

Naslov članka/Article:

Protislovne vsebine v vzgoji in izobraževanju *Contradictory Contents in Education*

Avtor/Author:

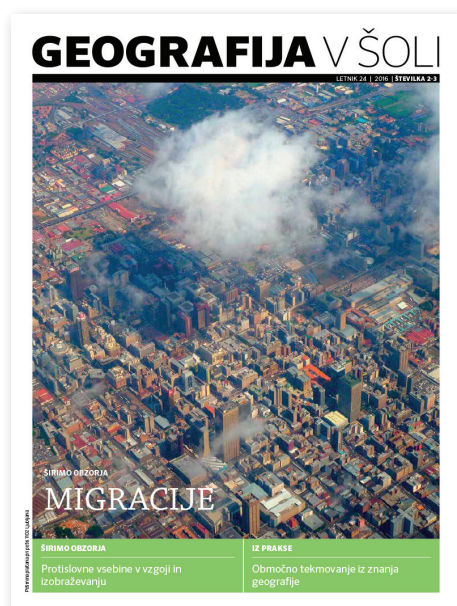
dr. Mitja Sardoč

<https://doi.org/10.59132/geo/2016/2-3/8-15>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Geografija v šoli 2-3/2016, letnik 24

ISSN 1318-4717

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/geografija-v-soli/>



Dr. Mitja Sardoč

Pedagoški inštitut, Ljubljana

mitja.sardoc@pei.si

COBISS: 1.01

Protislovne vsebine v vzgoji in izobraževanju

Contradictory Contents in Education

Povzetek

Kaj so protislovne vsebine, zakaj (oz. če sploh) so pomembne ter kako naj jih poučujemo, so vprašanja, ki so v sodobnih razpravah na širšem področju vzgoje in izobraževanja tako aktualna kakor tudi neizogibna. Ob njih trčimo ob različnih aktualnih dogodkih in nesoglasjih kot tudi ob vrsti t. i. »klasičnih« problemov oz. dilem. Prispevek analizira nekatera izmed vprašanj, ki so povezana z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja. Uvodni del predstavi problematiko poučevanja protislovnih vsebin. Sledi predstavitev kriterijev, na podlagi katerih določeno vsebino pripoznamo kot protislovno. Tretji del identificira najpomembnejše funkcije, ki jih povezujemo z vključevanjem protislovnih vsebin. Sklepni del problematizira različne pristope k njihovemu poučevanju v okviru pouka državljanske vzgoje in geografije.

Ključne besede: protislovne vsebine, državljanska vzgoja, geografija, kurikulum, javno šolanje.

Abstract

What are contradictory contents, why are they important (if at all), and how to teach them are questions that are both topical and unavoidable in contemporary wide-ranging discussions about education. We come across them during various current events and disagreements, and in the case of the so-called classic problems or dilemmas. The present paper analyses some of the questions connected with the integration of contradictory contents into the education process. The introductory part presents the issue of teaching contradictory contents. This is followed by a presentation of the criteria used to identify specific content as contradictory. The third part identifies the most important functions connected with the integration of contradictory contents. The concluding part problematises different approaches to teaching such contents during civic education and geography lessons.

Key words: contradictory contents, civic education, geography, curriculum, public schooling.

Uvod in opredelitev problematike

Tako v procesu vzgoje in izobraževanja kot tudi v družbi nasploh se soočamo z različnimi vsebinami etične in epistemološke narave, na katere nimamo jasnega oz. prepričljivega odgovora, pri nekaterih pa je zaradi same narave problematike soglasje pravzaprav nemogoče doseči. Ob njih trčimo ob različnih aktualnih dogodkih in nesoglasjih kot tudi ob vrsti t. i. »klasičnih« problemov oz. dilem. Pravzaprav se jim danes tako pri predmetih, ki sodijo v družboslovno-humanistični sklop

(npr. pri geografiji, zgodovini, državljanski vzgoji itn.), kakor tudi pri predmetih, ki sodijo v naravoslovno-tehnični sklop šolskega kurikula (npr. pri biologiji ali spoznavanju okolja), težko izognemo. Vprašanja klimatskih sprememb, onesnaževanja okolja, kloniranja, kreacionizma, genetskega inženiringa, evtanazije, spolne usmerjenosti (Hand, 2007), povezanosti inteligence z raso, družbenim razredom ali spolom (npr. Herrnstein in Murray, 1994), genetsko spremenjene hrane (Oulton idr., 2004), patriotizma (Hand, 2011) ter številnih drugih »problemov« ter s tem povezanih moralnih dilem

so samo nekatera izmed vprašanj, ki sodijo v t. i. železni repertoar vsebin, za katere lahko trdimo, da so protislovne oz. naj bi jih kot take poučevali. Prav zaradi tega je pozornost strokovnjakov, snovalcev politik kot tudi mednarodnih in medvladnih organizacij (npr. Oxfam ali Svet Evrope¹) usmerjena v iskanje odgovorov oz. ustreznih rešitev, ki jih prinaša problematika poučevanja protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja.

