

Maruša Komotar, Mira Metljak in Gabrijela Nagode¹

VIDIK VLOGE UČITELJA V DISKURZU O ČLOVEKOVIH IN OTROKOVIH PRAVICAH V ŠOLSKEM PROSTORU

UVOD

Zagotavljanje in kršenje človekovih oz. otrokovih pravic predstavljata v sodobni, multikulturni šoli še posebej pomembno in občutljivo temo. Zaradi vseh dilem, ki se lahko ob tem pojavijo, ju moramo pri vzgojnem načrtovanju obravnavati kot dve izjemno pomembni temi, ki spremljata celoten proces vzgoje in izobraževanja. Učitelj kot pomemben člen v tem procesu s svojimi prepričanji, vedenjem, vrednotno usmeritvijo in vzgojnim odnosom, ki ga vzpostavi, namreč vsakodnevno deluje na učence.

Čeprav so otroku pravice pravno-formalno zagotavljene že v prvem členu Splošne deklaracije o človekovih pravic (1948), ki pravi, da se »vsi ljudje [...] rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice«, morajo biti otroci zaradi svoje telesne in duševne nezrelosti deležni posebne skrbi in varstva, ki sta predmet Deklaracije Združenih narodov o otrokovih pravicah (1959). Poleg tega pa s to deklaracijo otrok postane subjekt pravic (Šelih, 1996: 24); lahko rečemo, da so pravice njegove, in ne, da je uresničevanje in zadovoljevanje potreb dolžnost in pravica staršev oz. države, kar posledično pomeni tudi »ureditev razmerja med oblastjo in otroki kot šibkejšo družbeno skupino, s čimer pa se vzpostavlja tudi samoomejitev moči, ki jo ima oblast nad svojimi državljani« (Štefanc, 2002, str. 80). Vzpostavi se trikotnik med otrokom, družino in državo, človekove pravice pa predstavljajo razmerje med posameznikom in državo (Pavlovič, 2008a).

Učitelji poznajo formalnopravni okvir spoštovanja in zagotavljanja otrokovih in človekovih pravic v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki so (poleg že zgoraj omenjenih konvencij) med drugim opredeljene tudi v Ustavi Republike Slovenije (1991). Poznavanje in uresničevanje vrednotnega okvirja v šolskem sistemu je na podlagi navedenih dokumentov legitimno in nesporno, vendar pa z vidika pedagoškega diskurza avtorji opozarjajo na možne teoretske dileme, ki se ob tem pojavljajo (Kroflič, 2003; Kovač Šebart in Krek, 2007; Medveš, 2007; Kroflič, 2011). V prispevku bomo na podlagi analize nekaterih teoretskih dilem odgovorili na osrednji raziskovalni problem, in sicer, *kako naj učitelj v šoli vzgaja v duhu človekovih/otrokovih pravic, da le-te ne bodo kršene*, in tako ponudili učiteljem pomoč pri razmisleku, kako lahko svoje vzgojno-izobraževalno delovanje izboljšajo v smeri (še) večjega zagotavljanja in uresničevanja pravic vseh učencev. Zanimalo nas bo predvsem, katere so lastnosti učitelja, ki lahko vplivajo na spoštovanje pravic

učencev; kje oz. kdaj se v šolski praksi in pri učitelju kot akterju v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko pojavijo dileme v uveljavljanju pravic, na kakšen način jih lahko učitelj krši ali zagotavlja ter kakšen naj bo vzgojni koncept, ki upošteva pravice učencev. V zvezi s tem bomo skušali odgovoriti tudi na vprašanje, ali je dovolj, da učitelj pri zagotavljanju pravic upošteva zakonska določila, opredeljena v formalnopravnih dokumentih, ali je morda treba upoštevati še katero drugo dimenzijo tega problema. Opozoriti želimo predvsem na večrazsežnost diskurza o pravicah v šolskem prostoru ter ponuditi nekatere rešitve za kakovostnejše delo učiteljev z vidika zagotavljanja pravic.

