

Perspektive socialnih in državljanskih kompetenc v vzgoji in izobraževanju





Perspektive socialnih in državljanskih kompetenc v vzgoji in izobraževanju



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education





Perspektive socialnih in državljskih kompetenc v vzgoji in izobraževanju

Urednik: mag. Andrej Sotošek

Jezikovni pregled: Prevajalska agencija Julija d.o.o.

Oblikovanje: Jetbom, Boštjan Retelj s.p.

Založnik: Andragoški center Republike Slovenije

Ljubljana, december 2017

www.acs.si

Publikacijo je pripravil Andragoški center Republike Slovenije v skladu z izvedbo naloge »Državljska vzgoja in demokracija, EU teme v šolah« v sklopu integralnega dela Letnega delovnega načrta za leto 2017 in je bila v celoti financirana iz sredstev Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

37.017.4

PERSPEKTIVE socialnih in državljskih kompetenc v vzgoji in izobraževanju /
(urednik Andrej Sotošek). - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2017

COBISS.SI-ID=293809408

ISBN 978-961-6851-67-1 (pdf)

I. Sotošek, Andrej

293304832





KAZALO

Predgovor	7
Predstavitev avtorjev	11
Izobraževalne politike v sodobnem globaliziranem svetu	15
Socialne in državljanske kompetence ob začetku srednje šole	37
Politologija in politična omika	53
Izkušnje izobraževanja za demokratično državljanstvo in perspektive za uvajanje vsebin za državljanske in socialne kompetence v srednje šole	63
Protislovne vsebine pri pouku Državljsanske vzgoje	75
Humanistična refleksija kot del jedra državljanske vzgoje	93







PREDGOVOR

Spoštovana bralka, spoštovani bralec,

socialne in državljanske kompetence imajo posebno in pomembno konotacijo za izobraževalno politiko 21. stoletja. Nujno je potrebna pripravljenost za oblikovanje razredne skupnosti empatičnih in odgovornih posameznic in posameznikov, ki zmorejo spoštovati in sprejemati različnost in na ta način razvijati učečo se skupnost. Izzivi in zahteve sodobne družbe od učiteljev in učiteljic terjajo nadaljnjo krepitev njihovih strokovnih kompetenc, s katerimi bodo zagotavljali demokratizacijo odnosov in pravičnost šole. S pričujočim zbornikom želimo predstaviti premisleke in perspektive socialnih in državljskih kompetenc v vzgojno-izobraževalnem polju, ki se preslikava v vse pore družbenih podsistemov.

Z namenom, da bi svet pripeljali v učilnice in učilnice odprli svetu, je med drugim potrebno zavedanje, da je šola del družbe, ki pomembno vpliva na oblikovanje norm, vrednot in ciljev; da se ljudje učimo ustvarjalno živeti svoje različnosti le, če nam jih uspe vključiti v lastno razumevanje in osmišljanje svoje družbenosti.

Zbornik, ki je pred vami, spremljajo nova študija omrežja Eurydice o državljski vzgoji v šolah po Evropi (Citizenship Education in Schools in Europe – 2017) in najnovejši izsledki Mednarodne raziskave državljskega izobraževanja in vzgoje (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) iz leta 2016. Namen študij je bil med drugim raziskati, na kakšne načine se mladi v različnih državah (oziroma izobraževalnih sistemih) pripravljajo na (aktivno) državljanstvo. V okviru raziskave ICCS so zbrani podatki o znanju (vednosti) in stališčih na področju državljanstva in pripravljenosti do delovanja v državljskih aktivnostih.

Iz omenjenih študij je mogoče razbrati, da sta učna predmeta »domovinska in državljanska kultura ter etika« in »državljska kultura« usmerjena predvsem v pridobivanje kompetenc, ki posameznikom omogočajo, da delujejo demokratično in družbeno odgovorno, da so zmožni učinkovite in konstruktivne interakcije z drugimi in da razvijajo kritično mišljenje. Države na različne načine organizirajo poučevanje vsebin državljskega





izobraževanja. Študija Eurydice je zabeležila tri različne, včasih prepletajoče se pristope v evropskih izobraževalnih sistemih. Državljska vzgoja se tako pojavlja kot medpredmetna tema, ki je integrirana v posamezne predmete, ali kot poseben – ločen predmet. V evropskih sistemih je najbolj razširjen tretji model kombinacije medpredmetnega izobraževanja in vključitve tem državljske vzgoje v posamezne predmete. Dodatno pa v šestih sistemih na primarni ravni – osmih na nižji sekundarni ravni (tudi v Sloveniji) in šestih na višji sekundarni ravni – poučujejo državljsko vzgojo kot poseben predmet.

V Sloveniji vključevanje vsebin državljskega izobraževanja v šolski kurikulum sledi vsem trem pristopom. Kot medpredmetna tema je državljska vzgoja vključena v splošne cilje izobraževanja na vseh ravneh šolanja. Vključena je v obvezne predmete v osnovni šoli – slovenski jezik (1.–9.), družba (4.–5.), zgodovina in geografija (6.–9.) – ter v izbirne predmete z družboslovnega in naravoslovnega področja (7.–9.) ter poseben izbirni predmet državljska kultura. Kot posebni predmet se poučuje v 7. in 8. razredu v obliki državljske in domovinske kulture in etike. V srednji šoli je državljska vzgoja prav tako vključena v obvezne predmete, predpisane pa so tudi posebne obvezne izbirne vsebine (15 ur) predmeta »vzgoja za mir, družino in nenasilje«.

Študija Eurydice Slovenijo navaja kot eno od držav, kjer so v kurikulum zajeti tudi cilji s področja trajnostnega razvoja, ter eno tistih držav, kjer se med cilji eksplicitno navajata tudi poznavanje in spoštovanje vseh religij.

Učitelji kot prenašalci znanja in vrednot demokratičnega delovanja modelirajo aktivno in odgovorno državljanstvo. V Evropi je še veliko držav, ki v zvezi s kompetencami učiteljev za poučevanje državljske vzgoje nimajo zapisanih priporočil. V Sloveniji in nekaterih drugih državah so za kompetence učiteljev pripravljena splošna priporočila glede pedagoških kompetenc, ki so relevantna tudi za državljsko izobraževanje.

Še dodatno študija navaja Slovenijo kot pozitiven primer spodbujanja aktivne participacije učencev in dijakov in jo uvršča med države, kjer so v izobraževanje močno vpeti starši.

Iz zadnjih rezultatov Mednarodne raziskave državljskega izobraževanja in vzgoje (ICCS, 2016) lahko ugotovimo, da se Slovenija pri državljski



vednosti osmošolk in osmošolcev uvršča nad povprečje sodelujočih držav. V primerjavi z letom 2009 se je v Sloveniji državljanska vednost povečala, kar velja tudi za večino ostalih 23 sodelujočih držav. Na področju znanja so med šolami v Sloveniji izjemno majhne razlike. Učenke dosegajo višjo državljansko vednost na mednarodni ravni in v Sloveniji, so pa v Sloveniji razlike med spoloma nekoliko večje.

Raziskava je pokazala, da je Slovenija v samem vrhu glede zaupanja učencev v ljudi na splošno, pred nami je le Finska. Nekoliko manjše zaupanje v primerjavi z ostalimi državami pa slovenski učenke in učenci izkazujejo v javne institucije, kjer smo pod povprečjem sodelujočih držav. Po izsledkih raziskave so tudi nekoliko bolj zaskrbljeni glede prihodnosti posameznikov (npr. finančno stanje) in prihodnosti Evrope (npr. terorizem).

Izobraževanje (šola) mora zato ohraniti osrednjo vlogo pri zagotavljanju stabilnosti in varnosti družb tako, da odločevalci in odločevalke ustvarjamo in zagotavljamo potrebno družbeno okolje za sodelovanje in razvoj socialnih in državljanskih kompetenc v polju vzgoje in izobraževanja; da obravnavamo šolajoče s spoštovanjem in dostojanstvom; da jim zaupamo pravico do sodelovanja pri sprejemanju odločitev; da zagotavljamo pogoje za resnično participacijo, ki sega prek simbolične ravni. To je mogoče le, če v odprtem, demokratičnem in javnem dialogu razpravljamo o morebitnih ukrepih za krepitev strokovne avtonomije. Pri tem so nam v pomoč tudi sodobne tehnologije in prosto dostopni izobraževalni viri, ki predstavljajo orodje za zagotavljanje enakopravnega, dostopnega in kakovostnega izobraževanja za vse.

Verjamemo, da polemike, ki jih je bilo deležno področje domovinske in državljanske kulture in etike, potrjujejo naše prepričanje, da vzgoja aktivne državljanke in državljan ni le cilj, temveč proces. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je s tem namenom dejavno pristopilo k premislekom o Referenčnem okviru kompetenc za demokratično kulturo (RFCDC), ki kot rezultat kompleksnega procesa preučevanja kompetenc (vrednot, naravnosti, spretnosti, znanj in kritičnega razumevanja) doda svoj del k razvoju demokratične kulture in medkulturnega dialoga in k spoštovanju človekovih pravic skozi vertikalo izobraževalnega sistema.

dr. Maja Makovec Brenčič





Predstavitev avtorjev

doc. dr. Marinko Banjac

Marinko Banjac je docent na katedri za teoretsko analitsko politologijo, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani. Njegova raziskovalna področja so politične teorije, teorije državljanstva, demokracije in področje državljske vzgoje. Prav tako se ukvarja z mladinskimi politikami Evropske unije. Vpet je v delovanje mreže NECE (Networking European Citizenship Education), v kateri sodeluje pri pripravi vsebin in tematik vsakoletnih dogodkov (delavnice in konferenca).

dr. Eva Klemenčič

Dr. Eva Klemenčič je svojo profesionalno pot začela v Srednji vzgojiteljski šoli in Gimnaziji Ljubljana (poučevala je obvezne izbirne vsebine). Danes je višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu in vodja Centra za uporabno epistemologijo na omenjenem inštitutu, ki izvaja vse mednarodne raziskave znanja učencev/dijakov, v katere je Slovenija vključena (OECD PISA, IEA – TIMSS, PIRLS, ICILS, ICCS), in mednarodne primerjalne študije (OECD TALIS). Je predstavnica Slovenije v Generalni skupščini IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), od leta 2017 pa tudi izvoljena članica nadzornega organa IEA (IEA Standing Committee). Je avtorica številnih didaktičnih gradiv na področju državljske vzgoje, prav tako soavtorica učbenika za obvezni predmet v osnovni šoli (Domovinska in državljska kultura in etika), nacionalna koordinatorica raziskave ICCS in zunanja ekspertka pri poročilu Eurydice – Citizenship Education at School in Europe (2013, 2017). Poleg omenjenega področja se ukvarja s teorijami znanja, sociologijo izobraževanja, učbeniški gradivi in mednarodnimi raziskavami znanja. Je koordinatorica mednarodne mreže Theory and Practice of Using International Large-scale Students Assessments Datasets for National Evidence-based Policymaking, ki poteka pod okriljem World Education Research Association, in članica številnih mednarodnih skupin na področju mednarodnih raziskav znanja (npr.





Comparative and International Education Society; SIG Globalization and Education; SIG Large-scale Cross National Studies in Education). Je tudi članica uredniških odborov revij: Šolsko polje, Sage Open, Specialna in rehabilitacijska pedagogika.

Prof. dr. Igor Lukšič

Igor Lukšič, rojen l. 1961 v Novem mestu, je doktor političnih znanosti in redni profesor za področje politologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Diplomiral je leta 1986 in se zaposlil na Fakulteti za družbene vede kot asistent, nato pa je napredoval v docenta in nazadnje v rednega profesorja. Bil je predstojnik oddelka za politične vede (1997–1999 in 2007–2008), prodekan (1999–2001) in dekan (2001–2003) Fakultete za družbene vede. Od leta 1995 do 2008 je bil glavni urednik revije Teorija in praksa. Ukvarja se s preučevanjem politične kulture, zgodovine političnih idej, političnih sistemov in z analizo posameznih politik. Objavil je pet monografij in več znanstvenih, strokovnih in poljudnih člankov v slovenskem, nemškem, angleškem, češkem in hrvaškem jeziku. Predaval je na več tujih univerzah, med drugim na michiganski državni univerzi v Kalamazooju, na kalifornijski univerzi v Davisu in na univerzi v Genovi. Od leta 2008 do 2012 je bil minister za šolstvo in šport, v letih 2011–2012 pa še za znanost in visoko šolstvo. Od leta 2016 je predstojnik katedre za politično teorijo na Fakulteti za družbene vede.

prof. dr. Damjan Mandelc

Izr. prof. dr. Damjan Mandelc je sociolog, od leta 2003 kot raziskovalec in pedagog zaposlen na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Predava predmete s področja sociologije naroda in nacionalizma, sociologije globalizacije, sociologije evropskih integracij ter socialnopolitičnih doktrin in gibanj.

Njegovi raziskovalni interesi obsegajo študije naroda in nacionalizma, nacionalne države in nacionalne identitete, sociologijo globalizacije, evropskih integracijskih procesov, manjšin, novih družbenih gibanj itd. Je član programske skupine Problemi avtonomije in identitet v



času globalizacije, član mednarodnega združenja za preučevanje nacionalizma pri Columbia University v ZDA (Association for studies of nationalities), združenja za študije etničnosti in nacionalizma pri London School of Economics and Political Sciences (Association for the Study of Ethnicity and Nationalism) in Slovenskega sociološkega društva. Od leta 2013 je predsednik predmetne komisije za domovinsko in državljansko kulturo in etiko pri Državnem izpitnem centru ter od leta 2017 član Posvetovalnega telesa za državljanske in socialne kompetence pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.

Dr. Mitja Sardoč

Dr. Mitja Sardoč je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, kjer je član programske skupine »Družbena pogodba v 21. stoletju«. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter urednik vrste tematskih števil domačih in tujih znanstvenih revij s področja državljanske vzgoje, multikulturalizma, enakih možnosti itn. Je glavni urednik revije Theory and Research in Education in član uredniškega odbora revij Educational Philosophy and Theory ter Open Review of Educational Research. Je tudi urednik dveh zbornikov, ki sta izšla pri založbi Blackwell (Citizenship, Inclusion and Democracy ter Toleration, Respect and Recognition in Education), avtor znanstvene monografije Multi-kulturalizem: pro et contra in soavtor monografije Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja. Je eden od soavtorjev Enciklopedije teorije in filozofije vzgoje Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, ki je izšla pri založbi SAGE, in glavni urednik publikacije Handbook of Patriotism, ki bo izšla pri založbi SPRINGER.

Dr. Marjan Šimenc

Dr. Marjan Šimenc je redni profesor za filozofijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani in docent za sociologijo vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Bil je nacionalni koordinator za mednarodni raziskavi državljanske vzgoje CIVED 1999 in ICCS 2009, ki sta potekali pod okriljem IEA. Strokovno se ukvarja s področjem filozofije in sociologije vzgoje.





doc. dr. Marinko Banjac

Izobraževalne politike v sodobnem globaliziranem svetu

POVZETEK

Prispevek naslavlja izobraževalne politike v času neoliberalne globalizacije, pri čemer je izhodišče, da neoliberalni diskurz(i) in politike ter prakse določajo sodobna razumevanja izobraževalnih politik kot terena, kjer se vzpostavljajo, formirajo in implementirajo ideje, kako naj izobraževanje v svojih različnih dimenzijah odgovarja na potrebe sodobnih globaliziranih družbenopolitično-gospodarskih okolij. Prek foucaultovskega pristopa governmentalnosti izobraževalne politike kritično naslovimo kot oblastno formacijo, kjer je izvajanje oblasti dispencirano med različne deležnike in akterje in kjer pojmi kompetitivnosti, človeškega kapitala in gospodarskega napredka predstavljajo teren, na katerem se skozi oblastne prakse formirajo specifične subjektivitete. Udeleženci v izobraževanju in usposabljanju so vzpostavljeni kot avtonomni in aktivni posamezniki, ki morajo ves čas iskati nove načine in alternative pridobivanja znanja, veščin, izkušenj ipd., če si želijo omogočiti dostojno življenje, uspeh na delovnem mestu in hkrati prispevati k družbenemu razvoju.

