Naslov članka/Article:

ŠOLE DELUJEJO TUDI VZGOJNO?

Do Schools Also Fulfil an Educational Role Beyond Teaching?

Avtor/Author:

Dr. Robi Kroflič

CC licenca

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 4-5/2025, letnik 56
ISSN 0350 -5065
Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:
https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/

Dr. Robi Kroflič
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

ŠOLE DELUJEJO TUDI VZGOJNO?

Do Schools Also Fulfil an Educational Role Beyond Teaching?

https://doi.org/10.59132/viz/2025/4-5/83-86

Leta 2007 sem objavil poglavje v monografiji *Pravila in vzgojno delovanje* z naslovom *Tudi šole vzgajajo, mar ne?* Naslov je bil parafraza izjemne družbene drame Sydneyja Pollacka *Tudi konje streljajo, mar ne?* iz leta 1969, ki prikazuje čas velike gospodarske krize, ko se prirejajo plesna tekmovanja, na katerih naj bi zmagovalni par, ki bo uspel najdlje brez počitka prebiti na plesišču, prejel visoko denarno nagrado. Ko se izkaže, da je nagrada prevara, saj organizator zmagovalcema odtegne glavnino nagrade za stroške bivanja v času tekmovanja, plesalka prosi partnerja, da jo ustreli. On to stori, na začudenje obtožujočega občinstva pa samo odgovori, da tudi trpeče konje, ki si zlomijo nogo, ustrelijo …

Ironija je hotela, da je leta 2025 v členu 60. i *Predloga zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*, kjer je govor o zagotavljanju varnega in spodbudnega okolja z različnimi disciplinskimi sredstvi, zakonodajalec zapisal:

> ***Osnovna šola** poleg izvajanja ukrepov za zagotavljanje varnosti z učencem, ki s svojim nevarnim ravnanjem krši svoje dolžnosti in odgovornosti, **deluje tudi vzgojno**.*

Če sem se leta 2007 ukvarjal z argumentacijo, ki bi presegla takrat močno razširjeno idejo, da je šola predvsem izobraževalna ustanova, ki s poukom tudi vzgaja, v *Predlogu zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2025) naletimo na idejo, da so za vzpostavitev varnega šolskega okolja potrebni predvsem strožji disciplinski ukrepi, poleg tega pa šola deluje tudi vzgojno, a za to ne potrebuje sistematičnega vzgojnega načrta niti individualiziranega vzgojnega načrta za tiste najbolj disciplinsko problematične učence oziroma učenke, ki zaradi ponavljajočih se grobih kršitev šolskega reda prejmejo vzgojni opomin.

Ta **obrat od logike vzgojnega delovanja k logiki strogega discipliniranja** pa v času, ko se zdi, da zaradi slabšanja razmer na področju psihosocialnega zdravja in pojavljanja grobih oblik medvrstniškega nasilja potrebujemo okrepljeno vzgojno delovanje bolj kot karkoli drugo, ni edina strateška ideja o razvoju šolstva pri nas. O vzgojni nalogi javne šole govorijo tako *Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 – osnutek Predloga* (2024) kot *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (2022), še posebej pa dokument *Ključni cilji po področjih skupnih ciljev* (2025). V nadaljevanju tega zapisa želim primerjati, kako sta si skupini strokovnjakov, ki sta pripravili nacionalni program oziroma izhodišča prenove učnih načrtov, zamislili opredelitev vzgojne vloge šole in koliko logika obeh dokumentov sovpada oziroma nasprotuje logiki predvidenih sprememb in dopolnitev Zakona o osnovni šoli.

KAKO VZGOJNO VLOGO ŠOLE OPREDELJUJE *NACIONALNI PROGRAM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA OBDOBJE 2023–2033 – OSNUTEK PREDLOGA*?