Kljub temu obstoječe razprave na nekatera temeljna vprašanja o poučevanju protislovnih vsebin ne ponujajo enoznačnih odgovorov ali preprostih rešitev, saj ostajata njihov moralni status kakor tudi njihova vloga in pomen v procesu vzgoje in izobraževanja v veliki meri [še vedno] nedorečena. Med vprašanja, ki razdvajajo tako zagovornike kakor tudi kritike, sodijo štiri osnovna vprašanja, in sicer [i] t. i. substantivno vprašanje [kaj je protislovna vsebina], [ii] t. i. motivacijsko vprašanje [zakaj [oz. če sploh] naj bi protislovne vsebine vključevali v proces vzgoje in izobraževanja], [iii] t. i. razvojnopsihološko vprašanje [kakšna naj bi bila starost učencev, ko [oz. če sploh] naj bi se srečali z vsebinami, ki jih označujemo kot protislovne] ter [iv] t. i. pedagoško vprašanje [kako naj protislovne vsebine poučujemo]. Kaj torej so protislovne vsebine in zakaj so pomembne, kakšna je njihova vloga v okviru pouka državljanske vzgoje oz. vzgoje in izobraževanja nasploh ter kako [oz. če sploh] naj jih poučujemo, so samo nekatera izmed vprašanj, ki ostajajo v sodobnih razpravah na širšem področju vzgoje in izobraževanja predmet različnih protislovlj in številnih nesoglasij.

Pričujoči prispevek analizira tri temeljna vprašanja ter s tem povezane probleme, ki se nanašajo na vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja, in sicer t. i. substantivno vprašanje [kaj je protislovna vsebina], [ii] t. i. motivacijsko vprašanje [zakaj [oz. če sploh] naj bi protislovne vsebine vključevali v proces vzgoje in izobraževanja] ter [iii] t. i. pedagoško vprašanje [kako naj protislovne vsebine poučujemo].² Drugi del prispevka prinaša predstavitev različnih kriterijev, na podlagi katerih določeno vsebino pripoznamo kot

protislovno. Posebna pozornost je namenjena identifikaciji najpomembnejših funkcij, ki jih opravlja vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja. Sledi problematizacija različnih pristopov k poučevanju protislovnih vsebin. Sklepni del obravnava vlogo in pomen poučevanja protislovnih vsebin v okviru pouka državljanske vzgoje in geografije.

Kaj je protislovna vsebina

Kdaj lahko določeno vsebino označimo kot protislovno oz. kateri kriterij ali kriterije bomo uporabili, da neko vsebino opredelimo kot protislovno, ter katere pogoje mora določena vsebina izpolnjevati, da jo kot tako tudi opredelimo? Tako na intuitivni kakor tudi na teoretični ravni dejstvu, da neko vsebino opredelimo kot protislovno, po navadi botrujejo različni dejavniki, npr. pomanjkanje dokazov, da bi lahko razsodili za ali proti (npr. ali je katera od t. i. epidemij, ki smo jim bili priča v preteklih letih, nevarna v tolikšni meri, da je zahtevala tolikšna sredstva oz. pozornost medijev), pri čemer je rezultat odvisen od dogodkov, ki jih vnaprej ne moremo v celoti predvideti (npr. globalno segrevanje), pri čemer je presoja o nekem pojavu odvisna od vrednotenja posameznih informacij o samem pojavu itn.³

Kakor poudarjajo posamezni avtorji, imamo za določitev protislovnosti določene vsebine na voljo različne kriterije. V svojem prispevku *Should We Teach Homosexuality as a Controversial Issue* (2007) kot tudi v knjigi *Patriotism in Schools* (2011), Michael Hand za identificiranje oz. opredelitev določene vsebine kot protislovne razlikuje med tremi ločenimi kriteriji, in sicer [i] behaviorističnim, [ii] političnim in [iii] epistemološkim. Pri t. i. behaviorističnem kriteriju (Bailey, 1975) je ključni dejavnik za opredelitev določene vsebine kot protislovne ta, da določena kritična masa posameznikov o neki vsebini [npr. družbenem pojavu] oz. problemu ne soglaša. V okviru t. i. političnega kriterija lahko razlikujemo med dvema ločenima meriloma, in sicer [i] določena tema je pripoznana kot protislovna takrat, ko ni skladna s temeljnimi načeli in skupnimi vrednotami sodobne pluralne družbe, npr. državljansko enakostjo, spoštovanjem, človekovimi pravicami [na distanci utemeljeno merilo], ter [ii] ko v družbi glede določenega vprašanja ne obstaja konsenz [na nesoglasju utemeljeno merilo]. V prvi primer tako sodijo npr. t. i. vnaprej dogovorjene poroke, ki so v nekaterih kulturah splošno sprejete, ali

Kakor poudarjajo posamezni avtorji, imamo za določitev protislovnosti določene vsebine na voljo različne kriterije.