KLJUČNE BESEDE:

izobraževalne politike, globalizacija, governmentalnost, neoliberalizem, vseživljenjsko učenje

UVOD

Koncept globalizacije je bil ob koncu 20. stoletja v okviru raznovrstnih besedil na polju izobraževalnih politik v veliki meri uporabljen za orisovanje novih dejanskosti na svetovni ravni, ki



naj bi na področju izobraževanja zahtevale nove sistematizacije, oblike prenosa védnosti in znanja in nove načine poučevanja in učenja. Pojem globalizacije¹ se je na veliko uporabljal in se še uporablja za upravičevanje radikalnih prestrukturiranj in reformiranj nacionalnih oziroma državnih izobraževalnih sistemov, ki so potekala vse od 80. let v večini zahodnih liberalnokapitalističnih držav ter tudi v vse več t. i. razvijajočih se državah. Nacionalne države so v veliki meri sprejele diskurz, da je svet zaradi globalizacije postal tesno povezan in da so v tem okolju številni novi deležniki in akterji, ki jih je treba upoštevati pri snovanju novih izobraževalnih politik in strategij, če želijo biti sistemi bolj učinkoviti, produktivni, fleksibilni in predvsem odgovarjajoči glede na to novo realnost. Mnogi avtorji (Hill in Kumar, 2011; Olssen, 2004; Olssen in Peters, 2005) so izrecno prepoznali, da je izobraževanje v tem kontekstu postalo vse bolj podaljšana roka ali orodje (nacionalnih in globalnih) ekonomij in s tem gospodarskih politik. Pri tem je prav izobraževanje postalo

¹ Vsekakor namen pričujočega članka ni definiranje in opredeljevanje globalizacije, saj bi takšen cilj presegal njegov obseg in osrednjo poanto. Kljub vsemu velja poudariti, da je bila globalizacija v 90. letih prejšnjega stoletja močno aktualen pojem v znanstvenih krogih, ko so tudi izšle številne definicije in refleksije tega koncepta (Held in McGrew, 2000). Globalizacija sicer orisuje širitev in krepitev povezanosti produkcije, komunikacije in tehnologij prek celotnega sveta. Takšna širitev je v veliki meri predstavljala in še predstavlja tudi povezovanje gospodarskih in kulturnih aktivnosti. Neoliberalna ali tržno usmerjena definicija (npr. IMF in Svetovne banke) poudarja globalni prosti trg storitev in produktov. Globalizacija pa pomeni tudi difuzijo idej, praks in tehnologij, ki ni zgolj internacionalizacija ali univerzalizacija v smislu poenotenja kultur, družbenih trendov, prav tako pa ni zgolj liberalizacija trgov. Sociolog Anthony Giddens (1990, 2003) je opisal globalizacijo kot intenzifikacijo svetovnih družbenih razmerij, ki povezuje različne oddaljene lokalnosti na takšen način, da imajo določene aktivnosti in dogodki učinke tudi na druge lokalnosti ali družbe, ki so lahko močno oddaljene. To pomeni tudi, da drugače razumemo spremembe v smislu geografskega pozicioniranja in doživljanja lokalnosti. Obenem globalizacija lahko pomeni ali orisuje tudi procese delokalizacije in suprateritorialnosti ter hitrost razvoja in vpliv tehnoloških inovacij na naša življenja.



percipirana domena problemov sodobnih družb in hkrati tudi domena rešitev raznovrstnih težav in neprijetnosti sodobnih družb, med katerimi so najbolj izpostavljene na primer brezposelnost (mladih), nekvalificiranost delovne sile za določeno gospodarsko panogo ipd.

Diskurzi o procesih globalizacije, ki so prisotni v izobraževalnih politikah tako na globalni kot na nacionalnih in lokalnih ravneh, so v središče postavili nekatere trende v okviru izobraževanja, ki jih je treba reflektirati in kritično oceniti. Med njimi so prav gotovo uporaba in priljubljenost nekaterih konceptov, kot so privatizacija, izbira, decentralizacija, avtonomija učencev in njihova kritična drža. Prav tako je pomemben element pri strukturiranju izobraževalnih politik tudi izpostavljena večja vloga nacionalnih in mednarodnih organizacij v izobraževanju. Del retorike o globalizaciji pa predstavljajo tudi trendi vpeljevanja konceptov, kot sta multikulturalizem in interkulturalizem, kot možnih odgovorov na percipirano in dejansko vse bolj raznovrstne družbe v smislu prepleta verstev, kultur, etničnih skupin in skupnosti. Tovrstna razumevanja procesov globalizacije zamejujejo razprave, interpretacije in snovanja izobraževalnih politik, kar pomeni tudi, da je treba takšne politične uporabe globalizacije naslavljati kot performativna dejanja, ki med drugim vzpostavljajo brisanje razlik med mednarodnim in domačim, med globalnim in lokalnim. Učinki diskurzov o globalizaciji so vidni v ključnih gospodarskih aktivnostih, medijih in elektronskem komuniciranju, finančnih trgih in internacionalizaciji korporativnega strateškega upravljanja.

Globalizacija v sodobnih družbenopolitičnih kontekstih v mnogih pogledih (so)določa izobraževanje, ga konstruira in predpostavlja njegovo vsebino in formo. Mnogokrat lahko zasledimo ocene, da globalizacijski procesi predstavljajo izziv tradicionalnim sposobnostim in kapaciteti državnih izobraževalnih sistemov, katerih primarna vloga je bila dolgo časa konstrukcija nacionalnih identitet. Vzpostavitev in masovna sistematizacija



šolstva je bila v 19. stoletju namreč tesno povezana prav z vznikom ideje zaokroženih populacij, ki jim po Andersonu (2003) pravimo »zamišljene skupnosti«, katerih identitetna osnova sta bila univerzalna pismenost in vpis ideje državljanstva (Heater, 2004; Keating, Ortloff in Philippou, 2009). Globalizacija je, če na primer z njo označimo tudi nove oblike mobilnosti, nove tehnologije ipd., prinesla izziv tovrstnim prostorskim (državnim) zamejitvam in ekskluzivističnim projektom, hkrati pa je prinesla tudi nove možnosti zamišljanja in prakticiranja identitet ter državljanstev, kakršna so na primer globalno, kozmopolitsko, multikulturno in interkulturno državljanstvo. Navkljub obstoju refleksij in tovrstnih poskusov transcendiranj ozkih nacionalnih družbenopolitičnih okvirov in državljanstev prek specifičnih oblik izobraževanj, ki bi težile k novim formam prej omenjenih identitet/državljanstev, pa smo pogosto priča izjemno reduktivističnim zastavitvam izobraževalnih politik. Globalizacija v svoji prevladujoči (neoliberalni) podobi – utrjevanje kapitalističnega načina produkcije prek diskurzov kompetitivnosti in prenosa védnosti in tehnološkega napredka kot pogoja zagotavljanja pozicije subjektov na globalnem trgu – artikulira izobraževalne politike in izobraževanje na temelju teorije človeškega kapitala in nje spremljajočih konceptov prilagodljivosti, kreativnosti, fleksibilnosti, inovativnosti ter samoodgovornosti. Izobraževalne politike so tako usmerjene h konstrukciji »družbe in ekonomije znanja« ter v njej potrebne »izobražujoče se družbe« (Edwards, 2002, 2008; Fejes in Nicoll, 2008).

V pričujočem prispevku bom zastavil vprašanje naslavljanja, razumevanja in koncipiranja izobraževalnih politik v kontekstu prevladujočih vzpostavljenih diskurzov o (neoliberalni) globalizaciji. Globalizacija je, kot smo nakazali v uvodnih odstavkih, (najbolj) pogosto razumljena v terminih (neo)liberalnih politik, ki določajo tudi razumevanja izobraževalnih politik kot segmenta, prek katerega se vzpostavljajo, formirajo, snujejo in implementirajo ideje, kako in na kakšen način bi morale izobraževanje odgovarjati na potrebe sodobnih globaliziranih družb. Čeprav obstaja



nemalo kritičnih razprav o vplivu neoliberalne globalizacije na izobraževalne politike in izobraževanje samo, pa so te razprave pogosto omejene v smislu razumevanja neoliberalne globalizacije kot onipotentne sile, ki je sposobna spreminjati ustroj ne le izobraževalnih kontekstov in institucij, temveč tudi celotnih sistemov in ne nazadnje družb. V prevladujočih kritičnih razpravah o (neo) liberalni globalizaciji je slednja torej razumljena kot »dejstvo«, kot dejanskost, s katero je mogoče na različne načine upravljati ali jo vsaj nujno upoštevati. Na ta način se neoliberalna globalizacija reificira v pozitivistični maniri. S prispevkom želim nakazati, kako lahko z uporabo foucaultovskega aparata governmentalnosti (Dean, 2010; Burchell, 1993; Foucault, 1991) na drugačen način razumemo formacijo in izvajanje oblasti v kontekstu neoliberalne globalizacije kot diskurza in konkretnih praks na polju izobraževalnih politik.

V prvem delu prispevka prikazem in kritično ovrednotim governmentalnost kot specifičen pristop k razumevanju in interpretaciji (izobraževalnih) politik (*policy*). Pojem governmentalnost v prispevku razumem v dvojem smislu, in sicer kot analitični aparat, prek katerega je mogoče reflektirati in interpretirati sodobne oblike načinov vladanja in delovanja oblasti, hkrati pa predstavlja način vladanja, prek katerega se vzpostavljajo specifični režimi, kalkulacije, oblastne racionalnosti in oblastne prakse in tehnologije, ki producirajo in oblikujejo specifično delovanje in obnašanje subjektov (individualnih ali kolektivnih) (Bröckling, Krasmann in Lemke, 2011; Dean, 2010; Elden, 2007; Foucault, 1991). Governmentalnost kot pristop omogoča vpogled v sodobne načine vzpostavljanja *policy* procesov kot dela oblastnih sistematizacij v sodobnih naprednih liberalnih režimih (Rose, 1996). V drugem delu prispevka se osredotočam na diskurze in prakse neoliberalne globalizacije kot elementa, ki kroji zamišljanje in izvajanje izobraževalnih politik na različnih ravneh – tako v nacionalnih oziroma državnih okoljih kot tudi na mednarodni ravni. Pri tem pokažem, kako v tem okviru deluje



oblast in predvsem, kakšni so njeni specifični učinki. Med drugim se v prispevku osredotočim na konkreten diskurz kot produkt neoliberalne oblastne formacije v okviru izobraževalnih politik, in sicer vseživljenjskega izobraževanja.

Governmentalnost kot pristop k proučevanju izobraževalnih politik

Governmentalnost kot analitični aparat temelji na delih Michela Foucaulta in je v zadnjih dveh desetletjih postal prepoznan pristop v okviru družboslovja. Obstaja mnogo razprav, kaj je governmentalnost in kako jo je mogoče opredeliti ter aplicirati v raziskavah (Rose, O'Malley in Valverde, 2006), v vsakem primeru pa je rezonirana kot eden od pristopov, ki omogoča razumevanje delovanja in izvajanja oblasti v sodobnih družbah v različnih kontekstih in *policy* področjih.

Foucault svojo teoretizacijo moči in oblasti s konceptom governmentalnosti ponudi v seriji predavanj na College de France v 70. letih prejšnjega stoletja. V njih skozi historično perspektivo naslovi spremembe v načinih mišljenja in izvajanja oblasti v določenih družbah. Foucault med drugim poudari, da se je v določenem zgodovinskem kontekstu pojavila partikularna racionalnost izvajanja oblasti v zgodnji moderni Evropi, v tej racionalnosti pa aktivnost oblasti ni bila več vezana (zgolj) na samoohranitev suverena. Izvajanje oblasti se je preusmerilo na populacijo in njeno dobrobit. Bistveno pri tem je, da je takšna oblika oblasti postala osredotočena na upravljanje življenja samega v imenu življenja. Usmerila se je na telesa (tako na telesa posameznikov kot tudi kolektivno), zdravje, umske in fizične sposobnosti, prokreacijo ipd. S tem je Foucault (2003) skušal pokazati na umetnost vladanja, ki vsebuje številne mikroprakse in strategije, ki so hkrati pluralne, razpršene, vendar obenem tudi imanentne oblastnim institucijam, državi in drugim subjektom, prek katerih se izvaja oblast in so na ta način udeleženi v njenem izvajanju.



Foucaultov koncept governmentalnosti se torej nanaša na strukture oblasti, v okviru katerih je organizirano njeno izvajanje. Znotraj njega je vladovanje usmerjeno k dvojni funkciji, in sicer k individualizaciji in totalizaciji. Oblast v tej dvojnosti oblikuje tako posameznike kot populacije ne v namen discipliniranja, temveč zato, da bi vladovali na kolektivni način. Oblast v tem smislu ni nekaj, kar bi bilo mogoče jasno locirati v smislu institucije, sistema ali konkretne skupine ljudi, temveč je povezano s tistim, kar zadeva vprašanja, kako vladati, torej na kakšen način, s kakšnimi sredstvi in metodami (Foucault, 1991).

Na podlagi Foucaultovega uvida v način delovanja oblasti so vzniknile številne razprave, znotraj katerih je bil koncept governmentalnosti uporabljen na različne načine. Še posebej od konca 90. let so nekateri avtorji (Gordon, 1991; Collier, 2009; Dean, 2010; Elden, 2007) pomembno prispevali k vprašanju, kako oblast deluje v sodobnih kontekstih in kako lahko razumemo naravo in prakse oblasti. Slednje je osredotočeno na diskurzivno polje, kjer je izvajanje oblasti racionalizirano, kjer oblast identificira določene probleme v družbi in tudi predlaga rešitve. Hkrati pa je osredotočeno tudi na intervencije ali implementacijske prakse, ki se manifestirajo ne le v konkretnih programih in strategijah, temveč tudi v tehnikah in orodjih, prek katerih številni akterji sodelujejo oziroma so vpeti v delovanje oblasti. Avtorji so v okviru študij governmentalnosti dali velik poudarek na povezavo med misljo, védnostjo in oblastjo. S tem je governmentalnost kot analitični pristop predvsem politični projekt, saj skuša problematizirati načine življenja v sodobnih družbah, načine intervencij, ki potekajo na različnih ravneh in artikulirajo vedenje, obnašanje, percepcije ipd. posameznikov in kolektivitet. Kot opozarjata Rose in Miller (1992), je namen oblasti povezati tisto, kar je »zaželeno« in kar je omogočeno na način, da se prevajajo politične ambicije v nekaj, kar je bistveno bolj praktično. Tovrstno delovanje oblasti je usmerjeno na delovanje posameznika ali populacijo (*conduct of conduct*), kar je ena izmed bistvenih analitičnih osi študij governmentalnosti. S tem se ta analitični pristop



razlikuje od prevladujočih *mainstream* pristopov k razumevanju vladovanja in delovanja oblasti. Tako v fokusu ni hierarhični nadzor (npr. države) ali oblast kot represivni aparat, temveč izvajanje oblasti na način omogočanja in spodbujanja (določenih) akterjev, skupin in populacij. Tovrstne analize torej ne zasledujejo neposrednega izvajanja oblasti t. i. oblastnih institucij ali organizacij, temveč obratno, izvajanje oblasti na neposreden način, z omogočanjem delovanja skupinam, nevladnim organizacijam, gibanjem in vrsti drugih akterjev prek »regulirane svobode« (Rose, 1999).

Če orisani analitični pristop skušamo osmisлити v kontekstu analize politik (*policy analysis*), potem velja poudariti, da je pristop governmentalnosti specifičen glede na prevladujoče analize politik v tem, da se ne osredotoča (zgolj) na formalne postopke *policy* procesa in njenih rezultatov v smislu normativnih predpostavk ali zaključkov ('kako bi moralo biti'). Prav tako analitika zavrača predpostavko prevladujočih *policy* analiz, da so za *policy* procese bistvene (državne) oblastne institucije, ki upravljajo določeno *policy* polje ali vodijo proces. Za foucaultovski pristop governmentalnosti je bistveno repozicioniranje, kako dojemamo oblast in avtoritete v poznih modernih družbah, saj je v formi *policy* struktur in procesov vključeno veliko število akterjev, s čimer je *policy* polje razumljeno veliko širše in je država zgolj eden od segmentov veliko širšega polja oblastnih odnosov. V tej maniri pristop governmentalnosti kliče k razumevanju (oz. ga omogoča), kako so posamezni in kolektivni subjekti vpeti v *policy* prakse, kako so formulirani, vzpostavljeni, kakšna vloga se jim pripisuje, kakšno delovanje priporoča in spodbuja. Pristop omogoča vpogled v razumevanje transformacij oblastnih razmerij in delovanja oblasti stran od enosmernih koncepcij struktur in delovanja *policy* procesov k bolj subtilnim oblikam izvajanja vladovanja in upravljanja določenih segmentov družbenopolitične realnosti in funkcioniranja družb (Fischer, 2003). Bistveno je, da je pozornost usmerjena ne le k makro *policy* strukturam, temveč tudi k mikropraksam in formacijam političnih področij, ki temeljijo na določenih oblastnih racionalnostih, na



določenem izvajanju oblasti, ki je pogosto mrežno in deluje »na daljavo« (Rose in Miller, 1992). Ob tem je ravno samodistanciranje običajno razumljenih virov moči in oblasti temeljni element organiziranja, vodenja in delovanja *policy* struktur in procesov. V slednje so vpeti posamezniki in drugi akterji, katerih delovanje je spodbujano, zaželeno in označeno kot pozitivno, obenem pa ravno prek tega regulirano in zamejeno v smislu določanja njihovih moralnih kod, vzorcev (dopustnega ali zaželenega) obnašanja ipd.