Na spletni strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje so 6. 4. 2024 v sporočilu za medije zapisali: »Kot temeljno izhodišče vzgojno-izobraževalnega sistema je v nacionalnem programu postavljeno varno in spodbudno učno okolje, saj lahko o drugih ciljih, npr. o učenju in poučevanju, vzgoji, ocenjevanju, o ustvarjalnosti, razmišljamo šele takrat, ko se otroci, učenci, dijaki in odrasli v vzgojno-izobraževalnem zavodu počutijo varne in sprejete ne glede na njihove osebne okoliščine« (https://www.gov.si/novice/2024-02-06-objavljen-je-osnutek-predloga-nacionalnega-programa-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033/).

Varno in spodbudno učno okolje naj bi bilo torej sinonim šolske kulture, ki omogoča načrtovano pedagoško delovanje, vključujoč tudi vzgojo v ožjem pomenu besede, ki jo razumem kot načrtno oblikovanje značaja, moralne samopodobe in zagotavljanje psihosocialne dobrobiti učenk in učencev. A natančnejše branje strateških ciljev na tem področju pokaže, da je varno in spodbudno učno okolje razumljeno tako kot oblikovanje inkluzivne in ustvarjalne kulture šole kakor tudi vzgoje v ožjem pomenu, ki je označena s sintagmama psihosocialni razvoj otrok in mladostnikov in podpora razvoju zdravega življenjskega sloga.

S spremembami in dopolnitvami vzgojnega delovanja vrtcev in šol se neposredno ukvarjata dve prednostni področji: *Družbeni razvoj ter vloga vzgoje in izobraževanja* ter *Zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za optimalni razvoj posameznika.* Prvo prednostno področje predvideva prenovo koncepta vzgojnega načrta osnovne šole na temelju obstoječih analiz, aktualnih vzgojnih, poučevalnih in inkluzivnih izzivov v šolski praksi in ključnih pedagoških konceptov (npr. avtoriteta, skupne vrednote, dolžnosti in pravice, vzgojni ukrepi, prilagoditve psihosocialnemu razvoju učencev itn.) ter pripravo konceptov vzgojnega načrta vrtca in vzgojnih načrtov srednjih šol. V drugem prednostnem področju pa je kot osrednji vzgojni cilj izpostavljena podpora psihosocialnemu in telesnemu razvoju otrok in mladostnikov v inkluzivnem in ustvarjalnem okolju.

Kot osrednji strokovni problem pri zagotavljanju kakovostnega vzgojnega delovanja pisci poglavja o zagotavljanju varnega in spodbudnega okolja za optimalni razvoj posameznika

izpostavijo »stohastičen, implicitni način« uresničevanja vzgojnih ciljev, kljub temu pa predvidijo vrsto konkretnih načinov, kako okrepiti vzgojno vlogo vrtca in šole: krepiti odnosno kompetentnost strokovnih in vodstvenih delavcev, vključiti vsebine s področja socialnega in čustvenega učenja otrok v vrtčevski in šolske kurikule, uveljaviti ustrezno komunikacijo in metodično-didaktične pristope k poučevanju, eno šolsko uro oddelčne skupnosti tedensko nameniti tudi socialnemu in čustvenemu učenju in krepitvi skupnosti, vključiti eno šolsko uro tedensko v obseg dela učiteljev razrednikov za krepitev socialnega in čustvenega učenja v obliki individualnih pogovorov ali dela v manjših skupinah, dodati en dan dejavnosti za krepitev socialnega in čustvenega učenja v predmetnik osnovne in srednje šole, vključiti vsebine s področja psihosocialnega razvoja otrok in mladostnikov v vzgojni načrt za predšolsko vzgojo ter osnovno in srednjo šolo, razviti kazalnike psihosocialne dobrobiti otrok in mladostnikov ter klime v skupini oz. oddelku in na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda ter okrepiti partnersko sodelovanje s starši in strokovno ustreznimi zunanjimi ustanovami pri socialnem in čustvenem učenju otrok in mladostnikov. Seznam ukrepov za okrepitev vzgojne vloge vrtca in šole pisci podkrepijo z naslednjo ključno izjavo: **»Sistematična podpora socialnemu in čustvenemu učenju dokazano vodi v kakovostnejše znanje, manj težav na področju čustvovanja in vedenja (npr. medvrstniškega nasilja), k večji pripadnosti vzgojno-izobraževalnemu zavodu in inkluzivnejšemu vzgojno-izobraževalnemu okolju«** (Nacionalni program …, 2024, str. 22).