DILEME IN NEKATERE MOŽNE REŠITVE ZA UČITELJA KOT AKTERJA ZAGOTAVLJANJA IN SPOŠTOVANJA PRAVIC V ŠOLSKEM PROSTORU

Glede na Pretnarjevo tezo (v Devjak, 2008: 104), »da v šoli niso vzgojne le številne vsebine v okviru posameznih predmetov, temveč da vzgajajo vsako učiteljevo ravnanje, odnosi med učenci, med učenci in učitelji, celotno ozračje šolskega življenja in skupnega bivanja med poukom, med odmori, med zunajšolskimi dejavnostmi ...«, lahko ugotovimo, da je učitelj pomemben dejavnik pri spoštovanju in zagotavljanju otrokovih pravic v šolskem prostoru, zato se (lahko) pri svojem delu pogosto sooča z dilemami, ki posredno ali neposredno vplivajo na spoštovanje pravic. Kako se učitelj sooči z dilemami, ni odvisno samo od njegove strokovnosti, temveč tudi od njegovega subjektivnega odnosa do pravic.

Koncept pravičnega pripoznanja

Ena izmed dilem, pri katerih lahko na učiteljevo ravnanje vpliva tudi njegov lastni odnos do pravic, je koncept pravičnega pripoznanja, ki je, po mnenju Krofliča (2011), v vzgoji in izobraževanju in predvsem v pedagogiki še posebej uporaben v dveh primerih: 1) kadar razmišljamo o pogojih pravične obravnave pogosto marginaliziranih oseb; 2) poleg tega pa je koncept tudi pogoj za uveljavljanje otrokove pravice do aktivne participacije v procesih odločanja o njegovem življenju, ki je pomemben vidik na področju otrokovih pravic. Otrok (učenec) je v šoli namreč vpet v neenakovreden in avtoritaren odnos z osebami (npr. učitelji), ki ga prekašajo tako v količini znanja kot tudi v izkušnjah. Pravično pripoznanje omogoča tudi otrokovo osebno rast, povezano s širjenjem miselnih

¹ Študentke doktorskega študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani

horizontov in prepoznavanjem svoje vloge v dinamiki medosebnih družbenih odnosov (Kroflič, 2011). Problem nastane, ko koncept pripoznanja ne omogoča osebnostne rasti otrok, ko pride do t. i. negativne oblike pripoznanja. V družbenem prostoru Bingham (v prav tam: 75) kot negativne oblike pripoznanja omenja kulturno dominacijo oziroma asimilacijski pritisk, situacijo brez pripoznanja – ko ostaja posameznik »neviden«, ter zlonamerno obliko pripoznanja, kot je npr. nespoštljivost. Na te oblike moramo biti pozorni tudi v šoli kot eni izmed oblik družbenega prostora. Kroflič (prav tam) tudi zapiše, da smo »... kot subjekti nenehno izpostavljeni nevarnosti problematičnih oblik pripoznanja in s tem tudi izkrivljene predstave o tem, kdo v resnici smo in kaj pomenijo naša identiteta določila«. Vsako negativno pripoznanje je povezano s procesom subjektivizacije oz. s potrditvijo osebe v družbenem kontekstu, ki pa lahko privede do »neprimernih oblik, katerih posledice ustvarjajo družbene nepravilnosti« (prav tam). Pripoznanje v prevladujočem diskurzu in njegovi morebitni nekorektnosti lahko posameznika vodi v nepravilen družbeni položaj. Prek diskurza obravnave oseb lahko sistem zagotovi ali pa krši otrokove pravice. Kot meni Kroflič (prav tam), obravnava npr. otrok s posebnimi potrebami ali drugih, ki so družbeno »nesprejemljivi«, prek diskurza nezmožnosti sistema omogoča, da lahko te posameznike upravlja na način, ki mu ustreza. Na ta način jim ne dopušča lastne (aktivne) participacije pri odločanju in lahko krši njihove pravice. Glede na izkušnje imajo učenci s posebnimi potrebami premalo veljave v šoli in so že zgodaj odrinjeni v marginalo. Država oz. sistem ne sme zanemarjati glasu nikogar, zato je pomembno, kakšen diskurz uporabimo, ko obravnavamo otroke iz »manjšinskih identitetnih skupin« (prav tam).

Otrok ima tako v procesu vzgoje in izobraževanja izredno participativno vlogo, če nanj gledamo z vidika pripoznanja drugega kot drugačnega (Devjak, 2013). Učitelj mora biti pri svojem delu pozoren na učence, ki so drugačni tako glede na njega samega kot tudi med seboj, in skušati delovati tako, da učencem omogoča pravično pripoznanje in da s svojim delovanjem ne spodbuja negativnih oblik pripoznanja.

