prelaganje odgovornosti za šolski uspeh na posameznika. Prepričan je, da koncept inkluzije ni namenjen uveljavljanju enakih možnosti ob spoštovanju različnosti, temveč utrjevanju ozkih konceptov tega, kaj je normalno. Poudarja, da je prav način, kako se uveljavlja inkluzija, najočitnejši izraz zoževanja pravic posameznika (v tem primeru pravice do izobraževanja) v okvire države in trga. Posameznik pa naj bi vse bolj izgubljal možnost nadzora nad tokom dogodkov. Armstrong opozarja, da je v devetdesetih letih izjemno poudarjanje enakih možnosti za učence iz družbeno ranljivih skupin in na tej podlagi oblikovanje konkretnih modelov inkluzije (kot »nove« paradigme) v večini držav pripomoglo le k utemeljevanju naraščajočega nadzora nad vsemi, ki ne sodijo v povprečje. Rose (1999) pa meni, da so tako učenci s posebnimi potrebami in iz družbeno ranljivih skupin postali objekti ekspertnih študij, ekspertnih postopkov in nič več. Postopki zapletenega usmerjanja naj bi tako koristili predvsem strokovnjakom. Konkretni modeli izvedbe inkluzivne politike pa naj bi, še bolj kot v preteklosti, poudarili individualno odgovornost za šolski uspeh in utrdili potrebo po »kriznem menedžmentu«.

3 In kaj zdaj – inštrumenti šolske politike

Vse navedeno dokazuje občutljivost in kompleksnost problematike. Gre za večno in nehvaležno temo že zato, ker so navadno vzroki za takšen položaj kompleksni in rešitve, ki vodijo iz takega položaja, niso preproste, sploh pa ne kratkoročne. Zato je zagotovo najlažje (kot pravi Bourdieu) »nevmešavanje« oziroma neprevzemanje odgovornosti za mogoče ukrepe/rešitve, saj je večino dejavnikov težko spremeniti ali odstraniti.

Zagotovo je treba pri načrtovanju ukrepov in strategij upoštevati nekaj načel – med drugim že navedeno Bourdiejevo in Foucaultovo tezo, in sicer:

- Postavljanje enakih zahtev za izvajanje pravice do izobraževanja pred družbene skupine, ki so v povsem neenakem položaju, dejansko pomeni izvajanje simboličnega nasilja. Postavljanje enakih zahtev, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev, po mnenju Bourdieuja pomaga legitimirati neenakost, s tem pa se izvaja simbolično nasilje, povezano z učinki resnične neenakosti znotraj formalne enakosti.
- Univerzalni koncepti pravičnosti so nevarni in zatiralski. Bolj kot razvijanje nekih abstraktnih konceptov, ki s konkretnim položajem nimajo ničesar več skupnega, je pomembno, da se skupina lahko postavi sama zase, lahko sama govori v svojem imenu. Pomembno je, da taka skupina razvije razumevanje same sebe in svojega položaja v družbi.

Pri konkretnem načrtovanju šolske politike kaže spoštovanje drugačnosti in pravico do enakih možnosti razumeti kot univerzalno pravico, za uresničevanje katere je nujno:

- razviti čim več različnih mehanizmov, saj je drugačnost izjemno kompleksna, večplastna,
- okrepiti razvoj ustreznih didaktično-metodičnih strategij dela,
- podpreti razvojno-raziskovalno delo na tem področju,
- več pozornosti posvetiti tudi ustreznemu izobraževanju učiteljev.

Ob tem se večkrat postavlja vprašanje, kakšen je odnos med teoretičnim in praktičnim – med teoretičnimi spoznanji in njihovim vplivom na oblikovanje konkretne politike. Gerwitzova (2004), ki se sicer ukvarja z vprašanji pravičnosti v izobraževanju, problematizira tudi stališče »čiste« teorije in »umazane« prakse: Problematisira torej vprašanje povezovanja teoretičnih spoznanj pri oblikovanju konkretne politike. Poudarja, da »čiste« teorije ni. Tudi teoretične rešitve in spoznanja vključujejo vrednotna izhodišča, zato še posebno na področju, ki je vezano na raziskovanje neposredne prakse, ni mogoče pričakovati vrednostno nevtralnih teorij. Meni, da bi prav zato morali v teoretičnih in praktičnih rešitvah jasno izpostaviti etične dileme, vrednotne predpostavke, kontekst, v katerem se določene rešitve oblikujejo (2004, str. 13). Gerwitzova tako predlaga, naj se posebej na področju edukacije oblikuje tako imenovana etična reflektivna sociologija, katere temeljne značilnosti bi bile: jasno izpostavljena vrednotna izhodišča, zavedanje omejitev, napetosti med vrednotnimi izhodišči, vključenimi v raziskovalno delo, resna obravnava praktičnih dilem, vprašanj, zavedanje konteksta, v katerem raziskovanje poteka, pa tudi zavedanje možnih političnih in etičnih posledic raziskovalnega dela.