Izobraževalne politike v globaliziranem svetu

Ko preizprašujemo in reflektiramo vprašanje izobraževalnih politik v času globalizacije, sta eni od bistvenih dilem pristojnost in vodilna vloga držav pri formiranju izobraževalnih politik na eni strani in vpliv internacionalizacije področja izobraževanja, predvsem prek delovanja določenih mednarodnih organizacij kot akterk, ki pogosto določajo agendo izobraževalnega področja. Čeprav je internacionalizacija zgolj eden od vidikov globalizacije in je s slednjo ne smemo enačiti (Scholte, 2005), pa je kljub temu pomemben proces, ki do določene mere homogenizira izobraževalne sisteme, prakse in politike praktično po celem svetu. Univerzalizacija *policy* trendov je nekaj, kar so že Taylor in sodelavci (1997) poskušali razčleniti in pojasniti kot pojav vzpostavljanja globalne skupnosti na področju izobraževalnih politik, ki jo lahko razumemo kot *policy* elite mednarodnih agencij (npr. OECD), ki vplivajo na izobraževalne sisteme držav in njihovo delovanje, percepcije izobraževanja in konkretne politike na tem področju. Čeprav do določene mere zgornji argument zdrži, pa je treba kritično oceniti razprave, ki dajejo prevelik poudarek na tovrstne globalizacijske procese kot silo, ki trči v državo in se ji slednja praktično ne more upreti. Če kaj, potem je treba upoštevati lokalne, državne in nacionalne kontekste, kjer obstajajo različni historični, kulturni in politični konteksti, ki vplivajo na prevajanje in mediiranje globalnih *policy* pritiskov, tudi na področju izobraževanja. Država nikakor ni »brez moči« in ne sprejema »diktata« mednarodnih organizacij ali akterjev, obenem pa tudi





ni, kot smo z analitičnim pristopom governmentalnosti ugotovili, akterka, ki bi bila uniformna in enovita. Oblast na različnih ravneh – mednarodni in nacionalni – je decentralizirana, razsrediščena in deluje prek in skozi različne subjekte, vire, ki so na voljo v specifičnih pogojih in okoliščinah, slednje pa so pomembne za razumevanje možnosti produktivnih politik v smislu formiranja subjektivitet in načinov izvajanja izobraževalnih procesov in praks. V kontekstu razpetosti med državo (in njenimi pristojnostmi ali suverenostjo odločanja) in globalnim okoljem na področju izobraževalnih politik gre za vprašanje efektov prepleta teh razmerij, položajev akterjev, ki so v tem razmerju in njihovega delovanja. Izobraževalne politike so v tej luči lahko kontradiktorne v svojih učinkih in možnostih, saj je lahko izobraževanje v njenem okviru hkrati zamišljeno in propagirano kot pozitivno in progresivno, obenem pa v svojih učinkih konzervativno in omejujoče na primer za specifične družbene skupine, posameznike s posebnimi potrebami ipd.

Poleg tega je pomemben vidik dobe globalizacije tudi reorientacija izobraževalnih politik od zaprtega polja k procesu. To z drugimi besedami pomeni, da izobraževalne politike niso zgolj pravno-formalne kodifikacije strategij, akcijskih načrtov, programov in konkretnih implementacij praks v izobraževalnem sistemu, ki so rezultat strogo omejenega števila oblastnih institucij, odgovornih za to področje. Izobraževalne politike so tako na nacionalnih ravneh, sploh pa na mednarodni in globalni ravni, razumljene kot proces, znotraj katerega je treba prepoznati demokratične principe sodobnega sveta in ga zato odpreti številnim deležnikom, ki lahko sodelujejo pri koncepcijah, formulacijah in implementaciji izobraževanja v raznolikih oblikah (Yeatman, 1998). Prav prepoznavanje širokega nabora novih akterjev, ki se jih pripušča k *policy* procesu, je ena od novih oblik izvajanja oblasti. Kot pravi Swyngedouw (2005), je v sodobnih kontekstih oblast razpršena in decentralizirana med številne akterje, ki lahko sodelujejo pri koncipiranju in formuliranju *policy* rešitev, pri čemer ga hkrati tudi za »samomejevanje« centrov oblasti kot principa



novih oblastnih vzorcev (Collier, 2009; Foucault, 2008). Prav prek razpršitve in vladanja »na daljavo« pa se akterjem, ki jim je pripuščeno sodelovati, določajo specifične norme in zaželenne oblike delovanja, kar posledično pomeni zamejevanje njihovih strateških možnosti v smislu artikulacije alternativ obstoječemu hegemonškemu družbenopolitično-ekonomskemu redu.

Prav slednji je v obliki neoliberalnih predpostavk, vizij in artikulacij (diskurzov) ter praks izjemno prisoten tudi na polju izobraževalnih politik. T. i. neoliberalna globalizacija je prispevala k umiku politik socialne vključenosti na temelju starejše keynesianske *welfare* države in prevladi ideje enakosti priložnosti. To je, kot pravi eden od avtorjev analitičnega pristopa governmentalnosti (Rose, 1999), postala mantra sodobnih naprednih liberalnih režimov, kjer sta delo in zaposlenost postala ključna vidika organiziranja človekovega življenja in za katerega mora posameznik neprestano skrbeti, biti ocenjevan, evalviran v smislu dosežkov. Slednje pomeni, da je torej posameznik ves čas potisnjen v situacijo, ko mora sam poskrbeti, da je kljub spremembam globaliziranega okolja ves čas za svoje delovno mesto konkurenčen oz. primerno oborožen z veščinami in znanjem.

Izobraževalne politike mnogih držav in usmeritve mednarodnih akterjev oziroma organizacij pogosto sledijo neoliberalnim diskurzom in le stežka (ali pa sploh ne) bi ugotovili, da gredo politiki onkraj na trgu utemeljenih idej in zahtev reformiranja izobraževanja. V tej luči sta izboljševanje nacionalnega gospodarskega delovanja in globalne kompetitivnosti prioriteti, ki vplivata tudi na to, kako se formulirajo strategije in vizije izobraževanja ter kako se neposredne agende in prakse oblikujejo v raznovrstnih tipih izobraževalnih procesov. Sahlberg (2006) trdi, da je globalizacija prinesla mnogim državam spremembe prav v tej smeri in da torej reformirajo svoje izobraževalne sisteme tako, da naj bi svojim državljanom zagotavljale védnost in veščine, ki naj bi jim omogočili aktivno udeležbo v demokratičnim družbah in predvsem v dinamičnih, na znanju temelječih gospodarstvih



(OECD, 2000). Ključna predpostavka in hkrati zahteva je, da ima vsakdo, ki se izobražuje in gre skozi izobraževalni sistem, dovoljšne znanje in veščine v različnih oblikah pismenosti, hkrati pa obvlada informacijsko-komunikacijske tehnologije. Napredni izobraževalni sistemi naj bi se zato umikali od tradicionalnih ali standardnih področij znanja k učenju za fleksibilno, kreativno delovanje posameznika, ki je sposoben prek sodobnih metod razreševati probleme in prispevati h kompetitivnosti. Slednjo poudarjajo gospodarstveniki, politiki in izobraževalci in obenem iščejo načine, kako bi lahko prav izobraževanje prineslo izboljšave v tej smeri. Prav to, kot opaža Sahlberg (2006), je pogosto prisotna temeljna ideja v izobraževalnih politikah na globalni ravni, kjer obstaja predpostavka, da se bo izobraževanje izboljšalo na temelju logike pospeševanja gospodarske uspešnosti prek odpiranja vrat kompetitivnosti in izbiri.

Z vidika analitike governmentálnosti je neoliberalna kompetitivnost več kot le ideologija, ki ji sledijo mnoga družbena področja, vključno z izobraževanjem. Kot pravi Bruno (2009), gre za oblastno tehnologijo, ki ima za seboj vrsto praks, kot je na primer *benchmarking*. Z *bechmarkingom* se med državami vzpostavlja primerjanje (v okviru EU, na primer, tudi na področju izobraževanja, kjer je odprta metoda koordinacije vzpostavljena na ideji *benchmarkinga*) statističnega merjenja in rangiranja. Na ta način so področja, kot je tudi izobraževanje, podvržena neprestanemu tekmovanju in pehanju za »uspehi«, sodelovanje držav ali/in drugih akterjev pa je v tem tekmovanju rešitev za praktično celotno vprašanje napredka in gospodarske rasti.

Prek kompetitivnosti in hkrati z njo se v izobraževalno sfero vriva tudi ideja razvoja človeškega kapitala kot še ena od paradigem neoliberalizma. Razvoj človeškega kapitala je sicer koncept, ki nikakor ni nov, saj ga je možno umestiti, kot pokaže Luke (1997: 5), že v 60. leta preteklega stoletja. Model človeškega kapitala ni predstavljal le sredstva za pridobivanje kvalificirane delovne sile



za rastočo povojno industrijo. Utemeljen je bil na ideji nemotene gospodarske rasti in neomejene širitve trgov in kapitala, takrat predvsem na državnih oziroma nacionalnih ravneh. Ideja je bila, da je mogoče le na osnovi stalne gospodarske rasti in širjenja priti do tega, da bo produktivnost, utemeljena na izobraževanju, imela svoje pozitivne učinke tudi na posameznice in posameznike iz nižjih družbenih slojev in marginaliziranih skupnosti. Teorija človeškega kapitala je bila deležna velike kritične pozornosti tudi Foucaulta (2008; glej tudi Lemke, 2001), ki je med drugim pokazal, kakšne so predpostavke neoliberalizma glede te teorije. Neoliberalna teorija človeškega kapitala ne izhaja iz objektivno-mehaničnih zakonov, temveč vzame kot začetno točko subjektivno-voluntaristično kalkulacijo: kako ljudje, ki izvajajo delo, uporabljajo sredstva, ki so jim na voljo. Neoliberalci torej vzamejo kot začetno točko subjektivno pozicijo osebe, ki opravlja delo: za mezdnega delavca sama plača ni cena, za katero proda svojo delovno silo, temveč predstavlja prihodek iz posebnega tipa kapitala. Ta kapital ni kot kapital v drugih oblikah, saj se sposobnosti, veščine in znanje ne morejo ločiti od osebe, ki jih poseduje. Človeški kapital ima dve komponenti: prva komponenta so fizično-genetske predispozicije posameznika, druga pa je celotnost veščin, ki jih je posameznik pridobil kot rezultat njegovih lastnih investicij: na primer v izobraževanje, pridobivanje novih veščin ipd. V tem modelu plačni delavci niso več zaposleni, ki bi bili odvisni od podjetja, ki jih zaposluje, temveč so avtonomni podjetniki, ki imajo polno odgovornost za lastne investicijske odločitve in ki morajo poskrbeti, da njihovo delovanje in delo nosita dodano vrednost – so torej podjetniki samih sebe (Foucault, 2008). V kontekstu sodobnih globaliziranih izobraževalnih politik je teorija človeškega kapitala še kako prisotna, med drugim v obliki vseživljenjskega učenja kot posebne izobraževalne paradigme (Centeno, 2011; Edwards, 2002).

Ozga in Lingard (2007: 68) trdita, da je v tej konstelaciji, kjer so neoliberalni diskurzi in oblastne strategije ter prakse prisotni v



izobraževalnih politikah, pogosto odsotna koherentna agenda za izobraževanja, ki gre onkraj neoliberalnih principov. Zasnova in utemeljitev izobraževalnih politik tako temelji na omejenih oblikah dokazov in *benchmarkinga*, merjenja učinkovitosti in upravljanja, hkrati pa ne naslavlja vprašanja o razlikah in raznolikosti, ki se pojavljajo v družbah globaliziranega sveta. Namesto tega so izobraževalne politike racionalizirane kot pomemben teren, na katerem je mogoče šolstvo, izobraževalne sisteme ali sisteme usposabljanj zasnovati kot instrumente za gospodarske in socialne spremembe, pri čemer gre za spremembe v smeri krepitve intelektualnega kapitala in kapacitet za inovacijo, gre za pospeševanje razvijanja veččin delovne sile, kar naj bi nadalje prineslo napredek in razvoj celotne družbe oziroma populacije. Očitno je, da izobraževanje v vseh svojih oblikah ni več omejeno na formalno izobraževanje – šolstvo, temveč je posameznik v iskanju novega znanja, v iskanju novih veščin za krepitev svoje pozicije na trgu delovne sile ves čas primoran nadgrajevati svoje kapacitete. Kot pravi Rose (1999: 160–1), izobraževalne dolžnosti (posameznika), ki se pojavljajo v sodobnih naprednih liberalnih režimih, niso več vezane na določen prostor in čas. Novi državljani se mora ves čas angažirati v trajna usposabljanja in pridobivanja veščin: življenje postane kontinuirana ekonomska kapitalizacija samega sebe.

Diskurz neoliberalne globalizacije narekuje, da države ali regije (tudi EU) postanejo gospodarstva, temelječa na znanju. Tudi OECD in Svetovna banka (2004) v svojih izobraževalnih *policy* predlogih in strategijah ter dokumentih poudarjata nujnost usmerjanja izobraževanja v podpiranje na znanju temelječih gospodarstev. Znotraj tega je dominanten diskurz usmerjen k izobraževanju in usposabljanju, ki sta osredotočena na (bodočega) delavca, produktivnega in inovativnega, s čimer prispeva h kompetitivnosti podjetja in ne nazadnje tudi širšega (gospodarskega) okolja. Z vidika teh konstelacij se je vzpostavilo vseživljenjsko izobraževanje kot eden ključnih vidikov ali načinov zagotavljanja kontinuiranega izobraževanja in pridobivanja veščin ter neprestanega



usposabljanja, ki je pogosto tudi na mednarodni ravni sprejeto kot primeren odgovor na potrebe sodobnega globaliziranega družbenopolitično-ekonomskega okolja. S tem je vseživljenjsko izobraževanje vznikajoči del sprememb v obliki izvajanja oblasti. Diskurzom vseživljenjskega izobraževanja so pripisani posebni pomeni, z njimi pa prihajajo prek konkretnih izobraževalnih politik tudi določene prakse izobraževanja. Kar je pomembno z vidika analitičnega pristopa governmentanosti, je, da vseživljenjsko izobraževanje v svojih raznolikih pojavnostih in oblikah konstituira partikularne subjektivitete, ki so se pripravljene vključevati v učenje in usposabljanja skozi celo življenje. Čeprav se seveda vseživljenjske prakse izobraževanj med seboj razlikujejo in so multiple, pa so didaktike in pedagogike v okviru vseživljenjskega učenja prevladujoče kodirane kot forme oblasti-vednosti, ki igrajo pomembno vlogo v urejanju družbenega (Edwards, 2008). Posamezniki, vpeti v različne oblike izobraževanj, ki so formulirane na neoliberalnih podlagah, so del oblastnih praks, ki učenje ali usposabljanje vzpostavljajo kot silo prilagajanja za podjetnostno samovladanje in so hkrati instrument zagotavljanja prilagajanja ali dodane vrednosti kapitala v družbi. Čeprav se morda zdi, da se z večanjem avtonomije posameznikov, ki sicer postaja pomemben element kurikulov izobraževanj, večata tudi svoboda izobraževalnih poti, izbir in ciljev posameznikov ter odmikanje od represivnih metod formalnega ali tradicionalnega izobraževanja, pa je ravno tovrstna sistematiziranost in ureditev izobraževanja hkrati učinek in instrument trenutnih oblastnih režimov (Simons in Masschelein, 2006).

Zaključek

V času globalizacije so politični odločevalci in številni deležniki na področju izobraževanja na lokalni, nacionalni, regionalni in globalni ravni bolj ali manj zavezani izhodiščem in praksam izobraževanja, ki imajo zaslombo v že prej omenjenih principih kompetitivnosti in



potrebah trga dela kot vodila restrukturiranja izobraževanja. Vztraja se na potrebi hitrih sprememb v načinu poučevanja, načinih učenja ter pridobivanja veščin v namen zagotavljanja razvoja regij ali držav. Kot poudarja Spring (2008: 352), raziskave kažejo, da mednarodne vladne in nevladne organizacije v veliki meri podpirajo izobraževalne strategije, ki so zavezane ideji »na znanju temelječega gospodarstva« in njej priležni teoriji človeškega kapitala. V dobi globalizacije smo lahko priča vse večjemu poenotenju ne le izobraževalnih politik, temveč tudi predlaganih in implementiranih praks, ki se v veliki meri upogibajo globalnim učnim načrtom, katerih zasnovo in konstantne reforme predstavljajo mednarodne primerjave rezultatov preverjanj, kakršni sta TIMSS in PISA. Neoliberalni diskurzi so stimulirali pritisk za globalno privatizacijo izobraževalnih storitev in izobraževalnih publikacij s strani multinacionalnih korporacij. Poleg tega Spring (2008) opozarja, da vodi k univerzalizaciji izobraževalnih politik in praks tudi cirkulacija oziroma mobilnost možganov, saj obstajajo lokalni pritiski zagotavljanja izobraževanja, ki bo vsem udeležencem v njem pomagalo ali zagotovilo sodelovanje v globalni ekonomiji. Čeprav se je seveda treba kritično lotiti vprašanja, ali je univerzalizacija izobraževalnih politik na globalni ravni res vseprisotna, pa je vendarle mogoče ugotavljati, da so tovrstni trendi prisotni, pri čemer seveda obstajajo predvsem v znanstveni sferi tudi kritike teh procesov. Omeniti velja npr. postkolonialne teoretike, ki izpostavljajo, da univerzalizacija izobraževalnih politik vodi k novi hegemoniji globalnih elit, zaradi česar obstajajo tudi predlogi alternativnih konceptualizacij in praks učenja, ki bi šli onkraj omejenih in nevarnih idej izobraževanja kot podpore neoliberalni viziji tržno usmerjenih družb (Freire, 1985; McLaren in Lankshear, 1994). Vendar pa je hkrati treba poudariti, da so tovrstni predlogi marginalizirani in večkrat označeni kot neizvedljivi in neoperabilni v trenutnih globalnih konstelacijah. Prav tako idejo o univerzalizaciji izobraževalnih politik, strategij in praks kritizirajo nekateri kulturološki teoretiki, ki trdijo, da se izobraževalne prakse v večji ali manjši meri vedno prilagodijo lokalnim posebnostim, vrednotam in kontekstom, kar seveda pomeni, da nismo priča univerzalizaciji,



temveč de- in relokalizacijam ter hibridnim izobraževalnim praksam, ki kombinirajo lokalno in globalno.