Kroflič (2011) analizira, kdaj nekoga zares sprejmemo, pripoznamo. Pripoznanje je več kot le pasivna empatija. Nekoga res sprejmemo šele, ko mu izkažemo spoštovanje v etičnem, političnem in epistemološkem pogledu. Tu bi posebej izpostavili učence s posebnimi potrebami, ki imajo take ali drugačne učne težave. So res sprejeti, glede na to, da je sprejet koncept inkluzivne šole? Kaj zahteva učitelj od njih? Zgovorni so primeri učnih ur, pri katerih se od vseh učencev zahteva isto ne glede na njihove (prirojene) sposobnosti. Če se hočemo z otroki ukvarjati na zanje ustrezen način, jih moramo najprej sprejeti brez predsodkov (etično pripoznanje). Moramo jim dati tudi možnost vplivanja, odločanja, na primer v oddelčni skupnosti (politično pripoznanje), ter upoštevati njihov način razmišljanja, miselni horizont (epistemološko pripoznanje).

Metoda opolnomočenja

Metoda opolnomočenja »omogoča prenos moči z učitelja na učenca in učenca postavi v položaj, da se samorganizira v vsakdanjem življenju« (Devjak, 2008: 106). Učencu se tako omogočajo ustrezne razmere za razvoj v kritično, avtonomno in odgovorno osebnost, ne glede na njegove učne sposobnosti oz. posebne potrebe. Vprašanje je, kje so pri tem točke gotovosti. Bolj ko se točke gotovosti nagibajo k resničnemu spoštovanju drugačnosti, večja je verjetnost, da bodo otroci z različnimi posebnimi potrebami primerno sprejeti v šolskem okolju. Učitelj naj si zato predvsem prizadeva za opolnomočenje vsakega individualnega položaja, ki naj poleg učiteljeve osebne zavezanosti predstavlja temelj njegove identitete, ob tem pa naj upošteva, da »šibkejši 'dobro bi bilo spoštovati človekove pravice' obligacije postanejo močnejši 'moralni imperativi'« (Kroflič in Kratsborn, 2006: 156).

Za doseg tega je pomemben tudi učiteljev odnos do učencev; od odnosa je namreč odvisna tudi raven spoštovanja otrokovih pravic. Medveš (2007) v zvezi s tem utemeljuje, da je vzgojni odnos nujno asimetričen odnos, vendar pa mora nujno vzpostavljati tudi simetrijo, ki jo vidi kot stanje, v katerem je učenec enako odločujoč dejavnik kot učitelj. Tudi Pavlovič (2008b) je mnenja, da so pravice relacijski koncept in da bolj kot »neke neodtujljive lastnosti posameznika predstavljajo kakovost določenega razmerja« (prav tam: 75).

VZGOJNI KONCEPT, KI TEMELJI NA ČLOVEKOVIH PRAVICAH

Pomembno je, da se vzgojni koncept na ravni šole »gradi« na čim širšem konsenzu – tj. na človekovih oz. otrokovih pravicah. Ker gre pri določbah Konvencije o otrokovih pravicah za najmanjši skupni imenovalac stališč, kar je bila tudi ena od »kritik« konvencije, saj so oblikovane na podlagi absolutnega konsenza, nam omogočajo, da o njih govorimo kot o univerzalnih pravicah, ki jih lahko terjamo za vse otroke (Štefanc, 2002) in ki jih lahko uporabimo kot temelj za pripravo vzgojnega koncepta šole.

Kakšen pa naj bo vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah? Spodbuja naj takšne strategije, ki temeljijo na zaupanju in vključevanju učencev v delo, ne na izključevanju (Medveš, 2007). Med pomembnejše naloge, ki temeljijo na oblikovanju vzgojnega koncepta, štejemo npr. sodelovanje učencev pri odločanju na oddelčni in šolski ravni, ukvarjanje z disciplinskimi problemi, kot so neupravičeni izostanki, nasilje ipd., ustvarjanje priložnosti za posredovanje vrednot pri pouku in obšolskih dejavnostih, demokratično kulturo odnosov ipd. (Kroflič, 2003). Obenem pa so nujna dimenzija takšnega vzgojnega koncepta tudi primerni poklicni etični kodeksi za učitelje, ravnatelje, svetovalne delavce, le-ti namreč predstavljajo učencem identifikacijski model etičnega ravnanja (prav tam). O etični dimenziji bomo podrobneje razpravljali v naslednjem poglavju.