- 1 V okviru skupnega programa Sveta Evrope in Evropske unije se izvaja tudi pilotni projekt *Teaching controversial issues – developing effective training for teachers and school leaders*, pri katerem je poseben poudarek namenjen razvoju učinkovitega programa usposabljanja za poučevanje protislovnih vsebin. Za dodatne informacije glej <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders>.
- 2 Prispevek v celoti pušča ob strani problematiko starosti oz. razvojne stopnje učencev, ko naj bi bilo zanje najbolj primerno, da se v okviru pouka srečajo s protislovnimi vsebinami. Za pregledno predstavitev problematike primerne starosti oz. razvojne stopnje učencev za spoprijemanje s protislovnimi vsebinami glej Cowan in Maitles (2012, 2–3).

- 3 Za podrobnejši pregled kriterijev protislovnosti glej McLaughlin (2003).

obrezovanje spolnih organov dečkov⁴ ali deklic. Kot primer drugega merila velja izpostaviti priporočilo ekspertne skupine, ki je pripravila t. i. Crickovo poročilo (1998),⁵ v katerem so opozorili, da je protislovna vsebina tista vsebina, o kateri ni trdnega ali splošno sprejetega stališča. Takšna vprašanja so tista, ki običajno razdvajajo družbo in za katere pomembne skupine ponujajo nasprotujoče si razlage ter rešitve. Tako lahko imamo nasprotujoča si stališča o takšnih zadevah, kot na primer o tem, kako je določen problem nastal in kdo je zanj kriv, o tem, kako bi ta problem lahko rešili, o tem, katera načela naj bi vodila odločitve, ki jih je mogoče sprejeti, itn. (QCA, 1998: 56)

Za razliko od behaviorističnega in političnega kriterija je bil kot ustrežnejši oz. primernejši predlagan t. i. epistemološki kriterij, ki je ga v članku *Controversial Issues and the Curriculum* (1981) ter kasneje v knjigi *Theory and Practice in Education* (1984) artikularil Robert F. Dearden. Na podlagi tega kriterija je določena vsebina protislovna,

če imamo o njej lahko nasprotno poglede, ne da bi bili ti pogledi v nasprotju z razumom. To se lahko zgodi, če nimamo dovolj dokazov, da bi lahko odločili o protislovju. Podobno je določeno vprašanje lahko protislovno, kadar so rezultati odvisni od prihodnjih dogodkov, ki jih ni mogoče z gotovostjo napovedati oz. pri katerih je sodba o tem vprašanju odvisna od tega, kako tehtati ali vrednotiti različne informacije, ki jih imamo o tem vprašanju. (Dearden, 1981: 38)

Ta kriterij prisotnost nesoglasja jemlje kot *nujen* ne pa tudi kot *zadosten* kriterij protislovnosti posamezne vsebine, saj je temeljni pogoj tega kriterija namreč razumnost samega nesoglasja. Kakor lahko povzamemo iz zgoraj predstavljenih kriterijev se ti razlikujejo glede na tri ločene razsežnosti protislovnosti, in sicer [i] vsebino, [ii] kontekst in [iii] ciljno populacijo poučevanja.

Poleg osnovnega kriterija, na podlagi katerega določeno vsebino pripoznamo kot protislovno, pa naj bi bili pri določitvi protislovnosti neke vsebine izpolnjeni tudi nekateri pogoji, in sicer:

- (i.) pripoznanje nesoglasja o določeni vsebini oz. dejanju, praksi ali prepričanju kot pomembnemu;
- (ii.) vsebina mora biti pomembna za vse tiste, ki se ne strinjajo o njenem moralnem statusu, vlogi in pomenu ali učinkih;
- (iii.) pogojno sprejemanje interpretacije oz. stališča o vsebini oz. praksi, dejanju ali prepričanju, ki je predmet nesoglasja kot legitimni poziciji, interpretaciji ali stališču;
- (iv.) zavrnitev stališča oz. pozicije o določeni vsebini oz. dejanju, praksi ali prepričanju kot zmotnem oz. napačnem;
- (v.) vsak od vpletenih »akterjev« mora priznati, da je njegovo pojmovanje določene vsebine za ostale prav tako lahko protislovno ali celo nesprejemljivo.