Ne glede na zgoraj predstavljene kritike in alternativne refleksije o izobraževalnih politikah v času prevladujoče (neoliberalne) globalizacije pa je treba v zaključku poudariti bistvene vpogledе, ki jih glede izobraževalnih politik ponuja pristop governmentalnosti. V času neoliberalnega načina vladanja je mogoče videti, kako se oblast izvaja prek številnih povezav, razmerij in zvez med različnim avtoritetami, deležniki in akterji, ki skušajo sinhrono, tudi prek izobraževalnih politik, regulirati gospodarstvo, družbeno življenje in življenje posameznic in posameznikov, ki ni zgolj naraven in spontan red stvari, kot je to včasih teoretiziral liberalizem. Gre za izvajanje oblasti, ki je eksplicitno pozitivno usmerjeno v spodbujanje delovanja, krepitev vloge subjektov (kolektivnih in individualnih), motiviranje volje vseh, ki so vpeti v izobraževalne procese, pa naj bodo ti formalni ali neformalni. Na ta način je svoboda rekonceptualizirana. Zdaj so udeleženci v izobraževanju in usposabljanju definirani kot avtonomni in aktivni posamezniki, ki morajo iskati samorealizacijo v imenu svobode. Z drugimi besedami, posameznik je primoran ves čas iskati nove načine in alternative pridobivanja znanja, veščin, izkušenj ipd., če želi sebi omogočiti dostojno življenje, uspeh na delovnem mestu in hkrati prispevati k družbenemu razvoju. Neoliberalizem konstituira partikularno razmerje med oblastjo in tistimi, ki so vpeti v oblastna razmerja ter delovanje. Vladani so subjekti lastnih življenj, ki prakticirajo svobodo kot obliko samovladanja. Zato lahko rečemo, da neoliberalizem promovira specifično obliko svobode kot način integriranja samodelovanja kot izvajanja oblasti v oblastne prakse. Svoboda – »prosto« iskanje izobraževalnih poti, udejstvovanje v občolskih dejavnostih, vpisovanje neformalno pridobljenih znanj ipd. – je postala specifična oblika vira oblasti, kjer je volja državljanov poenotena ali vsaj sinhronizirana s politično ambicijo vladanja na polju izobraževalnih politik.



ABSTRACT

The paper addresses (global) educational policies in times of neoliberal globalization. Our starting premise is that neoliberal discourse(s), policies and practices (co)determine contemporary understandings of educational policies as a terrain where ideas on how education in its various dimensions should respond to the needs of contemporary globalized socio-political-economic environments are established, formulated and implemented. The paper uses Foucauldian governmentality approach to critically address educational policy as a governmental formation, where the exercise of authority is dispersed among different stakeholders and actors, and where notions of competitiveness, human capital and economic progress constitute a field where specific subjectivities are formed through governmental practices. Participants in education and training are established as autonomous and active individuals who must constantly seek new ways and alternatives to acquire knowledge, skills and experiences, if they want to secure for themselves a decent life, success in the workplace, and at the same time contribute to development of the society as a whole.

KEYWORDS:

Education policy, globalisation, governmentality, neoliberalism, lifelong learning

Viri in literatura

Anderson, Benedict. 2003. *Zamišljene skupnosti: o izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann in Thomas Lemke. 2011. *Governmentality: current issues and future challenges*. New York: Routledge.

Bruno, Isabelle. 2009. "The "indefinite discipline" of competitiveness benchmarking as a neoliberal technology of government." *Minerva* 47 (3): 261.



Burchell, Graham. 1993. "Liberal government and techniques of the self." *Economy and Society* 22 (3): 267–82.

Centeno, Vera. 2011. "Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history." *International Journal of Lifelong Education* 30 (2): 133–50. doi: 10.1080/02601370.2010.547616.

Collier, Stephen J. 2009. "Topologies of Power: Foucault's Analysis of Political Government beyond 'Governmentality'." *Theory Culture Society* 26 (6): 78–108. doi: 10.1177/0263276409347694.

Dean, Mitchell. 2010. *Governmentality: power and rule in modern society*. Los Angeles: Sage.

Edwards, Richard. 2002. "Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices." *Journal of Education Policy* 17 (3): 353–65.

———. 2008. "Actively seeking subjects." V *Foucault and lifelong learning: governing the subject*, ur. Kathy Nicoll. London; New York, NY: Routledge.

Elden, Stuart. 2007. "Rethinking governmentality." *Political Geography* 26 (1): 29–33.

Fejes, Andreas in Katherine Nicoll, ur. 2008. *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. New York: Routledge.

Fischer, Frank. 2003. *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford: Oxford University Press.

Foucault, Michel. 1991. "Governmentality." V: *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, ur. Graham Burchell, Colin Gordon in Peter Miller, 87–104. Chicago: University of Chicago Press.

———. 2003. *Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France 1975–1976*. New York: Picador.

———. 2008. *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York: Palgrave Macmillan.

Freire, Paulo. 1985. *The politics of education: culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.



———. 2003. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.

Gordon, Colin. 1991. "Governmental Rationality: An Introduction." V: *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, ur. Graham Burchell, Colin Gordon in Peter Miller. Chicago: University of Chicago Press.

Heater, Derek Benjamin. 2004. *A brief history of citizenship*. New York: New York University Press.

Held, David in Anthony McGrew. 2000. "The Great Globalisation Debate: An Introduction." V: *The Global Transformations Reader*, ur. David Held in Anthony McGrew, 1–50. Cambridge: Polity Press.

Hill, Dave in Ravi Kumar. 2011. *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. London: Routledge.

Keating, Avril, Debora Hinderliter Ortloff in Stavroula Philippou. 2009. "Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration." *Journal of Curriculum Studies* 41 (2): 145–58. doi: 10.1080/00220270802485063.

Lemke, Thomas. 2001. "The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality." *Economy and Society* 30 (2): 190–207.

Lingard, Bob in Jennifer T. Ozga. 2007. "Globalisation, education policy and politics." V: *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*, ur. Bob Lingard in Jennifer T. Ozga. London: Routledge.

Luke, Allan. 1997. "New narratives of human capital: Recent redirections in Australian educational policy." *The Australian educational researcher* 24 (2): 1–21.

McLaren, Peter in Colin Lankshear. 1994. *Politics of liberation: paths from Freire*. London; New York: Routledge.

OECD. 2000. *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.

Olssen, Mark. 2004. "Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education." *Globalisation, Societies and Education* 2 (2): 231–75. doi: 10.1080/14767720410001733665.



Olssen, Mark in Michael A Peters. 2005. "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism." *Journal of Education Policy* 20 (3): 313–45.

Rose, Nikolas. 1996. "Governing "Advanced" Liberal Democracies." V: *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, ur. Andrew Barry, Thomas Osborne in Nikolas Rose, 37–64. Chicago and London: University of Chicago Press in UCL Press.

———. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas in Peter Miller. 1992. "Political Power beyond the State: Problematics of Government." *The British Journal of Sociology* 43 (2): 173–205.

Rose, Nikolas, Pat O'Malley in Mariana Valverde. 2006. "Governmentality." *Annual Review of Law and Social Science* 2 (1): 83–104. doi: 10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900.

Sahlberg, Pasi. 2006. "Education reform for raising economic competitiveness." *Journal of Educational Change* 7 (4): 259–87.

Scholte, Jan Aart. 2005. *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.

Simons, Maarten in Jan Masschelein. 2006. "The Learning Society and Governmentality: An introduction." *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 417–30.

Spring, Joel. 2008. "Research on Globalization and Education." *Review of Educational Research* 78 (2): 330–63. doi: 10.3102/0034654308317846.

Swyngedouw, Erik. 2005. "Governance Innovation and the Citizen: The Janus Face of Governance-beyond-the-State." *Urban Studies* 42 (11): 1991–2006. doi: 10.1080/00420980500279869.

Taylor, Sandra, Fazal Rizvi, Bob Lingard in Miriam Henry. 1997. *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.

Yeatman, Anna. 1998. *Activism and the policy process*. St Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin.

World Bank. 2004. *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries; a World Bank report*. Washington,





Dr. Eva Klemenčič, višja znanstvena sodelavka

Socialne in državljanske kompetence ob začetku srednje šole

Povzetek

V novembru 2017 sta izšli dve publikaciji, s katerima si je mogoče pomagati pri identifikaciji socialnih in državljanskih kompetenc v srednji šoli. Prva je študija omrežja Eurydice o državljanski vzgoji v šolah po Evropi, ki proučuje sisteme državljanske vzgoje (organizacijo kurikula, učenje/poučevanje za aktivno državljanstvo, ocenjevanje državljanske vzgoje, začetno in stalno strokovno usposabljanje učiteljev na zadevnem področju). Druga publikacija je Mednarodno poročilo o raziskavi IEA ICCS. V članku pretežno opisujemo rezultate te mednarodne raziskave, ki meri ne le državljansko vednost (znanje), temveč tudi stališča in delovanje oz. pripravljenost za delovanje (družbeno oz. državljansko participacijo). V raziskavi so te tri dimenzije medsebojno povezane. Populacija v raziskavi so učenci 8. razredov, in ker smo podatke na terenu zbrali sredi leta 2016, to pravzaprav pomeni, da gre za populacijo, ki bo v šolskem letu 2017/2018 prešla v srednjo šolo. Zato so rezultati, ki jih predstavljamo v članku, lahko zanimivi tudi za srednješolske učitelje. Predvsem pri identifikaciji šibkih in močnih točk državljanske vednosti, pri stališčih in trenutni ter nameravani participaciji v družbenih in državljanskih aktivnostih.

Ključne besede:

Socialne in državljanske kompetence

Socialna kompetenca vključuje osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajema vse oblike vedenja, ki posameznike usposablja za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Državljanška kompetenca



posameznike usposablja za polno udeležbo v državljanem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov in struktur ter zaveze za dejavno in demokratično udeležbo (Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti, 2007: 13). Kot pomembne gradnike socialnih in državljanjskih kompetenc šteujemo državljansko vednost, stališča in delovanje oziroma namero delovanja učečih se.

1. Uvod

Socialne in državljanske kompetence so ena izmed osmih ključnih kompetenc, opredeljenih v Evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc. Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev (Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti, 2007: 7). Ta okvir (prav tam: 13) opredeli, da je socialna kompetenca »povezana z osebnim in družbenim blagorom, ki zahteva razumevanje pomena dobrega fizičnega in duševnega zdravja kot vira zase, za svojo družino in za ožje socialno okolje ter znanje o tem, kako tako zdravje doseči in vzdrževati z zdravim načinom življenja. Za uspešno medosebno in socialno udeležbo je bistveno razumeti kodekse ravnanja in splošno sprejete načine v različnih družbah in okoljih (npr. v službi). Ravno tako pomembno je zavedati se osnovnih konceptov v zvezi s posamezniki, skupinami, organizacijami dela, enakostjo spolov in nediskriminacijo, družbo in kulturo. Odločilno je razumevanje multikulturnih in socialnoekonomskih razsežnosti evropskih družb in ujemanja nacionalne kulturne identitete z evropsko«. Državljanjska kompetenca je opredeljena (prav tam: 14) kot tista, ki »temelji na poznavanju konceptov demokracije, pravice, enakosti, državljanstva in državljanjskih pravic, vključno s tem, kako so le-ti izraženi v Listini o temeljnih pravicah Evropske unije in mednarodnih deklaracijah ter kako jih uporabljajo različne institucije na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in mednarodni ravni. Vključuje poznavanje



sodobnih dogodkov kot tudi glavnih dogodkov in trendov v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini. Poleg tega je treba razvijati tudi zavest o ciljih, vrednotah in politikah socialnih in političnih gibanj. Bistveno je poznavanje evropske integracije in struktur EU, glavnih ciljev in vrednot kot tudi zavesti o različnosti in kulturnih identitetah v Evropi«. Kot vidimo, ima ta kompetenca dve dimenziji, ki pa se, vsaj do določene mere, dopolnjujeta. Kako so znanje, spretnosti in odnosi povezani s socialno in državljansko kompetenco?

Androulla Vassiliou (2013: 3), evropska komisarka za izobraževanje, kulturo, večjezičnost in mlade v obdobju 2010–2014, navaja: »V evropskih državah morajo državljani sodelovati v družbenem in političnem življenju, saj to ne zagotavlja samo spodbudnih razmer za demokratične vrednote, temveč spodbuja tudi socialno kohezijo v času vse večje družbene in kulturne raznolikosti. Da bi povečali sodelovanje in participacijo, morajo ljudje imeti ustrezno znanje, spretnosti in odnos. Državljske kompetence lahko omogočajo posameznikom polno participacijo v državljanskem življenju, vendar pa morajo temeljiti tako na dobrem poznavanju družbenih vrednot, političnih konceptov in struktur kot tudi na predanosti aktivni demokratični participaciji v družbi. Socialne in državljanske kompetence so zato med najpomembnejšimi vidiki evropskega sodelovanja na področju izobraževanja (...). Spodbujanje enakosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva s pomočjo šolskega izobraževanja je tudi eden glavnih ciljev Strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju.« Iz zapisanega je mogoče razbrati, da tako Evropska unija kot omrežje Eurydice uporablja konceptualni okvir, ki temelji na treh sklopih: razvoj politične pismenosti, razvoj kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot ter spodbujanje dejavne udeležbe učencev (Klemenčič, 2014: 229). Takšno razumevanje socialnih in državljanskih kompetenc v dokumentih EU je prisotno še danes in ne le to – takšno razumevanje socialnih in državljanskih kompetenc je ključno tudi pri raziskavah tega področja.



V novembru 2017 sta izšli dve publikaciji, s katerima si je mogoče pomagati pri identifikaciji socialnih in državljskih kompetenc v srednji šoli, hkrati pa poglobljata razumevanje socialnih in državljskih kompetenc v Evropi (in EU): študija omrežja Eurydice o državljski vzgoji v šolah po Evropi (Citizenship Education in Schools in Europe – 2017) in Mednarodno poročilo o državljski vzgoji in izobraževanju (IEA ICCS). Eurydicejeva publikacija popisuje izobraževalne sisteme 42 držav v Evropi. V njej so zbrane informacije, kako poteka državljska vzgoja v šolah: organizacija poučevanja in vsebine kurikula; učenje in poučevanje ter spodbujanje aktivne participacije; preverjanje in ocenjevanje znanja učencev in evalvacija šol; začetno izobraževanje in stalno usposabljanje učiteljev, ki poučujejo državljsko vzgojo, ter podpora, ki jim je na voljo. Študija zajema primarno in sekundarno izobraževanje – tako splošno kot poklicno. Podatki se nanašajo na šolsko leto 2016/17. Poročilo Mednarodne raziskave o državljski vzgoji in izobraževanju (ICCS) temu, kako je organizirana državljska vzgoja, nameni nekoliko manj prostora, zato pa se bolj osredotoča na ostale pomembne dejavnike na področju socialnih in državljskih kompetenc. Prva publikacija nam lahko pomaga pri identifikaciji ciljev socialnih in državljskih kompetenc v srednješolskem kurikulumu, medtem ko nam druga poleg ciljev državljske vzgoje in izobraževanja nudi vpogled tudi v znanja, stališča in delovanje oziroma pripravljenost za delovanje v številnih družbenih in državljskih kontekstih. V nadaljevanju se bomo omejili le na rezultate učencev (čeprav raziskava zbira tudi druge kontekstualne podatke).

2. Vsebine/cilji/izidi državljske vzgoje (socialnih in državljskih kompetenc) v srednjih šolah

Eurydicejeva publikacija tematizira državljanstvo in/ali državljsko vzgojo v povezavi s socialnimi in državljskimi kompetencami (skladno z Evropskim referenčnim okvirom ključnih kompetenc, publikacijami Unesca in Sveta Evrope na zadevnem področju) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017: 23). Eden od pomembnih delov omenjene publikacije je primerjalna analiza ciljev, vsebin in učnih izidov



državlanske vzgoje oziroma socialnih in državljanskih kompetenc.¹ Kot kažejo rezultati za Slovenijo, so na srednješolski ravni (raven ISCED3 – splošno izobraževanje in IVET – poklicno izobraževanje) socialne in državljanske kompetence vključene v šolski sistem tako v obliki splošnih in specifičnih ciljev in tudi učnih izidov (prav tam: 46). Podrobnejša analiza vsebine kurikula državlanske vzgoje v srednjih šolah pokaže podobno sliko. Pri tej analizi smo popisovali vsebine, cilje in učne izide v učnih načrtih za srednjo šolo (znanja, veščine, stališča), ki so bili razdeljeni v naslednje kategorije državljanskih kompetenc (prav tam: 48–49):

- učinkovito in konstruktivno sodelovanje z drugimi (odgovornost, sodelovanje, empatija, reševanje konfliktov, komuniciranje in poslušanje, medkulturne veščine itd.) – vključuje kompetence, ki se nanašajo na osebni razvoj dijakov in medosebne odnose;
- kritično mišljenje (večperspektivnost, interpretacija podatkov, kreativnost, medijska pismenost, veščine utemeljevanja itd.) – združuje praktične veščine pri iskanju in interpretaciji informacij z bolj abstraktnimi veščinami, kot sta sklepanje in presojanje;
- družbeno odgovorno delovanje (solidarnost, spoštovanje človekovih pravic in pravičnosti, trajnostni razvoj, nediskriminacija, spoštovanje kulturne dediščine, poznavanje in spoštovanje drugih verstev/kultur itd.) – vključuje znanje in odnose, ki omogoča, da dijaki vzamejo v obzir večje dobro in interese družbe kot celote;
- demokratično delovanje (spoštovanje demokracije, poznavanje različnih političnih institucij, političnih procesov (npr. volitev), participacija, spoštovanje pravil itd.) – zajema področje, ki je najbolj neposredno povezano s politično sfero, in obravnava znanje in razumevanje, ki jih državljeni potrebujejo za sodelovanje v demokratičnem procesu.