OPREDELITEV VZGOJE V SKUPNIH CILJIH PRENOVE UČNIH NAČRTOV V OSNOVNI ŠOLI IN GIMNAZIJI IN NJIHOVEM UMEŠČANJU V UČNE NAČRTE IN KATALOGE ZNANJ

Sočasno s pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 je na Zavodu RS za šolstvo potekala priprava prenove Kurikuluma za vrtce in učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo. Eden od ključnih ciljev prenove je tudi umestitev skupnih ciljev v učne načrte programov osnovne šole in gimnazij, med katerimi velja posebej izpostaviti področje Zdravje in dobrobit, v katerem je zgoščena tematika vzgojnega delovanja vrtcev in šol.

Ko gre za opredelitev vzgojne vloge vrtcev in šol, lahko med nacionalnim programom in izhodišči kurikularne prenove zaznamo mnogo podobnosti, pa tudi razlik v načinu opisovanja vzgojnih ciljev. Oba strateška dokumenta izpostavljata pomen psihosocialnega razvoj otrok in mladostnikov, hkrati nacionalni program kot osrednji pojem uvede *zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja*, izhodišča kurikularne prenove pa *zagotavljanje duševne, telesne in socialne dobrobiti*, pri čemer je ključna referenca slednjih opredelitev zdravja, kot ga definira Svetovna zdravstvena organizacija (2013).

Že v *Izhodiščih za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (2022) pisci izpostavijo, da »skrb za psihično in fizično zdravje postaja ena od ključnih družbenih prioritet« (Izhodišča …, 2022, str. 4). V nadaljevanju pa se odločijo, da bodo za opredelitev temeljnih vzgojnih ciljev uporabili definicijo zdravja kot stanja duševne, telesne in socialne dobrobiti: »Duševna dobrobit vključuje zavedanje lastnega doživljanja in ravnanja ter njuno učinkovito uravnavanje. Telesna dobrobit predstavlja krepitev oziroma ohranjanje telesne zmogljivosti skozi zdrav življenjski slog prek skrbi za redno gibanje, izbiro zdrave in uravnotežene prehrane ter dovolj spanja. Socialna dobrobit vključuje vzpostavljanje in ohranjanje kakovostnih odnosov z drugimi v različnih socialnih kontekstih (npr. družina, šola, vrstniki) in z upoštevanjem perspektiv vseh vpletenih« (Skupni cilji …, 2024, str. 12). Ob tem opozorijo, da lahko te cilje dosegamo »skozi učne vsebine pri vseh predmetih in z ustreznimi pristopi k poučevanju, z oblikovanjem varnega in spodbudnega učnega okolja v odnosnem in organizacijskem vidiku ter z upoštevanjem zakonitosti razvoja učencev in njihove raznolikosti« (Skupni cilji …, 2024, str. 13). Podrobnejša opredelitev načinov, kako z vzgojo skrbeti za vsestransko dobrobit učenk in učencev, razkriva, da so za krepitev duševne dobrobiti pomembne »vsebine in aktivnosti, ki podpirajo procese samozavedanja, samouravnavanja, postavljanja in spremljanja ciljev (osebnih in učnih), razvijanja prožnih načinov razmišljanja ter krepitve odgovornosti in avtonomije« (prav tam), za telesno dobrobit spodbujanje gibanja, zmanjšanje časa sedenja, razvijanje zdravih spalnih in prehranskih navad ter ozaveščanje pomena skrbi za lastno zdravje in varnost (Skupni cilji …, 2024, str. 13), socialno dobrobit pa krepimo »prek krepitve socialnega zavedanja in zavedanja raznolikosti, razvijanja komunikacijskih spretnosti in spretnosti reševanja konfliktov, razvijanja empatije in spodbujanja prosocialnega vedenja, kar vse skupaj predstavlja podlago za razvoj spretnosti vzpostavljanja in ohranjanja kakovostnih medosebnih odnosov« (Skupni cilji …, 2024, str. 13). Sledi opozorilo, podobno tistemu iz Nacionalnega programa … (2024), da vzgojno delovanje pretežno ne poteka na sistematičen in strateški način, zato »umestitev področja zdravja in dobrobiti kot skupnega cilja v učne načrte vseh predmetov /…/ daje priložnost za povečanje ozaveščenega vzgojnega vpliva učiteljev in šol« (Skupni cilji …, 2024, str. 14).