Vzgoja za aktivno in demokratično državljanstvo

Strinjamo se s T. Devjak (2008), ki meni, da je treba v institucionalni vzgoji ustvarjati take okoliščine, ki bodo posamezniku omogočale soustvarjanje pravil in demokratično odločanje. S tem otrokom oz. učencem ne omogočimo samo, da se navajajo na aktivno delovanje, ampak tudi, da prek svojega delovanja preprečujejo ali prepoznajo kršenje pravic, ki se lahko pojavi tudi na sistemski ravni. Težavo vidimo v tem, da z ustreznimi ukrepi sicer lahko vplivamo na sistemsko raven vzgojnega delovanja in kršenja pravic, težje pa to dosežemo na individualni ravni udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Eno izmed rešitev te dileme vidimo v vzgoji za demokratično državljanstvo, ki se realizira pri posebnih predmetih. Za realizacijo ciljev, katerih vsebina nosi vrednotno konotacijo človekovih oz. otrokovih pravic, naj učitelj izhaja predvsem iz učenčevega predznanja, njegovih sposobnosti in interesov (Devjak, 2008). Učenje o človekovih pravicah namreč omogoča razvijanje in pridobivanje sposobnosti za dejanja in komunikacijo, ki omogočajo posamezniku trajno spoštovanje človekovih pravic. Če pogledamo bolj natančno, gre za razvijanje kritičnega mišljenja in razvijanja metod konstruktivnega reševanja problemov (Devjak, Blažič in Devjak, 2009). K temu pripomorejo tudi posebnosti poučevanja predmeta državljske vzgoje in etike: učni proces mora temeljiti na realnih, vsakodnevnih situacijah, problemih; učence spodbujamo k razmišljanju na podlagi konkretnega problema. Tako učenci razvijejo sposobnost preseči egocentrično družbeno in moralno razmišljanje in se usmerijo k avtonomnemu družbenemu in moralnemu presojanju (prav tam). Tako vsebine kot tudi učni pristop pri predmetu, ki je namenjen vzgoji za aktivno državljanstvo in/ali etiki, morajo temeljiti na visoki participaciji učencev.

ETIČNA DIMENZIJA SPOŠTOVANJA IN ZAGOTAVLJANJA OTROKOVIH PRAVIC V ŠOLI

Razumevanje otrokovih in človekovih pravic se dotika tudi razmerja med formalnopравnim vidikom in etično dimenzijo; po sprejetju človekovih in otrokovih pravic je namreč zaznan vdor logike prava v vzgojno-teoretske razprave (Kroftlić, 2003). Kovač Šebart in Krek (2007) vidita koncept človekovih pravic v razmerju med formo in vsebino ter ugotavljata, da koncept ni zgolj forma prava in dokumentov (kot so že omenjeni konvenciji in ustava), temveč naj bi bilo mesto forme v sodobni družbi utemeljeno v njeni vsebini oziroma etiki človekovih pravic. Koncept človekovih pravic, ki je v javnem diskurzu sicer legitimen in nesporen, v pedagoškem diskurzu naleti na teoretske pomisleke glede obstoja univerzalnih vrednot, ki se nanašajo na etično dimenzijo človekovih pravic. Učitelji se sicer opirajo na okvir vrednot, ki temelji na ustavnih določbah o ureditvi javnega šolstva, vendar pa je treba obenem tematizirati, »kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov, in podobna vprašanja« (prav

tam: 11). Medveš (2007) ob tem dodaja, da država in institucije (kot npr. šola) neposredno upoštevajo in uveljavljajo človekove pravice, ko le-te postanejo del njenega pravnega sistema, vendar pa hkrati tukaj ostaja odprto vprašanje, kaj pomenijo človekove pravice v odnosih, ki se oblikujejo v šoli; kakovost vzgoje se namreč kaže v odnosih, ki jih učitelj razvije z učenci. Šola mora po njegovem sprejeti načelo etike »zdravega razuma« kot svoj etični kodeks (prav tam: 14), saj v šoli poleg pravnega subjekta obstaja tudi »etični« subjekt, zato v njej »ni mogoče regulirati vseh odnosov z napisanimi pravili« (prav tam: 12).

Kaj pravzaprav pomeni ravnati etično? Kot barometer etičnega ravnanja učitelja izpostavljamo na tem mestu le vidik etike udeležnosti in vidik pedagoške etike.