¹ Opravljena je bila analiza učnih načrtov za splošno in poklicno srednješolsko izobraževanje (za vse letnike), in sicer za naslednje predmete: zgodovina, slovenščina, geografija, sociologija (za ISCED 3 – splošno izobraževanje in IVET – poklicno izobraževanje) ter obvezne izbirne vsebine za ISCED 3 – splošno izobraževanje (državlanska kultura; vzgoja za mir, družino, nenasilje). Podatki so za šolsko leto 2016/2017.



Rezultati podrobnejše analize so pokazali, da imamo večino socialnih in državljskih kompetenc, ki so bile v študiji opredeljene kot učinkovito in konstruktivno sodelovanje z drugimi, kritično mišljenje, družbeno odgovorno delovanje ter demokratično delovanje, vključenih v srednješolski kurikulum. V določenih podkategorijah teh širših kategorij pa vendarle obstaja nekaj specifičnih topik, ki niso vključene v srednješolski kurikulum. Pri kategoriji učinkovitega in konstruktivnega sodelovanja z drugimi (prav tam: 59–60) v našem srednješolskem kurikulumu ni bilo zaznati specifične podkategorije učinkovitega in konstruktivnega sodelovanja z drugimi ter še nekaj ostalih podkategorij, in sicer: samozavesti, avtonomije (osebna pobuda), samozavedanja, emocionalnega zavedanja ter fleksibilnosti oziroma prilagodljivosti. Pri kategoriji kritičnega mišljenja naš srednješolski kurikulum ne vključuje naslednjih podkategorij (prav tam: 62): interpretacija podatkov (ISCED 3 – splošno izobraževanje), odkrivanje znanja in uporaba virov (IVET), kreativnost (ISCED 3 – splošno izobraževanje), vaditi presojanje (ISCED 3 – splošno izobraževanje) in postavljanje vprašanj (splošno in poklicno izobraževanje). Pri kategoriji družbeno odgovorno delovanje v srednješolskem kurikulumu manjkata naslednji podkategoriji (prav tam: 63–64): delovati na družbeno odgovoren način (IVET), spoštovanje pravičnosti (ISCED 3 – splošno izobraževanje). Kategorija demokratično delovanje v srednješolskem kurikulumu ne vključuje naslednjih podkategorij (prav tam: 66): delovati demokratično (ISCED 3 – splošno, IVET), spoštovanje demokracije (IVET), interakcija s političnimi avtoritetami (ISCED 3 – splošno izobraževanje, IVET), spoštovanje pravil (ISCED 3 – splošno izobraževanje), znanje o civilni družbi/ali sodelovanje v njej (ISCED 3 – splošno izobraževanje, IVET).

3. Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)

Namen Mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja (ICCS 2016) je: raziskati, na kakšne načine se mladi v različnih državah (oz. izobraževalnih sistemih) pripravljajo na (aktivno) državljanstvo; vednost, konceptualno razumevanje in



kompetence na področju državljske vzgoje in izobraževanja; zbrati in analizirati podatke o stališčih na področju državljanstva in pripravljenosti do (so)delovanja v družbenih oz. državljskih aktivnostih. Podoben je bil tudi osnovni namen predhodnih ciklov raziskave. Slovenija je doslej sodelovala v treh zajemih podatkov te raziskave,² in sicer leta 1999 (takrat je raziskava imela drugačno kratico, tj. CivEd), nato leta 2009 in nazadnje leta 2016. Določene modifikacije med posameznimi cikli raziskave je opaziti tudi pri zadnjih dveh ciklih. Tako je denimo med letoma 1999 in 2009 prišlo do hitrih, obsežnejših sprememb v pojmovanju in razumevanju državljanstva v Evropi, kar je državljsko vzgojo postavilo pred nove izzive (Kerr, Sturman, Schulz in Burge, 2010: 16–17); gre za: spremembe v pojmovanju državljanstva, fleksibilnejši koncept/pojmovanje identitete, spremembe v zunanjih grožnjah varnosti civilnih družb, migracije znotraj kontinentov in držav in med njimi, izzivi demokratičnih družb, modernizacija in globalizacija družb, krepitev Evrope kot ekonomske in politične skupnosti (Klemenčič in Štremfel, 2011: 107). Ker se spreminjajo nacionalni, regionalni in globalni konteksti, ki (tudi) učinkujejo na državljsko vzgojo, manjša modifikacija cikla 2016 ni nenavadna. Pri razvoju raziskovalnega okvira za cikel 2016 je bilo treba upoštevati tudi slednje (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti in Friedman, 2017: 4): a) globalna finančna kriza 2007–2008 in globalna recesija, ki je temu sledila, je učinkovala na mnoge družbe, prav tako pa je to okrepilo zavedanje pomena ekonomije, ki ga ima le-ta na socialno kohezijo in politično stabilnost; b) krepitev okoljskih tematik v diskusijah o političnem, družbenem in ekonomskem razvoju; c) zagotavljanje varnega, mirnega sobivanja v šolski skupnosti; d) emigracijski in imigracijski tokovi (predvsem v Evropo in znotraj Evrope), ki so povečali potrebo po integraciji ljudi iz različnih ozadij v številne skupnosti; e) razvoj komunikacijsko-informacijskih tehnologij (IKT), ki je povečal uporabo teh orodij

² Leta 1971, ko Slovenija (niti takratna Jugoslavija) ni sodelovala, je bila državljska vzgoja del t. i. IEA-študije šestih predmetov (IEA Six-subject Study).



v državljskem (so)delovanju (npr. družbeni mediji, ang. social media).

Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2016 predstavlja načrt ocenjevanja dosežkov (rezultatov) državljske vzgoje.³ Sestavljen je iz dveh delov (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti in Friedman, 2017: 10–11): 1) okvir državljske vzgoje – vsebinska dimenzija (družba in sistemi, državljski principi, participacija, identitete); kognitivna dimenzija (vednost, sklepanje in analiziranje); afektivno-vedenjska dimenzija (prepričanja o vrednotah, stališča, namere o delovanju, delovanje) in b) kontekstualni okvir (predispozicije, procesi – izidi) – širša skupnost (npr. struktura VIZ-sistema), šola/razred (npr. šolske karakteristike, viri), lastnosti učenca (npr. spol, starost), domače okolje (npr. SES, etničnost, jezik, država rojstva).⁴

V ciklu 2016 je na mednarodni ravni sodelovalo 24 izobraževalnih sistemov, tudi Slovenija. V Sloveniji je sodelovalo 135 šol, 2.844 učencev 8. razredov in 2.056 učiteljev. Podatki so reprezentativni za Slovenijo. V nadaljevanju predstavljam nekaj prvih rezultatov⁵ iz kognitivnega testa za učence in obeh vprašalnikov za učence – rezultatov iz državljske vednosti, nekaj rezultatov stališč ter delovanja in pripravljenosti na delovanje učencev. Pri tem se posebej osredotočam na Slovenijo – v mednarodni perspektivi.⁶

³ Tudi ta raziskava upošteva številne oblike organizacije tega področja: samostojni predmeti, integracija v druge predmete, zunajkurikularna aktivnost, državljska vzgoja kot rezultat celovite šolske izkušnje.

⁴ Raziskava uporablja naslednje instrumentarije: kognitivni test za učence, vprašalnik za učence, evropski vprašalnik za učence (le za Evropo kot regijo), vprašalnik za šolo (vodstva šol) in učitelje, nacionalni kontekstualni vprašalnik.

⁵ Cikel ICCS 2016 se namreč zaključi v letu 2018, zato v članku predstavljamo le nekaj prvih rezultatov raziskave.

⁶ Podatki, ki jih predstavljam v nadaljevanju teksta, so podatki iz mednarodnega poročila ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti in Friedman, 2017), ki se v času nastajanja tega članka še dopolnjujejo, s prosojnice ob prvi objavi rezultatov (Klemenčič, 2017) in s še neobjavljenih spletnih virov.



3.1 Državljska vednost

Dosežki slovenskih učencev na področju državljske vednosti so nad mednarodnim povprečjem (532 točk). Večjo povprečno vednost državljske vednosti imajo: Danska (586), Kitajski Tajpej (581), Švedska (579), Finska (577), Norveška (ki je sodelovala z 9. razredom – 564), Estonija (546) in Ruska federacija (545). Po znanju je Slovenija primerljiva z Belgijo (flamski del: 537) in Hrvaško (531). Italija je s 524 točkami zadnja, ki se je uvrstila nad mednarodno ICCS-povprečje. Pod mednarodno ICCS-povprečje so se od evropskih držav uvrstile Latvija, Malta in Bolgarija. Povprečje, enako mednarodnemu, pa imata Nizozemska in Litva. Enajst (od osemnajstih) izobraževalnih sistemov je doseglo značilno izboljšanje v državljskem znanju med letoma 2009 in 2016. Med njimi je bila tudi Slovenija (16 točk). Povečal se je odstotek tistih učencev, ki dosegajo najvišje ravni znanja (najkompleksnejše znanje), in sicer na 37 %, hkrati pa se je zmanjšal odstotek tistih, ki imajo najnižja znanja ali pa osnovnih državljskih načel, institucij, konceptov itd. sploh ne poznajo – teh je v Sloveniji 5 %. Večji trend v znanju v primerjavi s Slovenijo beležijo Švedska, Ruska federacija, Norveška, Belgija (flamski del), Kitajski Tajpej, Estonija, Kolumbija in Bolgarija. Kot zanimivost, finski učenci svojega dosežka niso niti izboljšali niti poslabšali, temveč ostaja približno enak. V Italiji se je dosežek učencev iz državljske vednosti zmanjšal za 6 točk, vendar ni statistično značilne razlike med tema dosežkoma, kar pomeni, da ni mogoče reči, da se je znanje učencev poslabšalo/izboljšalo. Obstajajo značilne razlike v državljski vednosti med deklicami in dečki (v prid deklicam). Slovenija je ena od držav, kjer so te razlike med največjimi (35 točk) – večje razlike so le na Malti (38 točk), v Bolgariji (37 točk), Švedski (36 točk). Državljska vednost se povezuje s socialnoekonomskim statusom (SES) – tudi v Sloveniji (učenci z višjim SES imajo višje dosežke državljske vednosti). Povezave z dosežki so močne tudi pri migrantskem statusu (v večini držav, tudi v Sloveniji) – učenci iz družin brez migrantskega ozadja⁷

⁷ Migrantsko ozadje v raziskavi pomeni, da sta oba starša/skrbnika (če učenec ne živi v enostarševski družini) rojena izven Slovenije.

imajo boljše dosežke – in glede na jezik, ki ga učenci govorijo doma (učenci, ki doma govorijo isti jezik kot je tisti, v katerem so reševali test in vprašalnike, imajo boljše dosežke, in sicer tudi v Sloveniji). Raziskava je obenem zbrala podatke, ki jih sicer v uradnih statistikah ni mogoče najti, npr.: v Sloveniji je 15 % učencev 8. razredov z migrantskim ozadjem – doma jih 6 % ne govori slovensko. V Sloveniji so razlike med šolami, glede državlanske vednosti, zelo majhne (le 8 %).⁸ Manjše so le še na Finskem (6 %) in Norveškem (6 %). Pri tem so bile pri preverjanju državlanske vednosti zaznane zelo velike razlike med šolami, in sicer: na Nizozemskem (55 %), v Peruju (44 %), Bolgariji (42 %), Belgiji (flamski del – 40 %).

3.2 Delovanje in namera za delovanje

Učenci v primerjavi z letom 2009 v povprečju manj spremljajo novice na TV ali berejo članke v časopisih, da se informirajo o političnih in družbenih vprašanjih. Izjema so trije izobraževalni sistemi (v Belgiji (flamski del), Sloveniji in na Švedskem), kjer je v letu 2016 zaznati večji delež učencev, ki so spremljali novice na TV (vsaj 1-krat tedensko). Lestvica angažiranosti učencev s pomočjo družbenih medijev je pokazala, da so naši učenci pod mednarodnim povprečjem glede angažiranosti (o družbenih in političnih vprašanjih) na družbenih medijih; 20 % učencev je za namen informiranja o družbenih in političnih vprašanjih uporabljalo spletne vire, še manj, in sicer 3 % je poročalo, da vsaj 1-krat tedensko objavijo komentar ali sliko na politična in družbena vprašanja (mednarodno je bilo teh učencev 9 %), 4 % pa je odgovorilo, da so vsaj 1-krat tedensko komentirali ali delili objavo nekoga drugega o političnem/družbenem vprašanju na socialnih omrežjih (mednarodno povprečje je 10 %). Pokazalo se je tudi, da so učenci, ki so bolj angažirani na družbenih omrežjih, v zvezi s političnimi in družbenimi vprašanji izrazili tudi večji splošni interes za državljanska vprašanja. V Sloveniji prav tako manj pogosto diskutirajo o političnih in družbenih vprašanjih zunaj šole

⁸ Brez kontroliranja drugih variabel.



(je pa trend zaradi pogostosti pozitiven). Učenci prav tako nimajo tako močnega občutka svoje državljske samoučinkovitosti (npr. zavzemanje stališč o kontroverznih družbenih/političnih vprašanjih, organiziranje skupine učencev, da bi dosegli spremembo v šoli itd.). Rezultati so pokazali, da se je v Sloveniji povečal delež tistih učencev, ki so vključeni v prostovoljne skupine, ki pomagajo skupnosti. V večini držav (tudi Sloveniji) so dečki izražali večjo namero pričakovane politične participacije kakor deklice (npr. pomoč kandidatu/stranki med volilno kampanjo, priključiti se politični stranki, sindikatu itd.). Pričakovana participacija na volitvah (ko bodo pridobili volilno pravico) je pod evropskim povprečjem, pa vendarle, 82 % učencev meni, da se bodo udeležili nacionalnih in lokalnih volitev, 47 % pa, da se bodo udeležili evropskih volitev. Raziskava je pokazala tudi, da je odprta razredna klima za diskusije o političnih in družbenih vprašanjih dober napovednik državljskega znanja in delovanja učencev (v Sloveniji smo sicer pri odprti razredni klimi pod mednarodnim povprečjem, tudi razlik v trendu ni bilo zaznati).

3.3 Nekatera pomembna stališča o družbenih in državljskih vprašanjih

Učence smo vprašali, kaj je po njihovem mnenju dobro in kaj slabo za demokracijo (pripravili smo jim nekaj trditev, do katerih so se opredelili). Z mnenjem, da je za demokracijo dobro, če je ljudem dovoljeno javno kritizirati vlado, se je strinjalo 38 % naših učencev, še vedno pa se pretežni del učencev ni mogel opredeliti, ali je to dobro ali slabo za demokracijo. Nekoliko večji odstotek učencev se je strinjal, da je za demokracijo dobro, da so razlike med revnimi in bogatimi majhne (tako meni 44 % naših učencev), najbolj pa so se strinjali, da je za demokracijo dobro, če imajo vse etnične/rasne skupine enake pravice (72 %), in da imajo vsi odrasli državljani pravico izvoliti politične predstavnike (84 %). In kaj je po mnenju učencev slabo za demokracijo? Da je za demokracijo slabo, če politični vodje zaposlujejo svoje družinske člane, meni polovica naših učencev, 49 % se jih strinja, da je slabo, če ima vlada vpliv na



odločitve sodišča, še več (56 %) se jih strinja, da je za demokracijo slabo, če ima vlada ali eno podjetje v lasti vse časopisne hiše v državi. Slovenija je pod mednarodnim povprečjem glede stališč učencev o pomembnosti konvencionalnega državljanstva odraslih (glasovanje na volitvah, sodelovanje v političnih diskusijah, spremljanje političnih vprašanj v medijih itd.) in glede stališč o pomembnosti družbenih gibanj (sodelovanje v mirnem protestu proti zakonu, ki se zdi nepravilno, sodelovanje pri aktivnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti itd.). Vendarle je pri obeh lestvicah stališč trend pozitiven (zaznava pomembnosti teh dveh aktivnosti se izboljšuje). Pri odnosu učencev do enakosti spolov so naši učenci nad mednarodnim povprečjem, pri njihovem odnosu do etnične/rasne enakosti pa pod mednarodnim povprečjem. Večji delež naših učencev, primerjaje z mednarodnim povprečjem, v onesnaževanju, terorizmu pomanjkanju vode in hrane, nalezljivih boleznih in revščini, kriminalu, globalni finančni krizi, brezposelnosti in prenaseljenosti vidi grožnjo za prihodnost sveta (v manjšem deležu, kot velja za mednarodno povprečje pa v podnebnih spremembah in nasilnih spopadih). Učenci v Sloveniji zaupajo sodiščem bolj, kot zaupajo državnemu zboru in vladi. Še posebej je padlo zaupanje v vlado. Zaupanje v politične stranke se med letoma 2009 in 2016 statistično značilno ni spremenilo (44 % učencev zaupa političnim strankam). Zaupanje v tradicionalne medije je relativno visoko izraženo (65 %), zaupanje v družbene medije je nekoliko šibkejše (54 %), a je statistično značilno nad mednarodnim povprečjem. Vendar pa naši učenci zaupajo v ljudi na splošno nad mednarodnim povprečjem, in sicer 69 % (bolj zaupajo v ljudi na splošno le še na Finskem), a približno enako kot v letu 2009. Občutek evropske identitete (dojemanje sebe kot Evropejca, ponos, da živijo v Evropi, ponos, da je Slovenija članica EU itd.) je nad evropskim povprečjem. Ta občutek je nekoliko močnejši pri dečkih. Prav tako imajo učenci brez imigrantskega ozadja nekoliko močnejši občutek evropske identitete, enako tudi tisti učenci, ki zaupajo državljanskim institucijam. Pri stališčih do enakih pravic za imigrante so naši učenci



nad evropskim povprečjem. Pri večini stališč glede sodelovanja v Evropi (zaradi zagotavljanja visoke stopnje zaposlenosti, težnje po skupni vojski, pri zagotavljanju zavetišč za begunce, priznavanju izobrazbenih kvalifikacij) so naši učenci nad evropskim povprečjem – več učencev, kot je to izraženo v evropskem povprečju, se s tem strinja; pod evropskim povprečjem so le pri stališčih o sodelovanju pri boju proti nelegalnim vstopom iz neevropskih držav; se pa ne razlikujejo od evropskega povprečja pri stališčih o sodelovanju pri varovanju okolja, krepitvi ekonomij, preprečitvi in zaježitvi terorizma. Pri izraženih stališčih o tem, kaj se bo najverjetneje zgodilo v prihodnosti Evrope, je zaznati večji delež učencev (kot je to v evropskem povprečju), zlasti glede tega, da bo terorizem večja grožnja po vsej Evropi, da bodo na Evropo bolj vplivali neevropski centri moči (ZDA, Indija, Kitajska), da bo ekonomija šibkejša v vseh evropskih državah in da se bosta v Evropi revščina in brezposelnost še povečali. Zaznati je bilo mogoče tudi stališča, da naše učence bolj skrbi za individualno prihodnost. Manj, kot to velja za evropsko povprečje, jih je prepričanih, da bodo našli stalno zaposlitev, da bo njihova finančna situacija boljša od situacije njihovih staršev, da bodo našli delo, ki jim bo všeč, in da bodo imeli priložnost potovati naokrog za užitek. Tudi zaupanje v evropske institucije (Evropsko komisijo, parlament) je pod mednarodnim povprečjem, a je trend pozitiven – v letu 2016 tem institucijam zaupa nekoliko več učencev kot v letu 2009.