Narava dokumentov, ki določajo kurikularno prenovo učnih načrtov, seveda ni v naštevanju različnih sistemskih ukrepov, s katerimi je mogoče okrepiti vzgojno vlogo vrtca in šole, kot so to storili pisci nacionalnega programa, ampak se osredotoča na vključenost vzgojnih ciljev v vrtčevski in šolske kurikule ter na didaktična priporočila, v okviru katerih se kot ključna izpostavi odnosna kompetentnost učitelja, povezana s socialnim in čustvenim učenjem (Skupni cilji …, 2024, str. 14), ki naj bi ga zagotavljalo tako osnovno kot stalno izobraževanje učiteljev.

KAM TOREJ CILJAMO Z VZGOJNO DIMENZIJO DELA V VRTCU IN ŠOLAH?

Prosvetne politike se tako pri nas kot v svetu že dalj časa odrekajo ideji, da bi morale razmišljanje o temeljnih ciljih in splošnem namenu vzgoje in izobraževanja prepustiti pedagogiki in sorodnim znanstvenim disciplinam ter nadaljnjemu iskanju širšega družbenega konsenza o strategiji razvoja šolstva. Izobraževalne cilje današnjim šolskim sistemom narekujejo predvsem strateški dokumenti in mednarodna merjenja učnih dosežkov, ki jih določajo nadnacionalne organizacije z ekonomskimi in finančnimi interesi (Biesta, 2010). Ko pa govorimo o doseganju vzgojnih ciljev, so ti v mednarodnih testiranjih učnih dosežkov omejeni na spremljevalne podatke o subjektivnem počutju in razpoloženju učenk in učencev (oziroma dijakinj in dijakov) (Medveš, 2024), razmisleki pa očitno potekajo tudi o bolj sofisticiranem in teoretsko osmišljenem merjenju teh ciljev, na kar opozarja Kristjansson v nedavnem intervjuju v Sobotni prilogi Dela (Bezlaj, 7. 6. 2025).

Pregled strateških načrtov in predloga sprememb šolske zakonodaje pri nas kaže, da so razmislek o izobraževalnem delovanju narekovali predvsem strateški cilji Evropske unije (konkretneje Načrt za okrevanje in odpornost) in OECD, ki je kriterije izobraževalne odličnosti vzpostavila na konceptu človeškega kapitala (prav tam). Vzgojno delovanju vrtcev in šole pa je opredeljeno na osnovi psihološke in medicinske terminologije na eni strani ter pragmatičnega avtoritarnega odzivanja na porast medvrstniškega nasilja na drugi strani. Psihološka in medicinska terminologija zaznamuje obe omenjeni strategiji razvoja šolstva in kurikularno prenovo, avtoritarno-disciplinska logika pa Predlog zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Ob tem velja izpostaviti še popolno nasprotje med predlogom o prenovi koncepta vzgojnega načrta osnovne šole ter uveljavitvijo vzgojnih načrtov v vrtcih in srednjih šolah iz Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 ter ukinitvijo vzgojnega načrta in premestitvijo načrtovanja vzgoje v operativni letni delovni načrt šole v Predlogu zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Je zato ta dokument ostal v predalih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje in ni šel v nadaljnje potrjevanje?