Etika udeležnosti

Etika udeležnosti oziroma soustvarjanje je bistvo procesa pomoči ne samo na pedagoškem področju, ampak tudi na drugih področjih, pri katerih gre za dajanje in sprejemanje pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 11). Čačinovič Vogrinčič meni, da je etika udeležnosti učenca prav tisto, kar naši šoli manjka (prav tam: 23). Tudi Štefanc (2002) ugotavlja, da učenci/dijaki sicer v večji meri odgovarjajo (nekoliko različno glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo), da jih odrasli poslušajo in upoštevajo njihovo mnenje, a je zaskrbljujoče to, da jih prav toliko (dijakov srednje poklicne in strokovne šole več kot polovica) odgovarja, da jih odrasli redko ali nikoli ne poslušajo in upoštevajo njihovega mnenja. Tako jim jemljejo pravico do izražanja mnenja, posredno pa jim tudi onemogočajo vpliv na odločitve, ki zadevajo njihovo prihodnost. Še vedno »ni nekaj vsakdanjega, da se sliši učenčev glas in se znanje soustvari« (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 13). Etika udeležnosti predvideva, da učitelj učenca oziroma po potrebi tudi starše/druge enakopravno in zelo resno vključi v pogovor o težavah, ki jih ima učenec. Skupaj nato odkrivata, kaj učenec zna in česa ne zna, ter iščeta možne rešitve.

Učitelj mora učenca spoštovati in razumeti, da učenec pogosto tudi sam ne ve, zakaj nečesa ne zna, ne razume. Pomembno je, da učitelj učenca pozorno posluša in ga obravnava kot enakovrednega v njunem dialogu. Učenec mora imeti možnost, da sam opiše svoje (ne)znanje, posreduje svoje izkušnje z učenjem in soustvarja rešitev. Tako se nauči ubesediti svoje misli in čustva ter dobi sporočilo, da je to odraslemu pomembno. Takemu načinu dela, ki se neprestano nadaljuje, se mora prilagoditi tudi učitelj. Pomembno je, da v tak odnos odgovorno in aktivno vstopita oba, učenec in učitelj (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Pedagoška etika

Rosić (2011) meni, da ima pedagoška etika najmanj dva pomena. Pri prvem pedagoško etiko definiramo kot disciplino, ki se ukvarja s procesom moralnega presojanja. Definira, pojasnjuje in vzpostavlja kriterije moralne presoje v pedagoškem delu v smislu presoje dobrega oz. slabega v vzgoji, procesu in rezultatih. Drugi pomen pedagoške etike,

ki ga lahko umestimo na področje delovanja učitelja in s tem njegovih možnosti za uresničevanje otrokovih pravic, je, da kot poseben del moralnih norm regulira odnos učitelja do učenca, do sebe, do predmeta in do sodelavcev. Pedagoška etika je učenje o dolžnostih učitelja do učencev; učitelj bi moral svoje delovanje usmeriti v (Previšić, 2003, v prav tam: 148): pomoč učencem, usmerjanje, dogovarjanje (podpora učencu kot partnerju v pedagoškem procesu), organiziranje (ki omogoča učencem, da izražajo svojo samostojnost in kreativnost), spodbujanje, svetovanje (ki prevladuje nad avtoritarnim zahtevanjem), motiviranje, vzgojo, informiranje (spodbujanje samoaktivnosti učencev), animiranje, komentiranje (pri aktivnem pouku, pri katerem sta učenec in učitelj partnerja) ... Pedagoška etika ni statična, temveč razvojna, v njej se menjajo učenci in učitelji. Učitelj z vzgojnim delom in izborom pravih metod dela spodbuja in usposablja učence za življenje (Rosić, 2011).

SKLEP

Če se otrokovih pravic ne zavedamo, če jih niti ne poznamo oz. jih celo zanikamo, če se ne soočimo z dilemami,

ki se ob uresničevanju teh pravic pojavljajo, kar je lahko posledica diskurza ali zgolj subjektivne etičnosti, lahko pride do resnih kršitev teh pravic. Tako zagotavljanje kot kršenje pravic se lahko dogajata na individualni ali na sistemski ravni, učitelj pa ima kot pomemben akter v vzgojno-izobraževalnem procesu pri tem izredno pomembno vlogo.