Zaključki

Rezultati študije Eurydice o državljski vzgoji v Evropi so pokazali, da so socialne in državljske kompetence vključene v srednješolski sistem v Sloveniji tako v obliki splošnih in specifičnih ciljev kot tudi učnih izidov. Podobno je pokazala podrobnejša analiza vsebin kurikula državljske vzgoje (učnih načrtov). Pri različnih kategorijah socialnih in državljskih kompetenc imamo v učne načrte že zdaj vključene različne kompetence, ki jih je mogoče uvrstiti v vse štiri širše opredeljene kategorije: učinkovito in konstruktivno sodelovanje z drugimi; kritično

mišljenje, družbeno odgovorno delovanje, demokratično delovanje. Vendarle, nekaj podkategorij (še) nimamo vključenih v učne načrte srednješolskega (splošnega in/ali poklicnega) izobraževanja (npr. emocionalnost, fleksibilnost oziroma prilagodljivost itd.).

V drugem delu članka smo predstavili rezultate Mednarodne raziskave o državljski vzgoji in izobraževanju (IEA ICCS, 2016). Gre za populacijo učencev, ki bo v šolskem letu 2017/18 vključena v srednješolsko izobraževanje, zato so lahko predstavljeni rezultati koristni tudi za srednješolske učitelje – predvsem pri opredeljevanju močnih in šibkih točk znanj, stališč in (pripravljenosti) delovanja. Rezultati iz državljske vednosti so pokazali pozitiven trend – učenci so v letu 2016 znali več kot leta 2009. Pa vendarle, v nekaterih državah to znanje bolj napreduje kot v Sloveniji. Pod povprečjem ICCS je zaznati stališča naših učencev do pomembnosti konvencionalnega državljanstva in družbenih gibanj v povezavi z državljanstvom, pomembnosti osebno odgovornega državljanstva ter priznavanja enakih pravic vsem etničnim/rasnim skupinam. Nad mednarodnim povprečjem so stališča o priznavanju spolne enakosti. Na področju delovanja in pripravljenosti na delovanje ni bilo razlik v primerjavi z mednarodnim povprečjem pri pričakovanem sodelovanju v nelegalnih aktivnostih (pisanje grafitov po stavbah, udeležba v nelegalnih protestih itd.). Pod mednarodnim povprečjem pa so naši učenci pri delovanju v socialnih medijih (o družbenih in političnih temah), občutku njihove državljske samoučinkovitosti, vrednotenju participacije učencev v šoli, pripravljenosti delovanja v šolskih aktivnostih, pričakovanju delovanja v legalnih aktivnostih, pričakovani volilni udeležbi in politični participaciji. Zanimivi so tudi rezultati evropskega vprašalnika: občutek evropske identitete je nad evropskim povprečjem, prav tako tudi delež učencev o stališčih do enakih pravic migrantov. Zaznati pa je tudi večji delež učencev, ki vidijo prihodnost Evrope v negativnem scenariju, in visok delež tistih, ki jih skrbi njihova individualna prihodnost.



Abstract:

Social and civic competences at the beginning of upper secondary education

In November 2017, two publications which could help identify the social and civic competences in secondary school (ISCED 3- general education and IVET) were released. First, Eurydice's Citizenship Education in Schools in Europe which examines systems of citizenship education (curriculum organization, learning / teaching for active citizenship, assessment of citizenship education, initial and continuing professional training of teachers in the field concerned). The second publication is the IEA' International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. The article mainly describes the results of this international large-scale student assessment, which measures not only civic knowledge, but also aspects of students' civic engagement and attitudes toward important issues in society. In this study these three dimensions are interconnected. The population in this survey is of 8th grade students. Data collection was done in 2016 which means that it is a population that will go to upper secondary schools in the school year 2017/2018. Therefore, the results that we present in the article can also be of interest to upper secondary school teachers. In particular, it is the identification of weak and strong points of civic knowledge, attitudes and current and intended participation in social and civic activities.

Viri in literatura

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. in Burge, B. (2010). ICCS2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries. Amsterdam: IEA.

Klemenčič, E. in Štremfel, U. (2011). Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi. Ljubljana: ZRC SAZU.



Klemenčič, E. (2014). Spodbujanje državljsanske vednosti – pot k aktivnemu državljanstvu. V: U. Štremfel (ur.), Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi, 227–246. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Klemenčič, E. (2017). Prvi rezultati mednarodne raziskave ICCS 2016. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=165>.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. in Agrusti, G. (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework. Amsterdam: IEA Secretariat.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. in Friedman, T. (2017). Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Amsterdam: IEA Secretariat.

Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti (2007). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: Evropski referenčni okvir. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

Vassiliou, A. (2013). Predgovor. V: Državljsanska vzgoja v Evropi (slovenski prevod), 3. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Eurydice).



Prof. dr. Igor Lukšič

Politologija in politična omika

Povzetek

Članek se ukvarja z utemeljevanjem vloge politologije pri edukaciji učiteljev in državljanov za potrebe višje ravni politične kulture in za utrjevanje demokracije. Poleg tega podaja nekaj osnovnih argumentov s pozicije grške politične misli o tem, da je za politično skupnost treba ljudi oblikovati in izobraziti in da niso za politično skupnost pripravljene že samo z rojstvom.

Uvod

Moderna politologija se je na univerze infiltrirala iz povsem političnih nagibov. V ZDA so ugotovili, da številni priseljenci iz nedemokratičnih držav oz. monarhij Evrope utegnejo kvariti vzpostavljeno politično kulturo v ZDA. Do zavesti vodilnega političnega sloja je to spoznanje seglo po velikem migracijskem valu ob krizi leta 1870. Ugotovili so, da morajo učitelje najprej vzgojiti, in sicer v smislu današnje državljanske vzgoje. Zato so leta 1880 uvedli študij politologije na newyorški univerzi Columbia, takrat še Columbia College. V Londonu je bila leta 1895 za podoben namen ustanovljena London School of Economics and Political Sciences. Po koncu prve svetovne vojne se je v Veliki Britaniji razvnela razprava o potrebi po »politični pismenosti«.

Toda politologija je ostajala v rokah elite za potrebe pozicioniranja velikih sil in boja za kolonije. Po drugi svetovni vojni, ko se je politika z velikim valom dejansko podružbila in postala masovna, pa se je izobraževanje dobrih državljanov na dnevni red postavilo z vso silovitostjo. Najprej in najbolj ostro se je v formi »Politische Bildung« to vprašanje zastavilo v sklopu denacifikacije Nemčije. Združene države Amerike so nabrale peščico mladih izobražencev in jih izobrazile v politologe, ti pa so to znanje prenesli v Nemčijo in začel



se je velik projekt, ki so ga vgradili v sistem izobraževanja Zvezne republike Nemčije.

V SFRJ se je politologija vzpostavljala skozi namero Zveze komunistov, da vzpostavi sistem izobraževanja za politične delavce. Za ta namen so ustanovili tudi Visoko politično šolo v Ljubljani (VPŠ), kjer se je začel institucionalizirani razvoj politologije. Ko je VPŠ presegla meje navadne politične šole in se oblikovala kot del univerze, je Zveza komunistov Slovenije spet ustanovila posebno politično šolo. Tako se je akademska politologija začela tudi institucionalno ločevati od šole za praktično politiko. V okviru Fakultete za družbene vede se je sredi sedemdesetih začelo uvajati študij za potrebe predmeta »samoupravljanje s temelji marksizma«, ki ga je odplaknila strankarska demokracija v začetku devetdesetih let.

Žal je z ukinjanjem izobraževanja v samoupravljanju in marksizmu izginilo sleherno načrtno akademsko delo z učitelji za potrebe državljske vzgoje. Še večja škoda je nastala na univerzah, kjer so štiri družboslovne in humanistične predmete preprosto ukinili. Namesto politologije, sociologije, filozofije in ekonomije študentje niso deležni prav nobenega študija ali vsaj temeljnih informacij o delovanju družbe in politike. Če je ta gesta še bila razumljiva za prvo desetletje po uvedbi strankarske demokracije, pa je to danes gotovo že škandal, ki kliče po premisleku in uvedbi tovrstnih znanj v študije na področju visokega šolstva.

Pravi skok v zanimanju za politične vede je nastopil z uvedbo strankarske demokracije in z osamosvojitvijo, ko se je zanimanje za študij politologije izredno povečal, hkrati pa so narasle tudi potrebe po politologih na področju mednarodnih odnosov, javne uprave, obramboslovja in vodenja ter analize političnih procesov. Na področje državljske vzgoje politologija ni bila prepuščena, kar je gotovo posledica predstave, da je nacionalno vezano predvsem na slovenski jezik, literaturo in pisatelje ali v najboljši meri na zgodovino in zgodovinarje. Ta predstava, ki je na Slovenskem zelo močna, kaže tudi na neko predpolitično stališče, tj. korporativno



stališče, ki politike ne prenese, ne prenese pa tudi govora o politiki in raziskovanja strukture moči. V tem kontekstu tudi politični znanosti ni prizaneseno, kar pomeni, da takšno okolje ni naklonjeno krepitvi politične znanosti in jo sili v neprestano potrjevanje svojega poslanstva. Politična znanost ima tako ne le tehnično poslanstvo, znanja, ki učijo, kako se kaj učinkovito naredi v politiki, temveč tudi emancipatorični naboj, ki odpira in širi prostor individualne svobode in temu ustrezno spreminja vzorce generiranja moči.

K celostni podobi izobraženca gotovo sodi tudi družboslovna izobrazba ali vsaj neki temeljni nastavek zanj. Vsaka družba si želi imeti v paketu dobrega strokovnjaka, dobrega državljana in dobrega človeka. To voljo pa mora nedvomno izkazati tudi predmetnik v šolskem sistemu na vseh ravneh šolanja in študija.

Argumentacija za to, da dobra država nujno potrebuje tudi dobre državljane in da se dobri državljani ne rodijo, temveč privzgojijo, izobrazijo in omikajo, je bila razvita že na samih začetkih pisane politične misli.

Politična misel kot zvesta spremljevalka politike hoče postavljati tudi orientacijske točke in s tem smeri za delovanje države. Platon se v državi ukvarja z vprašanjem, kako doseči pravično državo in državo srečnih ljudi. V dialogu ugotavlja, da je vzgoja za državo ena ključnih nalog na poti k dobri državi. Platon je prepričan, da »duše, ki so po naravi najbolj nadarjene, postanejo izredno slabe, če so deležne slabe vzgoje« (Platon, 2006: 1142). Namen politike je vzgajati ljudi v vrle državljane. Dobra vladavina je namreč tista, ki jo vodijo ljudje najvišjih vrlin. Voditelji brez vrlin ali tisti, ki jim vladajo najslabši deli duše, potiskajo politično skupnost v slabo stanje ali celo tiranijo.

Pomen političnega je za Aristotela še bolj nazoren. Vse kulturno, civilizacijsko je v politiki. Za Aristotela je »človek po naravi politično bitje (zoon politikon) in tisti, ki je brez polis (apolis) zaradi narave, ne pa naključja, je bodisi pokvarjen bodisi mogočnejši kakor človek; je kakor človek, ki ga je Homer ožigosal kot človeka 'brez rodu, brez





zakona, brez ognjišča'; ta je namreč obenem takšen po naravi in željan vojne, saj je kakor osamljena figurica v igri pettoï« (Aristotel, 2010: 112).

Aristotel je opozoril, da politično kulturo v primerjavi s kulturo merimo z drugačnim vatlom. Državljan je lahko dober, četudi nima tiste vrline, ki nareja človeka za dobrega, ali drugače, vrline, ki nareja človeka za dobrega, ni enaka kot ona, ki vzpostavlja dobrega državljana. Vrlina državljana je v tem, da zmore dobro vladati in se pokoravati, vrline dobrega človeka pa je le to, da zmore vladati. Kljub temu velja, da je polis »dobra, če so dobri državljani, ki so udeleženi v ustavni ureditvi; pri nas pa so v ustavni ureditvi udeleženi vsi državljani. Zato je torej treba raziskati, kako človek postane dober« (Aristotel, 2010: 632).

Osmo knjigo politike, to je zadnje poglavje, Aristotel namenja vzgoji. Zakonodajalec mora »največ pozornosti nameniti vzgoji mladine, kajti v polis, kjer ni tako, to škoduje ustavnim ureditvam« (Aristotel, 2010: 660). Pri tem opozarja, da mora »vzgoja potekati usklajeno z vsako posamezno ustavno ureditvijo; značaj, ki je lasten vsaki ustavni ureditvi, namreč navadno ohranja ustavno ureditev in vzpostavlja od vsega začetka na primer demokratični značaj demokracijo, oligarhični značaj pa oligarhijo. Vedno pa je boljši značaj vzrok boljše ustave« (Aristotel, 2010: 660).

Na tej osnovi lahko ugotovimo, da Aristotel podobno kot Platon meni, da politična kultura ustvarja politični sistem. Za merjenje pravosti določene države ne obstaja noben zunanji princip. Da pa ne bi bilo pomote glede tega, da je vzgoja vendarle namenjena polis kot celoti in dobremu življenju vseh v njem, poudari: »Ker pa ima vsaka polis en sam cilj, je jasno, da mora biti tudi vzgoja ena in ista za vse, skrb zanjo pa mora biti skupna naloga in ne zasebna stvar ... Naravno je, da skrb za vsak posamezni del upošteva tudi skrb za celoto« (Aristotel, 2010: 661).

Vzgoja v dobrega državljana teče skozi strukturo političnega v vsaki državi. Ta struktura političnega je od države do države različna, zato



je konceptualni aparat nemogoče prenašati iz ene v drugo državo brez ostanka. To vedenje mora vsaka država generirati, vzdrževati in prenašati na svoje državljane. Močno utrjena politična ljudstva so tu bolj veščja in to počnejo že vrsto desetletij; nekatera se bolj ali manj zaganjajo v to dejavnost, nekatera pa to dejavnost opuščajo. Slovensko ljudstvo je žal med slednjimi. Pri nas imamo težavo že s temeljnim konceptom, del katerega so za državljansko edukacijo gotovo politika, država in interes.

Ko se poskušajo opredeliti temeljni pojmi, kot so politika, država, moč, politični sistem ipd., se navadno poseže po konsenzu, ki vlada v stroki. V vsaki stroki in disciplini so definicije plod razmerja političnih sil, ki utrjuje veljavo točno določenemu pomenu in točno določene vladavine. Tako pojmi, ki so v veljavi na svetovni ravni, niso po pomenu nujno kompatibilni s pojmi, ki vladajo na nacionalni ravni. Definicija pojma je tako vezana tudi na nacionalno izkustvo s politiko, predvsem z določenim tipom politike.

Pojem politike ima predhodnice v grški besedni zvezi *ta politika* (dejavnost, vezana na polis). Predmoderna politika vključuje vse sfere družbenega življenja, moderna politika pa se osredotoča na sfero javnosti. V liberalni tradiciji se politika dogaja v državi, ki je sfera prisile, medtem ko je njej nasprotna sfera civilna družba – sfera svobodnega delovanja posameznika. Nova družbena gibanja, zlasti feministično, so liberalni koncepciji nasproti postavila koncepcijo »privatno je (tudi) politično«. Politika v ožjem smislu obsega delovanje države, sodelovanje med državami in mednarodnimi institucijami ter konstituiranje države in organov mednarodne skupnosti (volitve, predstavništvo). V ožjem smislu je torej politika usmerjanje družbe s pomočjo države. Pojem politike zajema tudi dejavnosti posameznih vladnih področij, npr. kulturna politika, zunanja politika. V širšem smislu pa je politika usmerjanje katere koli vrste človekove dejavnosti v določeni smeri, tj. za uresničevanje določenega cilja.