Vzgojne cilje je v humanistični tradiciji evropske pedagogike vedno **narekoval filozofski razmislek o konceptu človečnosti**, torej o tistih lastnosti, ki opredeljujejo humaniteto človeškega bitja (Medveš, 2024), ob tem pa tudi predstava o specifični naravi otroka in mladostnika. »Podobo otroka«, ki je vedno družbeni konstrukt odraslih (Kroflič, 2020), je od konca 19. stoletja narekovala predvsem razvojna psihologija, z vznikom psihoanalize tudi klinična psihologija, po drugi svetovni vojni pa še medicina. Z znamenitim priročnikom *Vzgoja in nega otrok* pediatra Benjamina Spocka (1986) se je začel utrjevati obrazec razmišljanja, da je otrok izjemno ranljivo bitje, čigar optimalni duševni razvoj lahko hitro onemogočijo nekompetentni straši, skrbniki in drugi pedagoški delavci. Ta vzorec je konec 20. stoletja kulminiral v pojavu paranoidnega starševstva (Furedi, 2008), ob podatkih o naraščanju duševnih stisk in motenj pa tudi v nastajanju različnih psiholoških programov socialno-emocionalnega učenja in nudenja psihoterapevtske pomoči. Ko pri mladostnikih taki ukrepi ne pomagajo, se je zaradi posplošene kritike permisivnosti (kot vzgoje, ki otroke preveč razvaja) vse bolj uveljavljala tudi ideja o krepitvi odgovornosti s pomočjo represivnih obrazcev doslednega sankcioniranja prekrškov po načelih retributivne teorije kaznovanja, v delu pedagoške stroke in širše javnosti pa tudi razmišljanje o nižanju starostne meje kazenske odgovornosti mladostnikov.

Obe obravnavani strategiji razvoja šolstva v Sloveniji stavita na vzgojne cilje, ki so opredeljeni s psihološkimi koncepti psihosocialnega razvoja otroka oziroma s konceptom otrokove duševne, telesne in socialne dobrobiti, ki izhaja iz opredelitve zdravja Svetovne zdravstvene organizacije. Ob tem velja opozoriti, da je v Sloveniji hkrati nastajal koncept regijskega indeksa dobrobiti otrok (RIBO), ki se naslanja na Unicefov koncept dobrega otroštva in Bronfenbrennerjev multidimenzionalni model vplivov okolja na blaginjo otrok (Boljka idr., 2024, str. 11). Oba koncepta stremita k jasno definiranim psihološkim in socialnim dejavnikom zdravega razvoja otrok in mladostnikov, ki omogočajo empirično preverjanje ter metodične napotke za preprečevanje dejavnikov tveganja za razvoj otrok in mladostnikov. Deterministični značaj takega razmišljanja pa poskušata presegati z navajanjem dejavnosti, ki izhajajo iz otrokovih zmožnosti za samouravnavanje doživljanja in vedenja, sodelovanje v različnih vrstah odnosov in pri reševanju konfliktov (Skupni cilji …, str. 21–22) ter participacijo v procesih odločanja o lastnem življenju (Boljka idr., 2024, str. 12). Ob tem Skupni cilji … (str. 21–22) navajajo vrsto vzgojnih ciljev, ki so vsekakor relevantni z vidika različnih pedagoških paradigem: zaznava in prepoznava lastnega doživljanja, razvijanje samozaupanja in samospoštovanja, spoprijemanje z negotovostjo in kompleksnostjo, razvijanje osebne prožnosti, razvojne miselne naravnanosti, radovednosti, optimizma in ustvarjalnosti, krepitev odgovornosti, avtonomije in skrbi za osebno integriteto, zavedanje raznolikosti v življenjskih okoljih, razvijanje spretnosti aktivnega poslušanja, asertivne komunikacije, izražanja zanimanja in skrbi za druge, krepitev zmožnosti razumevanja in prevzemanja perspektive drugega, krepitev prepoznavanja in zavedanja potrebe po nudenju pomoči drugim itn. Nacionalni program … (2024) ob tem, kot sem že zapisal, opozarja na številne ukrepe v vrtcu oziroma šoli, ki lahko prispevajo k realizaciji vzgojnih ciljev. A odgovori na dve temeljnih vzgojno-teoretski vprašanji o legitimnosti vzgoje in odločilnih dejavnikih, ki lahko zagotovijo realizacijo vzgojnih ciljev (Medveš, 2025), v obeh obravnavanih strategijah razvoja šolstva v Sloveniji niso v ospredju.