Vsak od navedenih pogojev je nujen element katerega koli pojmovanja protislovnosti in je kot tak sestavni del vsakega pojmovanja protislovnih vsebin. V prvem primeru [pripoznanje nesoglasja] predstavlja sprejemanje interpretacije nekakšen moralni strošek, saj neko dejanje, prakso ali prepričanje dopuščamo oz. mu pripoznamo osnovno veljavnost epistemične sprejemljivosti. Poleg tega je predmet oz. sama protislovna vsebina kot vir nesoglasja oz. konflikta med različnimi deležniki – podobno kot pri strpnosti – (praviloma) začasne narave, saj se kot predmet interpretacije lahko tudi spremeni, npr. v primeru razrešitve nekega genetskega problema, se sama »narava« predmeta protislovnosti spremeni, saj ni več obravnavana kot protislovna vsebina. Neka vsebina je torej lahko pripoznana kot protislovna vsebina po ozki oz. klasični interpretaciji – podobno kakor predmet strpnosti – samo v primeru, ko je predmet protislovnosti oz. strpnosti mogoče spremeniti. Ne nazadnje se pogojno sprejemanje prakse, dejanja ali prepričanja primarno nanaša na njegovo motivacijsko podlago [zakaj poučevanje protislovnih vsebin]. Hkrati je tudi pomembno, da so različni pogledi oz. interpretacije, ki jih lahko sprejmemo kot razumne, obravnavani kot enakovredni [predpostavka o ekvivalentnosti stališč in vrednot].

Zakaj poučevanje protislovnih vsebin

Podobno kot pri problematiki vključevanja različnosti,⁶ temelji tudi vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in

4 Za predstavitev problematike t. i. ritualnega obrezovanja dečkov pri muslimanih in Judih glej De Wispelaere in Weinstock (2015).

5 T. i. Crickovo poročilo [s polnim naslovom *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*] nosi ime po britanskem politologu Bernardu Cricku (1929–2008), sicer tudi avtorju ene izmed najbolj znanih biografij Georgea Orwella. Nastalo je kot rezultat dela oz. končno poročilo ekspertne skupine, ki jo je vodil Bernard Crick, na podlagi katere so v britanski šolski sistem kot obvezni predmet vključili državljansko vzgojo. Celotno poročilo je dostopno na spletni strani <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>.

6 Za podrobnejšo predstavitev vključevanja različnosti v proces vzgoje in izobraževanja oz. njegove funkcije glej Sardoč (2011).

izobraževanja na dveh ločenih hipotezah, in sicer na [i] t. i. konfliktni in na [ii] t. i. kontaktni hipotezi.⁷ Po prvi naj bi imelo vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja – tako kritiki in skeptiki – [vsaj] tri negativne posledice, in sicer [i] moralni kolaps skupnih načel in temeljnih vrednot, [ii] erozijo medsebojnih odnosov in (s tem povezano) [iii] socialno fragmentacijo sodobne pluralne družbe. Za razliko od konfliktna hipoteza pa kontaktna hipoteza izpostavlja, da je poučevanje protislovnih vsebin eden od najbolj učinkovitih mehanizmov za odpravo predsodkov in stereotipov, ki jih ponavadi povezujemo z vsemi tistimi vsebinami, ki tako ali drugače niso del kulturnega mainstreama ali pa niso skladne s predstavami t. i. večinske populacije. Kljub kratkoročnim težavam, ki jih v proces vzgoje in izobraževanja lahko prinaša obravnava določene protislovnine vsebine, naj bi imelo njihovo vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja – tako zagovorniki – dolgoročno številne pozitivne učinke. Med njimi so najpomembnejše [i] socialno-integracijska funkcija (razvijanje občutka medsebojne povezanosti), [ii] kultiviranje vrlin, npr. medsebojnega spoštovanja, solidarnosti, strpnosti itn., [iii] preseganje predsodkov in stereotipov ter [iv] epistemološka funkcija.

Socialno-integracijska funkcija

Javno šolanje oz. proces vzgoje in izobraževanja združuje učence iz različnih okolij, npr. iz različnih socialno-ekonomskih okolij, iz družin ali družbenih skupin, katerih etično okolje se razlikuje od temeljnih načel in skupnih vrednot sodobne pluralne družbe (npr. nekatere verske skupnosti), etničnih manjšin in rasnih skupin itn. Bistvo skupnega šolanja, kakor izpostavlja Stephen Macedo, je zagotavljati učno oz. etično okolje:

[...], v katerem se otroci iz različnih normativnih perspektiv, ki sestavljajo našo politično skupnost, med seboj srečujejo v spoštljivem okolju, spoznavaajo drug drugega in ugotovijo, da njihove razlike ne izključujejo medsebojnega sodelovanja in spoštovanja kot udeležencev v skupnem političnem redu. (Macedo, 2000: 194)

Z vključevanjem protislovnih vsebin v odprtem in spoštljivem učnem okolju naj bi krepili občutek pripadnosti skupnosti ter razvijali medsebojno povezanost med posamezniki, ki se med seboj razlikujejo oz. imajo o posameznih

družbenih problemih različne poglede. Kakor so izpostavili avtorji t. i. Crickovega poročila (1998), naj »[i]zobraževanje [...] ne poskuša zaščititi otrok pred polemikami odraslega življenja, temveč naj jih pripravi, da se bodo s temi polemikami lahko soočili razumno, strpno in moralno« (QCA, 1998: 56).