V socialistični tradiciji se je uveljavila teza o odpravi politike. Politika je razumljena kot odtujena dejavnost abstraktnih državljanov, ki



morajo pri reprodukciji države abstrahirati svoje življenjske funkcije v civilni družbi. Z odpravljanjem države, procesom emancipacije in udejanjanjem samoupravljanja se odpravlja tudi politika.

Na Slovenskem ima pojem politika negativno konotacijo. Pojem politika se veže predvsem na boj za oblast, kjer cilj opravičuje sredstva. Ob odsotnosti samostojne državnosti se na Slovenskem do politike ni razvil instrumentalni odnos, temveč zgolj moralni. Državno kohezijo je zamenjevala katoliška cerkev, politično dejavnost pa nacionalnobudniška kulturna dejavnost. Na Slovenskem je bila zato politika vedno posredovana s katolicizmom in nacionalizmom. Liberalni pojem politike se ni udejanil, ker gre skupaj z delitvijo na državno in civilno družbo. Kocbek je govoril o »naši vaški, popolnoma nezanimivi politiki«. Slovenska politika je bila vedno močno korporativna, s tem da se je preoblačila v vprične hegemonске forme: v Avstro-Ogrski in prvi Jugoslaviji je bila katoliška, v drugi Jugoslaviji socialistična, v samostojni Sloveniji pa pluralistična. V obdobju demokratizacije se je pojem politika zreduciral na delovanje strank: volitve, sprejemanje zakonov, vodenje posameznih politik, zanemarjena pa je njegova državniška dimenzija.

Tudi za pojem država velja podobno. Za južnoslovansko predstavo je država vezana na nekaj, kar nekoga drži ali on/-a drži. Za Latine in Anglosaksonce pa je bila država stanje, stato, state. V zahodnem delu Evrope je bila država rezultat bojev med mestom in podeželjem, med mestom in fevdalnim gospodom ter obeh proti vladarju (kralju, cesarju). V slovenskem primeru je bila država zelo postopno nastajajoča tvorba, ki je še vedno razumljena kot nekaj, kar ni produkt strukturiranega ljudstva ali nacije, temveč je nekaj zunanjega, nekaj tujega, tako kot je to veljalo za habsburško monarhijo s središčem na Dunaju in nato za dve Jugoslaviji s središčem v Beogradu. Ljudstvo se večinoma razume kot celota, ki v en glas in povsem nerazlikovano v najbolj nezadovoljnih obdobjih nastopa proti oblasti po vzoru kmečkih



puntov, v obdobju pristajanja pa v podobi podložne mase oblast sprejema ležerno.

Razmerje med državo in katoliško cerkvijo je zato v Sloveniji posebej označeno z izkušnjo odsotnosti »lastne« države, saj je bila katoliška cerkev od rekatolizacije ob koncu reformacije do leta 1941 nekakšen nadomestek za »slovensko« državo. Boj za prevlado med cerkvijo in državo se je v zahodni Evropi simbolno odigral v tridesetletni vojni in se končal z westfalskim mirom 1648 in razumevanjem tolerance kot temeljne vrednote za sobivanje različno mislečih pod istim vladarjem na določenem teritoriju. Meščanstvo je bilo na Slovenskem prešibko, da bi dajalo osnovni ton slovenski državnosti, je pa bilo slednje v domeni kmetstva oz. ruralnega prebivalstva. Od tu izhajajo tudi konflikti, ki so vezani na predstavo eno- ali dvozbornosti parlamenta, predstavo o volilnem sistemu ipd. V velikem delu slovenskega političnega telesa prevladuje predstava, da poslanec pred oblastjo ali kraljem predstavlja svoj volilni okoliš, teritorij. Naloga poslanca je, da od države, ki je tam daleč v Ljubljani, za svoje ozemlje izpuli čim več privilegijev in sredstev. To je srednjeveška predstava o predstavništvu, ki poslanca tako ne razume kot parlament, katerega ključna naloga je vodenje države. Dvokrožni večinski sistem na ravni volilnega sistema uteleša to predstavo, proporcionalni sistem pa je izkaz višje stopnje politične zavesti.

Eden od tokov, ki je kasneje močno vplival na vzpostavitev tržnega modela politike, se je ukvarjal z razmerjem med strastmi in razumom oziroma med strastjo in interesi. Interesi so bili usmerjeni v ekonomski napredek, kar je bil tudi njihov osnovni pomen. Konec 16. stoletja pomen pojma interes v smislu aspiracije, posla (zadeve) in napredka ni bil omejen samo na materialne aspekte osebnostne blaginje.

Pojem interes se je postopno zožil na ekonomski interes. Dobil je pozitivno in kurativno konotacijo, ki je izhajala iz njegove zveze z idejo bolj razsvetljene poti vodenja človeških zadev, zasebne in javne sfere. Interes se je zdel tako samorazumljiv, da ga nihče



ni poskušal opredeliti natančneje. V nekem obdobju pa se je izkazala velika praznina: strasti so bile spoznane kot destruktivne, razum pa kot neučinkovit. Tako je Interes reševal novonastalo situacijo. Postavili so ga med strasti in razum. Interes je bil torej strast, ki jo vodi razum, ki mu strast daje moč in energijo.

Ena najbolj nevarnih lastnosti strasti je njena nenasitnost. Strasti so divje in nevarne, hkrati pa so nepredvidljive in nestalne. Locke je zahteval, da svoboda človeka od vlade pomeni, »da ni podložnik nekonstantne, negotove, nepoznane, arbitrarne volje drugega človeka« (cit. po Hirschman, 1977: 50). John S. Mill je trdil, da je moderna ekonomija najučinkovitejša uzda, kar jih je bilo izumljenih, za brzdanje norosti despotizma. Interes vedno zmaga nad arbitrarno vlado, norostjo despotizma in nad strastmi vladajočih. Nov svet je potreboval nekaj predvidljivega in stalnega, konstanto, na kateri je mogoče kopičiti lastnino in bogastvo. To je bil Interes.

Tu seveda ni mesto za obširno razpravo o interesih, je pa prav, da opozorimo na splošno predstavo interesa na Slovenskem. Najprej se bomo lotili pomena interes, kot ga lahko najdemo v Slovarju slovenskega knjižnega jezika, ki po formi ponuja pomene, kot jih vidijo uradni zapisovalci in zaznamovalci našega časa. Interes ima pet pomenov. Na prvem mestu je interes kot določena vrednota ali korist za koga. Na drugem mestu je interes kot nekaj, kar daje ali prinaša pozitivne posledice. Na tretjem mestu je prislovna raba, ki izraža usmerjenost koristnosti, npr. *To se je zgodilo v interesu varnosti*. Na četrtem mestu se pojavi interes kot zanimanje, nagnjenje ali hotenje po določenem udejstvovanju. Na petem mestu pa prinaša zastarelo rabo v smislu obresti. Tudi Verbinčev Slovar tujk (1979) nima posebnega posluha za politološko rabo besede interes, vendar je bolj odprt, saj na prvem mestu pripozna interes kot udeleženosť, prizadetosť, deležnosť, zadevnosť, prid, korist, pomen in pomembnosť, na drugem mestu stojita zanimanje za kaj in naklonjenosť, na tretjem pa obresti.



V Slovenskem etimološkem slovarju besede interes ne najdemo. Najbližja ji je beseda interesanten, ki razlaga besedico interes kot »biti vmes, biti prisoten«. Po tem slovarju je prvotni pomen te besede »takšen, ki je zraven, pri stvari, prisoten«.

Iz teh pomenov lahko razberemo, da interes na Slovenskem ni vezan na politiko niti ni razumljen kot primarno politološka kategorija. V teh rabah ni zaznati politološke dimenzije. Lahko pa takoj vidimo, da je na prvem mestu interes kot moralna kategorija, torej kot vrednota.

Kjer so ljudje dezinteresirani, ni nobene možnosti, da bi jim vladali. Ljudje morajo imeti Interes in v tržnem modelu politike ga zato tudi imajo. Le tako so lahko pripoznani kot predvidljivi in racionalni nosilci svojih dejanj.

Ta kratki zapis podpira idejo o uvajanju izobraževanja za potrebe oblikovanja dobrih državljanov, za oblikovanje vsebin in predmetov, ki bi v celotni vertikali šolskega sistema pa tudi izven formalnega šolskega sistema prispevali k temu, da bi zavestno negovali, podpirali in financirali sistematično gradnjo in višanje politične kulture. Politologija kot veda in znanost ima dovolj izkušenj, da v tem procesu lahko aktivno sodeluje, in dovolj izkušenj, da lahko pokaže, da je to dobro za posameznike in državo v celoti.

Abstract

The article presents some arguments for the role of political sciences in the process of education of educators and citizens for the higher level of political culture and for the consolidation of democracy. It provides also some basic arguments of Plato and Aristotle about necessity that for good political community natural birth of human being is not enough, the political education is needed.



Viri in literatura:

Aristotel (2010). *Politika*. GV Založba, Ljubljana.

Hirschmann, A. O. (1977). *The Passions and the Interests: Political Arguments for Capitalism before its Triumph*. Princetown University Press, Princeton.

Južnič, Stane (1989). *Politična kultura*. Druga, prenovljena in dopolnjena izdaja. Sociološka in politološka knjižnica. Obzorja, Maribor.

Kocbek, Edvard (1981). Slovenci in politika. *Teorija in praksa*, št. 12, str. 1497–1502.

Lukšič, Igor (1992). Politične doktrine v Ustavi Republike Slovenije. *Teorija in praksa*, št. 3–4, str. 305–309.

Lukšič, Igor (1994). *Liberalizem versus korporativizem*. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.

Lukšič, Igor (2013). *Politična kultura. Političnost morale*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Platon (2006). *Država*. V: Zbrano delo. Prevedel in uredil Gorazd Kocjančič. Celjska Mohorjeva družba, Celje.

Schumpeter, Joseph (1950). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Harper and Brothers Publishers, New York.



prof. dr. Damjan Mandelc

Izkušnje izobraževanja za demokratično državljanstvo in perspektive za uvajanje vsebin za državljanske in socialne kompetence v srednje šole

Povzetek

V prispevku se ukvarjamo z izkušnjami pri izobraževanju za državljanske in socialne kompetence v osnovni šoli in nekaterimi ugotovitvami iz analize nacionalnega preverjanja znanja pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika v šolskem letu 2014/2015. Ob tem opravimo kratek pregled priporočil in perspektiv na področju državljanske vzgoje in zaključimo z zagovorom uvedbe vsebin s tega področja v srednješolsko izobraževanje.

Uvod

Kaj nas o izobraževanju v demokratično državljanstvo uči izkušnja osnovne šole pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika? Predvsem to, da gre za neobhodno potrebo, da šolajočo mladino opolnomočimo za življenje v demokratični skupnosti. Zadnje nacionalno preverjanje znanja (2014/2015) pri omenjenem predmetu je pokazalo, da je znanje slovenskih osnovnošolcev na splošno dobro, a hkrati ostajajo relevantna področja, kjer je takšno znanje pomanjkljivo. Učinek šolskega sistema naj ne bi bili zgolj mladi z znanjem, temveč mora biti naloga šole tudi (so) oblikovanje mladih v odgovorne državljanke in državljane. Kot poudarja angleški teoretik Crick (1998), ne gre zgolj za informacije in znanja o konceptih in vsebinah državljanske vzgoje, temveč tudi za pridobivanje ustreznih kompetenc, s katerimi bodo lahko mladi dejavni v družbi in opremljeni, da prispevajo k demokratičnemu okolju, v katerem živijo.



Moderne družbe so v neprestanem spreminjanju, lokalne, državne in naddržavne skupnosti so soočene s procesi in izzivi, na katere ni enoznačnih ali celo preprostih odgovorov. Ključ do reševanja problemov je v znanju in veščinah posameznika in posameznice, ki ju na najboljši mogoč način lahko formira tudi kakovosten javni izobraževalni sistem, ki se je pripravljen prilagajati na nove razmere in producirati znanja, ki bodo mladim koristila pri soočenju z globalnim okoljem. Globalizacija je pospešila diverzifikacijo življenjskih stilov, soočila tradicionalne identitete z novimi oblikami pripadanja in skupnosti, razširila paleto transnacionalnih institucij, skrčila čas in prostor (Beck 1997, Eriksen 2014). Obenem je za mlade pomembno, da spoznavajo ključno transnacionalno realnost našega prostora, Evropsko unijo, ki v pomembnih razsežjih določa tudi pogoje za razvoj naše nacionalne skupnosti. Zadnje nacionalno preverjanje znanja je pokazalo, da je mogoče pri slovenskih osnovnošolcih prav na tem področju prepoznati deficit v znanju in razumevanju. Slabše rešene naloge so bile še pri vsebinskih sklopih, ki obravnavajo vprašanja na temo globalne družbe, politične participacije in civilne družbe (Mandelc et al., 2016).

Demokratične družbe se v zadnjem obdobju pospešeno soočajo z vprašanji varnosti, migracij, porasta nestrpnosti in radikalnih ter razdiralnih politik, diskriminacije in neučinkovitih integracijskih politik, ki vodijo v strah, zapiranje in nezaupanje. Znižuje se zaupanje v institucije in pravosodni sistem, nižji sta identifikacija z evropsko in nacionalno skupnostjo. Takšno vzdušje kulminira v državljansko brezbriznost, v šibko politično participacijo, ki je še posebej očitna med mladimi (Mladinski svet Slovenije, 2015).

Državljska in domovinska vzgoja (mora) v srednjo šolo

Vse to nas napeljuje, da upravičeno preišljujemo o krepitvi vsebin s področja državljanske (tudi domovinske) vzgoje, kulture in etike tako v osnovni šoli (kjer ugotavljamo deficit tako pri obsegu predmeta kot tudi pomanjkanje ustreznega osebja, ki bi pokrivalo izrazito



interdisciplinarna področja, ki jih zahteva tovrstno poučevanje) kot tudi pospešeno odpiramo pot, da predmet, ki naslavlja vsebine za demokratične in socialne kompetence, umestimo v srednješolsko izobraževanje. Zavedamo se, da državljanska vzgoja ni zgolj vprašanje učilnice, temveč gre za preplet formalnega izobraževanja in pridobivanja izkušenj v različnih kontekstih tudi izven učilnic in šole. V tem pogledu so poleg šole in staršev ter družine pomembna tudi sporočila in vsebine, ki jih mladi prejemajo iz medijev, v političnem in civilnodružbenem prostoru.

Če so pretekla leta pokazala pozitivne učinke osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanska kultura in etika, je vse manj dvomov ali dilem glede potrebe, da tovrstne učne vsebine vpeljemo tudi v srednješolski sistem. K temu se, sicer z različnimi pričakovanji, nagiba politika, o tem prepričuje stroka, ne nazadnje se tako izrekajo tudi tisti, ki jih področje najbolj zadeva – otroci in mladostniki.¹ Konferenca o participaciji otrok in mladostnikov, ki jo je novembra 2014 gostil državni zbor v soorganizaciji z Zvezo prijateljev mladine, Dijaško organizacijo Slovenije in uradom Varuha človekovih pravic, je pokazala, da si dijaki in dijakinje želijo izobraževalnih vsebin, ki bi nadgradile osnovnošolsko znanje, usvojeno pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika. Sklepi konference zapisujejo potrebo mladih po izobraževanju za pridobivanje državljskih kompetenc, podrobnejšemu spoznavanju človekovih, socialnih in drugih pravic, znanju o delovanju države in njenih institucij, veščin javnega nastopanja. Omenjena konferenca in tudi drugi forumi, kjer so sodelovali mladi, zagovarja uvedbo posebnega predmeta, ki bi naslovil takšne vsebine, ki jih v uradnem in neuradnem kurikulumu srednjih šol (pri predmetu sociologija in obveznih izbirnih predmetih) ni najti oziroma niso zastopane v zadostni meri.

¹ Zaključki Konference o participaciji otrok in mladostnikov na tem naslovu: <http://www.varuh-rs.si/projekti-in-promocija/projekti/konferenca-o-participaciji-otrok-in-mladostnikov/>.



Na tem mestu ne želimo odpirati razprave o intencah političnih deležnikov, ki imajo različne agende in ambicije, na eni strani željo po krepitvi multikulturnih kompetenc in na drugi željo po krepitvi domoljubja oziroma patriotizma. Zdi se, da so vsebine, ki jih naslavlja predmet domovinska in državljanska kultura in etika najboljši približek, najboljši kompromis med obema težiščema. Onkraj ideoloških preferenc je ključno, da mladi pridobivajo znanja, ki bodo razvijala kompetence presojanja in kritičnega mišljenja, kar bo najboljša podlaga, da se v poplavi informacij in ponudbe odločijo sami. Ključ do reflektirane presoje je zato vpeljava predmeta na srednješolski ravni, ki nadgrajuje vsebine, ki so jih učenke in učenci prejeli v osnovni šoli.