Eden vidnih svetovnih teoretikov vzgoje, Kristjan Kristjansson, si prizadeva za utemeljitev legitimnosti vzgojnega delovanja na neoaristoteljanskem konceptu etike vrlin, ki za cilj izpostavlja razcvet človečnosti *(*angl. *human fluorishing)*. Tak način razmišljanja o vzgoji, ki je blizu strateškim dokumentom Unesca, s sodelavci preverja v *The Jubilee Centre for Character and Virtues* v Birminghamu (The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 2024), prepričan pa je, da bi na konceptu razcveta človečnosti lahko zgradili tudi smernice izobraževanja na mednarodni ravni. Predvsem pa izpostavi, da so ključen dejavnik uspešne vzgoje značaja učitelji, ki bi jih morali izobraziti, kako ustvariti ustrezno kulturo medsebojnih odnosov in kako mlade vzgajati k razcvetu (Bezlaj, 2025).

Celoten vzgojni koncept si za cilj postavi opredeliti humanistično »perspektivo o vzgoji značaja, ki jo je treba upoštevati«, namesto da bi zagotavljali načrt za vzgojo značaja po modelu kompetenčnega razvoja posameznih osebnostnih lastnosti, pomembnih za razvoj moralne samopodobe tako učiteljev kot učencev (The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 2024). Osrednji pojem te perspektive je, kot sem že omenil, etično opredeljen »razcvet človečnosti«, ki zahteva tako »razvoj intelektualnih, moralnih in državljanskih vrlin, odličnosti, specifične za različna področja prakse ali človeškega delovanja, in generičnih vrlin samoregulacije« (The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 2024), kakor tudi »ustvarjanje družbenih in institucionalnih pogojev, v katerih lahko uspevajo vsi ljudje« (The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 2024). Ob tem avtorji posebej izpostavijo, da so vrline povezane z duševnim zdravjem, a obstoječi koncepti zdravja po navadi ne povezujejo z razvojem moralne samopodobe kot celostnega konstrukta človečnosti. Hkrati izrecno zapišejo, da »dokončnega seznama ustreznih področij človeških izkušenj in ustreznih vrlin ni mogoče podati, saj bodo vrline do neke mere odvisne od individualne konstitucije, razvojne stopnje in družbenih okoliščin« (prav tam). Celoto vzgojnega delovanja morajo zato opredeliti šole, upoštevajoč specifike populacije učenk in učencev ter lokalnega okolja – še posebej v »izjavi o poslanstvu« (prav tam), ki nikakor ne spada le v izvedbeni načrt posameznih vzgojnih dejavnosti.