Sklep

Ne da bi se odrekli odgovornosti za oblikovanje šolske politike, šola ne more prevzemati odgovornosti za razreševanje številnih kompleksnih družbenih vprašanj. Res pa je, da šola lahko k utrjevanju določenih razmerij še pripomore.

Oblikovanje konkretne šolske politike je izjemno zahtevno ravno zato, ker se v šoli odražajo številni družbeni procesi, katerih korenine segajo v temeljna družbena razmerja. Zahtevno je tudi zato, ker je šolska politika nenehno vpeta med tukaj in sedaj in postavljanje temeljev prihodnosti.

Morda velja poudariti, da je področje vzgoje in izobraževanja eno tistih, kjer je prav zaradi součinkovanja številnih dejavnikov težko predvideti vse učinke še tako dobro zamišljenih teoretičnih konceptov, da je težko dobro zamišljene teoretične koncepte preliti v konkretno prakso, kjer se cilji dejansko tudi uresničujejo. Da je tako, dokazuje tudi npr. študija Taylorja (2005), ki je analiziral konkretne učinke šolske politike, katere cilj je bil povečanje enakih možnosti za izobraževanje v britanskih srednjih šolah. Taylor opozarja, da so, ob sicer dobro načrtovani in teoretično podprti politiki uspešnejšega vključevanja predvsem učencev iz družbeno ranljivih skupin, praktični učinki majhni. To opozorilo zagotovo ne more izzveneti v smislu – torej je vseeno, ali pri praktičnih rešitvah ali pri oblikovanju konkretne politike upoštevamo tudi teoretična spoznanja. Gre bolj za to, da se zavedamo omejitev in možnosti prepletanja obeh področij.

Literatura

- Armstrong, D. (2005). Reinventing »inclusion«: New labour and cultural politics of special education v *Oxford Review of Education*, Vol 31, No1.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge. Polity Press.
- Brown, P., Lauder, H. (1996). Education, globalisation and economic development. *Journal of Education Policy* 11(1): str. 9–17.
- Clough, P., Corbett, J. (2002). *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Crocker, M. (2002). Journeys in Inclusive education: profiles and reflection v Clough, P., Corbett, J. *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Foucault, M. (1988). *Politics, philosophy, culture: interviews and other writings*. New York: Routledge.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the »Post-socialist« Condition*. New York and London. Routledge.
- French, S. (2002). Journeys in Inclusive education: profiles and reflection v Clough, P., Corbett, J. *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Gerwitz, S. (2001). *Thinking Social Justice: A Conceptual Analysis* v Demain, J (ed) 2001: *Sociology of education Today*, Eastbourne. Palgrave Publishers.
- Gerwitz, S. (2004). *Taking stand: education policy, sociology and social values*. London. An Inaugural lecture, Kings College.
- Norwich, B. (2002). Journeys in Inclusive education: profiles and reflection v Clough, P., Corbett, J. *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul*. London. Free Association Books.
- Reay, D. (2004). Finding or losing yourself? Working-class relationship to education v Ball, S. 2004. *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. London. Routledge.

- Falmer. Taylor, C., Fitz, J., Gorard, S. (2005). Diversity, specialisation and equity in education, v Oxford Review of Education, Vol 31, No1.
- Therborn, G. (1995). European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies, 1945–2000. London, Sage Publications.

ZVER Milan, Ph.D.

SOME THESES ON THE RIGHTS OF EQUALITY AND OTHERNESS IN EDUCATION

Abstract: It is in the nature of the pedagogical process to respect individuals and otherness. The issue is therefore not the urgency to respect otherness but the question of which types of otherness we recognise and which system support should be provided.

The rights of equality and otherness in education concern an extremely sensitive and complex area. From the point of view of forming the policy of education, this is an eternal and ungrateful issue because the causes of inequality and insufficient provision of the right to be different are complex in education, if not for other reasons. And also because the solutions leading out of such a situation are not simple, and above all do not work on the short run. Because of all this, it seems that it is certainly the easiest way »not to get involved« or not to assume responsibility for any measures/solutions, as it is difficult to change or remove most factors. However, such a stand is simultaneously a stand of somebody who becomes an accomplice in the preservation of the existing situation.

Keywords: right of equality, respect of otherness, inclusion of children with special needs.