Kultiviranje vrlin

Z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja med učenci krepimo kultiviranje različnih državljskih vrlin, npr. strpnost ter medsebojno spoštovanje in solidarnost, ne glede na status, etnično pripadnost, veroizpoved ali svetovnonazorsko prepričanje itn. Da bodo posamezniki lahko sprejemali in spoštovali drug drugega, kakor je poudaril Sanford Levinson, »je na splošno potrebno, da so v interakciji z ‚drugimi‘, tako da lahko spoznajo skupne poteze (kar služi h generiranju medsebojnega spoštovanja) ter da lahko razumejo medsebojne razlike« (Levinson, 2003: 104). V učnem okolju, v katerem spodbujamo vključevanje protislovnih vsebin, naj bi torej kultivirali vrline, ki jih učenci drugje praviloma nimajo priložnosti razvijati.

Preseganje predsodkov in stereotipov

Poučevanje protislovnih vsebin velja za enega od možnih načinov preseganja predsodkov in stereotipov, saj je splošna predstava, da so predsodki in stereotipi bolj zakoreninjeni tam, kjer je poznavanje npr. neke družbene skupine manjše. Prav zato imajo različnost ter soočanje in zoperstavljanje mnenj, pozicij in dejstev toliko večjo vrednost, saj naj bi z njimi zmanjševali predsodke in stereotipe. S predsodki in stereotipi sta namreč povezani dve ločeni »napaki«, in sicer [i] da si npr. vsi člani oz. pripadniki neke skupine delijo določeno lastnost, npr. da so vsi temnopolti dobri športniki [*zmota o ekvivalenci*], in [ii] da so vsi člani oz. pripadniki neke skupine enaki [*zmota o notranji homogenosti skupine*]. Poleg tega je treba izpostaviti, da so tako predsodki kot tudi stereotipi v samem izhodišču vrednostno nevtralni, saj so lahko tako pozitivni kakor tudi negativni.⁸ Prav tako se predsodkom in stereotipom poleg posploševanja očita tudi selektivnost oz. redukcijem, saj je ena izmed njihovih osnovnih značilnosti ta, da med različnimi podatki o določeni skupini izberejo samo enega, vse ostale podatke pa označijo za nepomembne oz. irelevantne. Eden od predsodkov, ki so se pojavili na Zahodu [predvsem v ZDA] po napadu 11. septembra

Za razliko od konfliktna hipoteza pa kontaktna hipoteza izpostavlja, da je poučevanje protislovnih vsebin eden od najbolj učinkovitih mehanizmov za odpravo predsodkov in stereotipov.

Z vključevanjem protislovnih vsebin v odprtem in spoštljivem učnem okolju naj bi krepili občutek pripadnosti skupnosti ter razvijali medsebojno povezanost med posamezniki.

⁷ Za klasično artikulacijo kontaktne hipoteze glej Allport (1954) in Putnam (2007).

⁸ Kakor je poudaril Lawrence Blum, moralna analiza različnih stereotipov pokaže, da sama narava stereotipa ni nujno negativna oz. redukcijemistična (Blum 2004).

Cilj poučevanja protislovnih vsebin torej ni neposredna razrešitev konflikta oz. odprava nesoglasja okoli posameznega dejanja, prakse ali vrednot: če neko vsebino obravnavamo kot protislovno, pomeni, da dopuščamo možnost različnih interpretacij oz. pogledov na neki družbeni pojav.

2001 v New Yorku, je bil, da so vsi muslimani teroristi. Druga napaka pa je, da določena lastnost postane primarni označevalec te družbene skupine oz. kakor izpostavlja Miranda Fricker, »splošno sprejeta predstava med določeno družbeno skupino ter enim ali več atributi« (Fricker, 2007: 30 [avtoričini poudarki]). Tukaj gre torej za dvojni redukcionizem, ki je – tako epistemološko kot tudi politično in moralno – problematičen.

Epistemološka funkcija

Na spoznavno-epistemološki ravni ima vključevanje protislovnih vsebin v šolski kurikulum oz. šolski etos predvsem pozitivne spoznavne učinke, npr. spoznavanje različnosti in tudi krepitev kulturnega kapitala posameznika. Z izpostavljenostjo raznolikosti, ki je posledica obravnave določene protislovne vsebine, imajo posamezniki več informacij o določenem družbenem pojavu oz. problemu. Izpostavljenost različnim interpretacijam oz. načinom življenja – kakor izpostavlja Will Kymlicka – tako »pomaga posameznikom pri informiranih odločitvah o tem, kaj je resnično pomembno« (Kymlicka, 1996: 89–90). V okviru te funkcije ima spoprijemanje s protislovnimi vsebinami v procesu vzgoje in izobraževanja primarno namen senzibilizirati učence za posamezne oblike različnosti oz. omogočiti učencem, kakor je izpostavil Rob Reich, da »izvejo o drugih načinih življenja ter pridobijo nekaj več razumevanja o zgodovini, praksah in vrednotah različnih kulturnih skupin« (Reich, 2002: 116).