Tako dileme na različnih ravneh kot tudi etično ravnanje vseh vključenih akterjev v šolskem prostoru predstavljajo na sistemski ravni pomembne vidike, ki jih je treba upoštevati v vzgojnem načrtovanju, saj močno vplivajo na celoten proces vzgoje in izobraževanja. Etična dimenzija naj bo predvsem v odnosu med učiteljem in učencem »človeška, profesionalna in statusna dolžnost vsakega učitelja, ne le organov šole« (Medveš, 2007: 14), kaže naj se v medčloveškem spoštovanju, častnem ravnanju in še posebej kot odgovornost za enake možnosti kot tudi za pomoč vsakemu učencu/dijaku, da dosega ustrezne rezultate (prav tam).

Zato »oblikovanje vzgojne zasnove zahteva skupne dogovore med učitelji in učenci, med šolo in domom« (Devjak, 2008: 105), da se tako izognemo čim več konfliktnim situacijam in skušamo potrebe in pravice otrok uresničevati v čim večji meri.

VIRI IN LITERATURA

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Deklaracija Združenih narodov o otrokovih pravicah. (1959). V: *Otrokove pravice v Evropi 1999*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Devjak, T. (2008). *Človekove pravice kot vrednotne usmeritve vzgoje in izobraževanja v javni šoli*. V: *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Devjak, T., Blažič, M. in Devjak, S. (2009). Teachers' and learners' perspectives on factors influencing the implementation of the citizenship and homeland education and ethics subject in primary school. V: *Odgojne znanosti*, 11, 2, 7–26.
- Devjak, T. (2013). Diskurz o človekovih in otrokovih pravicah. Dileme ali točke gotovosti? Predavanje za Doktorsko šolo. Pedagoška fakulteta UL, 15. 4. 2013.
- Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). V: *Otrokom prijazno šolo: zbornik*. 1993. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- 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. V: *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, 10–28.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. V: *Sodobna pedagogika*, 54, 4, 8–28.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). Razprava na Agori o identiteti mnogih izbir: Agora, 2. 9. 2006. V: *Revija 2000*, 186/187/188, 150–156.
- Kroflič, R. (2011). Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: *Učitelj, škola j osvita*. Gorlivka: Vyd-vo GDPIIM.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. V: *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, 6–29.

Pavlović, Z. (2008a). Pravice otrok, pravice staršev. V: Zagovornik-glas otroka: zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov: pilotski projekt 2007–2009. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.

Pavlović, Z. (2008b). Človekove pravice? Otrokove pravice? Dajte no ... V: Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: zbornik. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. V: Informatol., 44, 2, 142–149.

Splošna deklaracija človekovih pravic. (1948). <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/#c66> (dostopno 16. 5. 2013).

Šelih, A. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi. V: Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Štefanc, D. (2002). O pravicah otrok v izobraževanju in o izobraževanju kot otrokovi pravici. V: Sodobna pedagogika, 53, 5, 78–103.

POVZETEK

V sodobni, multikulturni šoli se učitelji pri zagotavljanju človekovih oz. otrokovih pravic pogosto srečujejo z različnimi dilemami. V prispevku se osredotočimo predvsem na koncept pravičnega pripoznanja in kot eno izmed možnih rešitev ponudimo metodo opolnomočenja; poudarimo pomen participacije vseh udeleženi pri načrtovanju vzgojnega koncepta in kot pomemben vidik pri uresničevanju izpostavimo vzgojo za aktivno in demokratično državljanstvo s svojimi specifikami ter na koncu na podlagi etike udeležnosti in pedagoške etike pokažemo na etično dimenzijo, ki je z vidika učitelja pomembna za njegovo razumevanje razmerja med etiko in zakonsko določenim (formalnopravnim) okvirjem spoštovanja in zagotavljanja otrokovih pravic v šoli.

ABSTRACT

In a modern, multicultural school teachers are often confronted with various dilemmas when trying to guarantee human or children's rights. The paper focuses primarily on the concept of just recognition and suggests the empowerment method as a potential solution; it stresses the importance of participation from all those involved in planning the educational concept, and points out education for active and democratic citizenship, and its specifics, as an important aspect of the realisation of said concept; in the end, based on the ethics of participation and pedagogical ethics, the ethical dimension is pointed out as important from the teacher's perspective, since it enables the teacher to understand the relationship between ethics and the statutory (legal) framework for respecting and guaranteeing children's rights in school.