Seveda obstajajo različni načini, kako vzgojni koncept opredeliti na temelju različnih etičnih teorij. V našem prostoru naj omenim Medvešev koncept komunikacijske pedagogike,

ki izhaja teoretske predpostavke avtopoetskega razvoja posameznika, kjer je osrednji dejavnik oziroma medij vzgoje otrok sam, ki se najbolje razvija, če ga v simetrični komunikaciji (ne glede na ohranjanje statusne razlike v položaju učitelja in učenca) spodbujamo k prvoosebnim izkušnjam v stiku z učno snovjo in mu hkrati z načinom komunikacije omogočimo doživetje in razumevanje pomena temeljnih moralnih vrednot (pravičnosti, solidarnosti in skrbi za medsebojno spoštovanje) (Medveš, 2025). Na podobnih predpostavkah otroka kot zmožnega bitja in omogočanju prvoosebnih izkušenj temelji tudi moj celovit induktivni vzgojni pristop (Kroflič, 2010). Njegove teoretske podlage so Levinasova etika obličja in raziskave o otrokovih prosocialnih zmožnostih, ki mu v zgodnjem otroštvu kljub pomanjkanju kognitivnih kapacitet za etično presojanje omogočijo vzpostavitev spoštljivih odnosov, opazovanje posledic lastnega ravnanja pa postopoma vzpostavi pogoje za razvoj moralne zavesti. Izgradnja inkluzivnega učnega okolja, reševanje medosebnih konfliktov z mediacijskim posredovanje ter vzgoja z umetnostjo so vzgojne strategije, ki otroku na izkustveni ravni omogočijo doživetje temeljnih moralnih vrednot, pogoj za njihovo uresničevanje v vrtčevski oziroma šolski praksi pa je enako kot pri Medvešu simetrična komunikacija. Iz obeh pristopov je razvidno, da **je ključ »vzgoje s poukom« v načinu obravnave učnih vsebin, torej v komunikaciji z učiteljem**, vrstniki in učnimi vsebinami, ki v otroku prebudijo razvoj osebnih zmožnosti ali vrlin, kot to v svojem konceptu poimenuje Kristjansson. Da gre za klasično pedagoško idejo, pa priča ta misel Herbarta, enega od utemeljiteljev pedagogike kot znanosti v začetku 19. stoletja: »Narediti, da *gojenec samega sebe najde kot tistega, ki izbere dobro in zavrne zlo:* prav to je oblikovanje značaja ali pa tega sploh ni« (Herbart, 2025, str. 210)!

V podobni smeri deluje izobraževalni program za učitelje *Varno in spodbudno učno okolje* s številnimi moduli, ki odpirajo tematiko vzgojnega delovanja šol (odnosi, počutje, čustveno in socialno učenje, preprečevanje nezaželenega vedenja, načrtovanje dejavnosti na ravni pouka in šole), ki ga izvaja Zavod RS za šolstvo. Čeprav bi tudi temu programu lahko očitali pretirano psihološko zasnovo razvijanja posameznih dimenzij psihološke, telesne in socialne dobrobiti učencev ter socialnih in emocionalnih kompetenc učiteljev, gre vsekakor za usmeritev v vzgojno tematiko, ki je diametralno nasprotna intencam *Predloga zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*, ki zagotavljanje varnosti vidi predvsem kot zaostrovanje disciplinskega režima. Iz raziskav, ki kažejo na številne negativne učinke politike ničelne tolerance do nasilja v ZDA (neinkluzivnost take kulture šole, pristranskost v konkretnih praksah kaznovanja, socialna in kulturna segregacija, premeščanje problema nedopustnega vedenja na druge institucije, kot so socialne ustanove in policija; povzetek glej v Kroflič, 2008, Kroflič, 2019 in Kroflič, 2024), pa tudi iz dejstva, da v večini zveznih držav v ZDA politiko ničelne tolerance nadomeščajo z bolj kompleksnimi vzgojnimi pristopi (Battjes in Kaplan, 2023), bi se morali naučiti, da strogo disciplineranje in premeščanje problematičnih učenk in učencev v druge šole ali (pre) vzgojne zavode največkrat ne pomeni rešitve problema, ne za učenke/-ce s čustvenimi in vedenjskimi težavami niti za same šole, saj bodo premeščene problematične učenke/-ce hitro nadomestili drugi (Noguera, 2003). Preprosto povedano – zaostrovanje formalnega sankcioniranja prekrškov lahko označimo s sintagmo »z nasiljem proti nasilju«, saj to poteka s položaja formalne moči učitelja, je zavesten ukrep, ki učenki/-cu prizadene neprijetne posledice in se s ponavljanjem zaostruje (Kroflič, 2024); možnost lažjega premeščanja problematičnih učenk/-cev na drugo šolo pa bo ustvarila »daj-dam« odnos med šolami, ki si bodo podajale učenke/-ce, ki jih same ne bodo obvladale.