Vključevanje protislovnih tem v proces vzgoje in izobraževanja naj bi tako zaobsegalo dva ločena vidika, in sicer [i] družbeni in [ii] individualni vidik. Družbeni vidik vključevanja oz. obravnavanja posameznih protislovnih tem naj bi torej prispeval k oblikovanju in vzdrževanju stabilnih medsebojnih razmerij ter tako ustvaril občutek medsebojne povezanosti, hkrati pa tudi okrepil zaupanje med različnimi družbenimi skupinami in posamezniki. Na individualni ravni pa naj bi vključevanje protislovnih tem v proces vzgoje in izobraževanja primarno prispevalo k razumevanju različnih možnih pogledov na določeno temo ter razvijanju oz. kultiviranju medsebojnega spoštovanja in razumevanja razlik. Hkrati naj bi imelo na spoznavno-epistemološki ravni vključevanje in obravnavanje protislovnih tem v procesu vzgoje in izobraževanja predvsem pozitivne učinke, ki so povezani s preučevanjem različnih možnih odgovorov na posamezna vprašanja, na katera nimamo enoznačnega odgovora. Cilj poučevanja protislovnih vsebin torej ni neposredna razrešitev konflikta oz. odprava nesoglasja okoli posameznega dejanja, prakse ali vrednot: če neko

vsebino obravnavamo kot protislovno, pomeni, da dopuščamo možnost različnih interpretacij oz. pogledov na neki družbeni pojav.

Poučevanje protislovnih vsebin

Kako torej poučevati protislovne vsebine, saj za razliko od velike večine tem oz. vsebin, ki so del šolskega kurikula, pri poučevanju protislovnih vsebin soglašanje z učiteljevo interpretacijo oz. pogledom na določeni družbeni pojav ali problem pravzaprav ni nujno oz. potrebno? Vključevanje protislovnih vsebin v procesu vzgoje in izobraževanja poteka na različnih ravneh, v različnih kontekstih (npr. v učilnicah, z učbeniki ter drugimi učnimi gradivi in pripomočki), preko različnih strategij in v skladu z različnimi izobraževalnimi politikami. Na institucionalni ravni lahko razlikujemo med dvema različnima pristopoma, in sicer preko [i] neposrednega pristopa in spoprijemanja s protislovnimi vsebinami in [ii] posrednega pristopa in spoprijemanja s protislovnimi vsebinami. Neposredni pristop običajno povezuje s šolami oz. učilnicami ter drugimi izobraževalnimi ustanovami, v katerih se učenci iz različnih okolij, skupin ali skupnosti srečujejo med seboj v neposrednem stiku. Po drugi strani pa posredni pristop ponuja učencem možnost za neposredno spoznavanje protislovnih vsebin. Medtem ko na moralni ravni med obema pristopoma ni nobene razlike, je na epistemološki in družbeni ravni med obema pristopoma pomembna razlika, ki naj bi bila v korist neposrednega pristopa oz. spoprijemanja s protislovnimi vsebinami, saj naj bi bilo za udeležence pedagoškega procesa skrajno težko, »da se naučijo strpnosti in medsebojnega spoštovanja do drugih ljudi, tradicij in načinov življenja, razen če so jim neposredno izpostavljeni« (M. Levinson, 1999: 114). Podobno trdi tudi Ian MacMullen, ki poudarja, da »se je vrlin mogoče učinkovito naučiti skozi prakso« (MacMullen, 2007: 39). Kljub razlikam med posameznimi teoretičnimi projekti večina avtorjev s širšega področja državljanske vzgoje vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja povezuje s tremi ločenimi dispozicijami, in sicer s [i] kritično refleksijo, [ii] refleksivno distanco in [iii] imaginativnim spoprijemanjem.

Kritična refleksija

Osnovna vrlina oz. dispozicija, ki jo praviloma povezuje z državljansko vzgojo in z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja, je kritična refleksija oz.

dispozicija za javno razumnost (Galston, 1991; Gutmann, 1995; Macedo, 1995). S primerjavo različnih pojmovanj dobrega, vrednot, kultur, perspektiv in izkušenj imamo na razpolago različne možnosti, perspektive in izkušnje, ki posameznikom omogočajo dve ločeni prednosti, in sicer [i] prednost maksimiranja izbir in [ii] prednost evalvacijske perspektive. V prvem primeru kritična refleksija posameznika opremi z več informacijami in posledično tudi z več različnimi možnostmi izbiranja med različnimi pojmovanji dobrega. V drugem primeru pa posamezniku omogoča tudi boljšo izbiro, saj s primerjavo oz. kritično refleksijo različnih pojmovanj dobrega, vrednot, kultur, perspektiv in izkušenj praviloma izvedemo boljšo izbiro.