Ob tem naj samo še dodam, da je velika nevarnost kompetenčnega pristopa k načrtovanju in evalvaciji posameznih socialnih in emocionalnih zmožnosti tako učiteljev kot otrok in mladostnikov v tem, da se na tak način lahko izgublja zavedanje temeljnega pedagoškega poslanstva učitelja v šoli, ki je bilo od nekdaj v humanistični, tudi razsvetljenski tradiciji vzgojno. Kristjansson ga danes definira kot vprašanje, kaj lahko učitelj stori, da bi spodbudil razcvet človečnosti pri otrocih in mladostnikih. In še en praktičen nasvet: če z novim zakonom o osnovni šoli vzgojni načrt ne bo zahtevan kot obvezen dokument, še ne pomeni, da jih šole ne smejo nadalje razvijati, če (in kjer) so se doslej izkazali kot koristno vodilo tako za pedagoške delavke/-ce kot za učenke/-ce in starše. Večinsko mnenje tako v strokovni kot v laični javnosti vsekakor podpira krepitev vzgojnega delovanja vrtcev in šol.

VIRI IN LITERATURA

Battjes, K., in Kaplan, L. Z. (2023). Zero Tolerance vs Restorative Justice in the United States. *CEPS Journal,13*(4), 185–203.

Bezlaj, M. (7. 6. 2025). Iskanje alternative izobraževanju po meri gospodarstva me navdaja z upanjem (Intervju s K. Kristjanssonom). *Sobotna priloga Dela.* https://www.delo.si/sobotna-priloga/iskanje-alternative-izobrazevanju-po-meri-gospodarstva-me-navdaja-z-upanjem

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Paradigm Publishers.

Boljka, U., Narat, T., Marušič, Ž., in Škafar, M. (2024). *Izdelava novega regijskega indeksa dobrobiti otrok RIBO, končno poročilo.* Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.

Furedi, F. (2008). *Paranoid parenting: why ignoring the experts may be best for your child.* Continuum.

Herbart, J. F. (2025). O estetskem prikazu sveta kot poglavitnem opravilu vzgoje. V J. F. Herbart, *Obča pedagogika* (str. 207–226). Krtina.

Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Kroflič, R. (2007). Tudi šole vzgajajo, mar ne? V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje*, (str. 101–118). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika, 59/125*(3), 64–74.

Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat). V R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur), *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti* (str. 24–39).Vrtec Vodmat.

Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje, XXX (2019)*(1-2), 9–27.

Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic - Ermenc, K. (ur), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 177–194). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Kroflič, R. (2024). Z nasiljem proti nasilju? *Vzgoja in izobraževanje, 55*(1/2), 68–70.

Medveš, Z. (2025). *Vzgoja. Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi.* Prvi zvezek. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-362-2.pdf

Medveš, Z. (2024). S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki. V M. Nastran Ule (ur.), *Kakšno šolo v prelomnih časih*? (str. 83–139). Založba FDV.

Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 – osnutek Predloga. (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

Noguera, P. A. (2003). Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory into Practice, 42*(4), 341–350.

Predloga zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj. (2024). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf

Spock, B. (1986). *Nega in vzgoja otroka.* Delavska enotnost.

The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools. (2024). University of Birmingham, The Jubilee Centre for Character & Virtues.