Refleksivna distanca

Za razliko od kritične refleksije, ki je usmerjena k zunanjim informacijam (npr. različna pojmovanja dobrega, vrednote, kulture, perspektive in izkušnje drugih), je dispozicija refleksivne distance usmerjena v t. i. potujitev do vrednot, stališč in prepričanj, ki jih imamo sami. Ta dispozicija, kakor je izpostavila Martha Nussbaum v *Cultivating Humanity*, je neposredno povezana s sokratskim samoizpraševanjem (Nussbaum, 1997). Pa vendar imamo v razpravah o državljski vzgoji tudi kritike in nasprotnike kultiviranja te dispozicije, saj naj bi refleksivna distanca negativno in nesorazmerno vplivala na učence, ki prihajajo iz deprivilegirane socialno-ekonomskega ali kulturnega okolja. Kakor je opozoril Joseph Raz:

Politika, ki nasilno loči otroke od kulture svojih staršev s spodkopavanjem sposobnosti ljudi za ohranitev dolgoročnih intimnih odnosov, ne spodkopava le stabilnosti družbe, temveč ogroža tudi eno izmed najglobljih želja večine staršev, ki želijo razumeti svoje otroke ter z njimi deliti svoj svet in jim biti blizu. (Raz, 1994: 178)

Imaginativno spoprijemanje

Poleg kritične refleksije in refleksivne distance naj bi šolanje, kakor izpostavlja Eamonn Callan, vključevalo tudi »sočutno in kritično spoprijemanje s prepričanji in načini življenja, ki so v nasprotju s kulturo družine ali versko oz. etnično skupino, v katero je bil otrok rojen« (Callan, 1997: 133) oz. kakor nadaljuje, »[m]oja trditev je, da razumevanje etične različnosti v izobraževalnem smislu predpostavlja ustrezne izkušnje pri imaginativnem vstopu v načine življenja, ki so čudni ali celo odvrtni [...]« (Callan, 1997: 133). V svoji knjigi *Cultivating Humanity* je Martha Nussbaum narativno imaginacijo postavila ob bok sokratskemu

samoizpraševanju, saj posameznikom omogoča imaginativno izkušnjo z drugimi pojmovanji dobrega, vrednotami ter stališči in izkušnjami. Pravzaprav omogoča dispozicija za imaginativno spoprijemanje enake pogoje za izbiro kakor tistemu, ki ima vrednote, prepričanja ali stališča, s katerimi se imaginativno spoprijemamo.

Sklep

Podobno kakor pri vključevanju različnosti v proces vzgoje in izobraževanja naj bi imelo tudi vključevanje protislovnih vsebin ter s tem povezano kultiviranje vrtilin več različnih učinkov. Na eni strani naj bi posameznikom, ki so med seboj različni, ustvarjali občutek enakosti. Drugič, in povezano s prvim učinkom, naj bi zagotavljalo večjo medsebojno spoštovanje, strpnost in solidarnost posameznikov v sodobni pluralni družbi, ki pripadajo različnim etničnim, verskim ali kulturnim skupinam, njihovo večjo integracijo v družbo, kar pomeni večjo stabilnost in kohezivnost družbe. Tretjič, vključevanje protislovnih vsebin naj bi učence in druge deležnike vzgojno-izobraževalnega procesa opremilo z določenim znanjem oz. vednostjo o teh vsebinah.

Vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja ima torej vsaj tri pozitivne učinke: strateške, spoznavno-epistemološke in socialne. V prvem primeru se vključevanju vsebin, ki jih obravnavamo kot protislovne, pripisuje predvsem boljša zastopanost interpretacij o določenem družbenem pojavu oz. problemu, ki je bil do sedaj postavljen na rob ali pa je bil iz različnih razlogov izključen iz družbenega dogajanja. Na spoznavno-epistemološki ravni ima vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja predvsem kognitivne učinke, tj. spoznavanje različnosti ter s tem povezano razbijanje predsodkov in stereotipov, hkrati pa tudi krepitev kulturnega kapitala posameznika. Na ravni vrednot oz. vrtilin pa ima razvijanje senzibilnosti za vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja dva pomembna učinka, in sicer spodbujanje strpnosti ter medsebojnega spoštovanja. Kljub temu velja izpostaviti, da se iskanje enoznačnih odgovorov na omenjene izzive in probleme – navkljub povečanemu interesu teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev – sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Kakor potrjujejo številni projekti, strategije in iniciative ter primeri »dobrih« praks, postanejo namreč predlagani odgovori na širšem področju poučevanja protislovnih vse prepogosto del problema in ne rešitve.

Vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja ima vsaj tri pozitivne učinke: strateške, spoznavno-epistemološke in socialne.

Literatura

1. Allport, Gordon, 1954, *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
2. Bagattini, Alexander in MacLeod, Colin [ur.], 2015, *The Nature of Children's Well-Being*. Dordrecht: Springer.
3. Bailey, C., 1975, Neutrality and Rationality in Teaching. V D. Bridges in P. Scrimshaw [ur.], *Values and Authority in Schools*. London: Hodder & Stoughton.
4. Blum, Lawrence, 2001, Recognition and Multiculturalism in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), str. 539–559.
5. Callan, Eamonn, 1997, *Creating Citizens: Political Education in a Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
6. Cooling, Trevor, 2012, What is a Controversial Issue? Implications for the Treatment of Religious Beliefs in Education, *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), str. 169–181.
7. Council of Europe, 2014, Pilot project 'Teaching controversial issues – developing effective training for teachers and school leaders'. <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders> (dostopno 18. 4. 2015).
8. Cowan, Paula in Maitles, Henry, 2012, *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. London: Continuum.
9. Dearden, Robert F., 1981, Controversial Issues and the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), str. 37–44.
10. Dearden, Robert F., 1984, *Theory and Practice in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
11. De Wispelaere, Jurgen in Weinstock, Daniel, 2015, The Grounds and Limits of Parents' Cultural Prerogatives: The Case of Circumcision. V A. Bagattini in C. MacLeod [ur.], *The Nature of Children's Well-Being*, str. 247–262. Dordrecht: Springer.
12. Fricker, Miranda, 2007, *Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
13. Galston, William A., 1991, *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Gardner, Peter, 1984, Another Look at Controversial Issues and the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), str. 379–385.
15. Gould, Stephen Jay, 2000, *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.
16. Gutmann, Amy, 1995, Civic Education and Social Diversity, *Ethics*, 105, 3, str. 557–579.
17. Hand, Michael, 2007, What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion, *Educational Theory*, 58(2), str. 213–228.
18. Hand, M., 2011, *Patriotism in Schools* [Impact no. 19]. London: PESGB.
19. Herrnstein Richard in Murray, Charles, 1994, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
20. Heyd, David [ur.], 1996, *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton: Princeton University Press.
21. Holden, Cathie in Claire, Hilary [ur.], 2007, *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
22. Kymlicka, Will, 1996, Two Models of Pluralism and Tolerance. V Heyd, D. (ur.), *Toleration: An Elusive Virtue*, str. 81–105. Princeton: Princeton University Press.
23. Lambert, David in Machon, Paul, 2001, *Citizenship Through Secondary Geography*. London: Routledge.
24. Lambert, David in Morgan, John, 2010, *Teaching Geography 11–18: A Conceptual Approach*. Berkshire: Open University Press.
25. Levinson, Meira, 1999, *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
26. Levinson, Sanford (2003). *Wrestling with Diversity*. Durham, NC: Duke University Press.
27. Lockyer, A, Crick, B. in Annette, J. [ur.], 2003, *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. London: Ashgate.
28. MacMullen, Ian, 2007, *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*. Princeton: Princeton University Press.
29. McLaughlin, T. H., 2003, Teaching Controversial Issues in Citizenship Education. V A. Lockyer, B. Crick in J. Annette [ur.], *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*, str. 149–160. London: Ashgate.
30. Macedo, Stephen J., 1995, Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls, *Ethics*, 105, 3, str. 468–496.
31. Macedo, Stephen J., 2000, *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
32. Nussbaum, Martha, 1997, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
33. Oulton, Christopher, Day, Vanessa, Dillon, Justin in Grace, Marcus, 2004, Controversial Issues – Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education, *Oxford Review of Education*, 30(4), str. 489–57.
34. Oxfam, 2006, *Teaching Controversial Issues*. Oxford: Oxfam.
35. Putnam, Robert D., 2007, *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 2, str. 137–174.
36. Qualification and Curriculum Authority, 1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.

37. Raz, Joseph, 1994 *Ethics in the Public Domain: Essays in the Morality of Law and Politics*. Oxford: Clarendon Press. Woolley, Richard (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School*. London: Routledge.
38. Reich, Rob, 2002, *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: Chicago University Press.
39. Sardoč, Mitja, 2011, *Multikulturalizem: pro et contra – enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
40. Young-Bruehl, Elisabeth, 1998, *The Anatomy of Prejudice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
41. Wispelaere, Jurgen de in Weinstock, Daniel, 2015, The Grounds and Limits of Parents' Cultural Prerogatives: The Case of Circumcision. V A. Bagattini in C. MacLeod [ur.] (2015). *The Nature of Children's Well-Being*, str. 247–262. Dordrecht: Springer.



Vir: Shutterstock