Ključno pri izobraževanju v demokracijo in privzganju odgovornosti dijakom in dijakinjam je, da imajo šolajoči neposredno izkušnjo demokratičnega ravnanja v svoji šoli, ker bodo zgolj tako razumeli in cenili demokratične vrednote in politične spretnosti, ki jih zahteva učinkovito demokratično državljanstvo. Izobraževanje za demokratične in socialne kompetence predstavlja stimulus za vsestranski razvoj, ki vključuje kognitivne, socialne, politične in moralne spretnosti (Mosher et al. 1994). Diakinje in dijaki so že državljanke in državljani in četudi svoje aktivne volilne pravice do 18. leta starosti še ne morejo uveljavljati, so pri svojem vsakodnevnem življenju tudi v šoli in torej pred polnoletnostjo soočeni z različnostjo, ki se je morajo naučiti upravljati in se nanjo odzivati, šola pa je obenem izvrstno okolje, kjer lahko prakticirajo demokratične veščine, še preden vstopijo v svet odraslih.

Vrednote demokracije bi morale zasedati privilegirani prostor v naši družbi, še posebej v času, ko se zdi, da se rušijo temeljna načela demokratične ureditve. Raznovrstni odločevalci na področju izobraževanja in politike se zavedajo, da je treba okrepiti in promovirati izobraževanje mladih na področju državljanske vzgoje, a se pogosto, tudi zaradi ideoloških razlik in



razlik v razumevanju temeljnih konceptov, zalomi pri podrobnostih. Vendarle je pričakovati, da se najde politična volja in doseže kompromis, da bi okrepili obstoječe vsebine in jim dodali nove, še posebej v srednješolskem izobraževanju, kjer mladi niso deležni ustrezne in dovoljšnje izobrazbe na tem področju. Koncept »dobrega državljanca oz. državljanke« se osredotoča na tri ključne okoliščine: odgovornost, participatornost in pravičnost. Takšni trije stebri izvirajo iz analize teorije demokracije in iz izkušenj, ki jih imajo v državah, kjer ima izobraževanje v demokracijo daljšo tradicijo (prim. Westheimer, 2002).

Demokratska družba je skupni oz. kolektivni in trajni napor njenih članov in članic. Državljanstva zavest je pogoj za uveljavljanje svobode in drugih vrednot, ki so zapisane v temeljnih aktih demokratične države (Smith, 2002). Država je še vedno prevladujoča oblika kolektivnega političnega organiziranja in čeprav globalizacijski procesi v pomembni meri odtegujejo nekatere elemente suverenosti, ostaja (nacionalna) država osrednje mesto reprodukcije politike, ekonomije, kulture in identitete. Demokratična država je v interesu njenih ljudi, a ni samoumevna, če ljudje, njeni državljanke in državljanji, z njo ne sodelujejo. Aktiven in množičen angažma je mogoč zgolj tedaj, ko izobraževalni sistem države takšno aktivno in množično sodelovanje privzgoji; napačno je namreč pričakovati, da se bodo aktivni državljanji in državljanke »zgodili« sami od sebe. Opolnomočenje vznikne zgolj na podlagi kontinuiranega procesa izobraževanja. Pri tem ne gre le za teorijo in osrednje koncepte, temveč tudi za prakse delovanja v šolski in lokalni skupnosti, za gojenje dialoga in retoričnih spretnosti, ki na podlagi vseh napak in zmot na poti pripeljejo do formiranega mladostnika, ki odgovorno in samozavestno razume svojo vlogo v svetu in želi prispevati ne le za lastno dobrobit, temveč skrbi tudi za skupno dobro.

Z današnjim razumevanjem sveta se ne moremo izogniti dilemi in vprašanju, ali se vračamo k oblikam državljanstva, ki temeljijo



predvsem na etničnih osnovah, ali pa smo vendarle napravili potreben preboj k bolj kozmopolitski demokraciji. Če se je zdelo ob prelomu tisočletja, da smo na poti slednjega, so kataklizme odtle (terorizem in varnostna vprašanja, vojne in množične migracije, gospodarske krize in iz njih izvirajoče socialne stiske) znova obudile bolj teritorialna razumevanja pripadanja in demokracije. Rešitve in odgovore bodo v bližnji prihodnosti ponujali tisti, ki so danes še v osnovni ali srednji šoli. Z njimi velja torej odpirati dileme in vprašanja, ki jih bodo najbolj zadevala, pri tem pa ponuditi izkušnje iz preteklosti in pogum za reševanje problemov v prihodnosti. Svet, tako smo zapisali na začetku, postaja vedno bolj globaliziran in ne manj, vedno več je ravnanj, ki uhajajo tradicionalnemu nadzoru držav. Če bomo hoteli, da je demokracija način globalnega vladovanja, ki bo usmerjalo in presojal globalna dejanja, ne bo dovolj zgolj prenos načinov delovanja demokracije z nacionalne ravni na globalno, saj se bomo v tem primeru srečali s podobnimi problemi kot nekoč na nacionalni ravni. Kot zapiše Pikalo (2010: 25): »Demokracija na globalni ravni ni samo stvar tehničnega prenosa, temveč predvsem novega zavedanja človeka o tem, kaj je globalno pomembno za njegov obstoj. Razmišljanje o človekovih pravicah za globalno dobo je torej priprava posameznikov za novo globalno zavest. Je razmišljanje o socialnih in državljanskih kompetencah za dejavno državljanstvo v dobi kozmopolitske demokracije. Prav je, da že danes mislimo na to, kar šele pride.« Takšna misel razkriva naravnost kozmopolitske koncepcije demokracije. Na drugi strani srečamo nacionalno-državno koncepcijo, ki poudarja temeljno potrebno po domovinski vzgoji, iz katere šele izrašča državljanska zavest (prim. Haček, 2008): »Pogoj delovanja sodobnih demokratičnih družb, kakršna je tudi Slovenija, je identifikacija njenih članov s skupnostjo, ki ji ti člani pripadajo, in občutek privrženosti tej skupnosti. Delovanje sodobnih demokratičnih družb je odvisno od spontane, neprisiljene podpore njenih članov. (...) Domovinska obeleženost je neizogiben atribut vsakega človeka. Iz tega izhaja, da je proučevanje lastne



domovinskosti del spoznavanja bistva samega sebe in da je gojenje domoljubja del oblikovanja pozitivne samopodobe (mladega) človeka. Sestavni del vsake državljanske vzgoje, ki hoče biti uspešna, bi morala biti vzgoja za kritično domoljubje.«

Nihče ne more uiti dejstvu, da je član oziroma članica ene in določene skupnosti. Mnogi sicer živijo med dvema ali več državami in lahko razvijajo afinitete do vseh; mnogi proti svoji volji, v begu pred vojno ali zatiranjem, zamenjajo državo ali šele iščejo svoj novi dom. Dolžnost demokratične družbe je, da poskrbi za vse svoje člane, tako tiste, ki ne živijo ves čas v svoji skupnosti, kot tiste, ki šele prihajajo in se želijo vključiti v novo skupnost. Blagostanje enih in revščina drugih pospešujejo migracije, migracija pa zahteva integracijo. Državljeni sveta so tako tisti, ki zasledujejo kozmopolitska načela, kot drugi, ki živijo izrazito lokalna življenja in nasprotujejo globalnim procesom v strahu pred izgubo svoje kulture, jezika, identitete. Globalnih procesov ni mogoče zaustaviti, lahko pa jih preoblikujejo tiste skupnosti, ki izobražujejo o prednostih in slabostih, da bodo zmogle nove generacije poiskati boljše rešitve kot njihovi predhodniki. Mladi – ki bodo desetletje in pol, v dobi od vrtca do zadnjega letnika srednje šole, deležni aktivnega izobraževanja in krepiteve veščin, da svobodni in kompetentni oblikujejo boljši svet od trenutka, ko vstopijo v formalno politično soodločanje, ko aktivirajo svojo pasivno in aktivno volilno pravico – bodo svojo nalogo opravili bolje kot tisti, ki takšnih veščin ne premorejo.

Razprava o razmerju med domovinsko in državljansko vzgojo (kulturo in etiko) je lahko navidezna, obrobna razprava, če se strinjamo o temeljnih premisah, o tem, da je pomembno, da mladim privzgojimo vrednote solidarnosti, dialoga, sodelovanja, odgovornosti in kritične drže v svoji skupnosti, ne glede na to, ali je ta skupnost razred, vas ali mesto, nacionalna država, Evropska unija ali svet. Theiler (1999: 313) utemeljuje, da se morajo šolski sistemi, če želijo šolske politike utrditi pripadnost in vednost,



tudi kritičnost in razmišljanje o nacionalnih in nadnacionalnih razsežnostih njihovih življenj, lotiti naloge mnogo bolj globinsko, sistematično in interdisciplinarno.

Znanost na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo in socialne kompetence je prepričana v potrebo, da šolski sistem uvaja vsebine s tega področja na vseh ravneh izobraževanja. Pri tem je pomembno, da si takšnih vsebin želijo tudi mladi, ki si želijo pravico »izraziti svoje mnenje o vseh vidikih svojega vsakdanjega življenja, kot so družina, šola, delo, skupinske dejavnosti, na svojem lokalnem območju itd. Vendar so pri tem vključeni tudi v širša gospodarska, socialna in politična vprašanja« (Evropska komisija, 2001).

Politična participacija, ki je v izhodišču demokratičnih družb, je nekaj, česar ni mogoče opredeliti enoznačno. Ne gre namreč zgolj za aktivno ali pasivno volilno pravico, temveč za sodelovanje v vseh procesih družbenega. Banjac pri tem opozarja na paradoks, ki zaznamuje sodobne demokracije: »/M/edtem ko demokracija še vedno prevladujoče velja za najboljši možni sistem, kar večinoma trdijo tudi mladi, je politične apatije med posamezniki vedno več, kar pomeni, da je zanimanja za sodelovanje v družbenopolitičnih zadevah malo in da ljudje večkrat zavestno sprejmejo pasivno vlogo. (...) Eno od pomembnih področij državljske vzgoje je prav izobraževanje za demokratično državljanstvo, katerega cilj je zagotoviti vsem posameznikom in posameznicam kar največ znanja in veščin za dejavno sodelovanje v demokratični družbi, obsegalo pa naj bi tako posredovanje znanja o demokraciji, demokratičnih načelih, demokratični tradiciji in procesih« (2016: 42–43). Takšen vložek, ki na ravni organiziranja posebnega predmeta v srednji šoli zagotovo zahteva precejšen napor vseh deležnikov, ki bodo sodelovali v tem procesu, bo imel za posledico demokratično držo, etična prepričanja in veščine aktivne participacije med mladimi.



Zaključek

Kot smo zapisali na drugem mestu (Mandelc et al., 2016), so kompetentni, kritični in reflektirani državljanke in državljani nujen pogoj vsake demokratične skupnosti. Vzgoja za državljanstvo se začne zgodaj, izobraževalni sistem pa ima pomembno vlogo in med vsemi družbenimi sistemi najboljše možnosti, da prispeva k razvoju dejavne in odgovorne državljanske države. Družbe postajajo vse bolj raznovrstne, posameznik in posameznica se skozi življenje gibljeta v lokalnih in nacionalnih, evropskih in globalnih prostorih, zato potrebujeta znanja in orodja, da živita kakovostno in angažirano življenje ter ga soustvarjata s krepitevijo vrednot in načel svetovne etike, evropskega povezovanja in sodelovanja, demokratične ustave, okoljske zavesti in drugih kreposti za iskanje najboljših rešitev za sodobni svet. Pot, da otroke tega časa oborožimo z znanjem za reševanje problemov in konfliktov prihodnjega časa, je tudi pot učinkovite državljanske in domovinske vzgoje, pri čemer je ključno, da izobraževalni sistem prepozna, da ne gre zgolj za projekt enega ali dveh šolskih let, temveč za kontinuirano izobraževanje od vrtca do srednje šole. To so leta, ko naj se mladi formirajo, da bodo reševali probleme v šolskem in zasebnem okolju in nato prepričljivo sooblikovali svet odraslih, politike, kulture, nacionalne, evropske in svetovne družbe.

Abstract

This article deals with experiences of education for citizenship and social competences in primary schools, and with some segments of analysis of National assessment of knowledge in 2014/2015 for the subject Citizenship and ethics (Patriotic and civil culture and ethics). We conduct a brief overview of recommendations and perspectives in the field of civic education and conclude by defending the introduction of such subject into secondary education.



Viri in literatura:

Banjac, Marinko. 2016. Aktivno državljanstvo, demokratično sodelovanje in mladi. V: Mandelc, Damjan (ur.), Banjac, Marinko (ur.), Prispevki in razprave k domovinski in državljanski kulturi in etiki. Nacionalno preverjanje znanja 2014/2015. Ljubljana: Državni izpitni center.

Beck, Ulrich. 1997. Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo. Ljubljana: Krt.

Crick, Bernard R. (ur.). 1998. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Eriksen, Thomas Hylland. 2014. Globalization. The Key Concepts. London: Bloomsbury.

Evropska komisija. 2001. How Europeans see themselves: looking through the mirror with public opinion surveys. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Haček, Miro. 2008. Državlјanska in domovinska vzgoja v slovenskem šolstvu. Zaključno poročilo o rezultatih orpavljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP) "Konkurenčnost Slovenije 2006–2013). Ljubljana: ARRS.

Mandelc, Damjan (ur.), Banjac, Marinko (ur.). 2016. Prispevki in razprave k domovinski in državljanski kulturi in etiki. Ljubljana: Državni izpitni center (RIC). Mandelc, Damjan. 2016. Evropska unija, vrednota česa ter njeno mesto v nacionalnem kurikulu za domovinsko in državljansko kulturo in etiko. V: Mandelc, Damjan (ur.), Banjac, Marinko (ur.), Prispevki in razprave k domovinski in državljanski kulturi in etiki. Nacionalno preverjanje znanja 2014/2015. Ljubljana: Državni izpitni center.

Mosher, Ralph (ur.). 1994. Preparing for Citizenship: Teaching Youth to Live Democratically. Westport: Praeger Publishers.

Pikalo, Jernej (ur.). 2010. Nova državlјanstva v dobi globalizacije. Ljubljana: Sophia.

Smith, Nicholas H. 2002. Charles Taylor. Meaning, Morals and Modernity. Cambridge: Polity.



Theiler, Tobias. 1999. "The European Union and the "European dimension" in Schools: Theory and Evidence. V: Journal of European Integration. 21 (4): 307–341.

Westheimer, Joel (ur.). 2002. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. New York: Surdna Foundation, American Educational Research Association.

Spletni viri

Urad Varuha človekovih pravic: <http://www.varuh-rs.si/projekti-in-promocija/projekti/konferenca-o-participaciji-otrok-in-mladostnikov/>.

Mladinski svet Slovenije: Participacija in aktivno državljanstvo mladih: http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/Participacija_mladih_MDM_2015.pdf.





dr. Mitja Sardoč

Protislovne vsebine pri pouku državljske vzgoje

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 kot tudi neizogibna. Ob njih trčimo ob različnih aktualnih dogodkih in nesoglasjih kot tudi ob vrsti t. i. »klasičnih« problemov oz. dilem. Pričujoči prispevek analizira nekatera izmed vprašanj, ki so povezana z vključevanjem protislovnih vsebin pri pouku državljske vzgoje. 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 tako v okviru pouka državljske vzgoje kakor tudi vzgoje in izobraževanja nasploh.

Ključne besede:

protislovne vsebine, državljska vzgoja, kurikulum, javno šolanje

Uvod in opredelitev problematike¹

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 – vsaj zaenkrat – soglasje pravzaprav nemogoče doseči. Ob njih trčimo ob različnih aktualnih

¹ Pričujoči prispevek predstavlja »prilagojeno« različico članka, ki je bil objavljen v reviji Geografija v šoli (Sardoč, 2016).



dogodkih kot tudi ob vrsti t. i. »klasičnih« problemov oz. dilem na širšem vsebinskem področju državljanske vzgoje. Pravzaprav se jim danes tako pri predmetih, ki sodijo v naravoslovno-tehnični sklop šolskega kurikula (npr. pri biologiji ali spoznavanju okolja), kakor tudi pri predmetih, ki sodijo v družboslovno-humanistični sklop (npr. pri geografiji, zgodovini, državljanski vzgoji itn.), težko izognemo. Vprašanje bioetike, kloniranja, klimatskih sprememb, onesnaževanja okolja, kreacionizma (Siegel in Laats, 2016), genetskega inženiringa, evtanazije, spolne usmerjenosti (Hand, 2007), povezanosti inteligence z raso, družbenim razredom ali spolom (npr. Herrnstein in Murray, 1994), genetsko spremenjene hrane (Oulton et al., 2004), patriotizma (Hand, 2011) ter številnih drugih »problemov« in s tem povezanih moralnih dilem so samo nekatera izmed vprašanj, ki sodijo v t. i. »železni repertoar« vsebin, za katere lahko trdimo, da veljajo za protislovne oz. naj bi jih kot take poučevali. Prav zaradi tega je tudi pozornost strokovnjakov in snovalcev politik ter mednarodnih in medvladnih organizacij (npr. Oxfam ali Svet Evrope)² usmerjena v iskanje odgovorov oz. ustreznih rešitev, ki jih problematika poučevanja protislovnih vsebin prinaša 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 kot 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)

² 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', kjer 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>.



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 poučujemo protislovne vsebine). 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 predmet različnih protislovij in številnih nesoglasij.

Pričujoči prispevek analizira tri temeljna vprašanja in 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). 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 njihovem poučevanju. Sklepni del obravnava vlogo in pomen poučevanja protislovnih vsebin v okviru pouka državljanske vzgoje kakor tudi vzgoje in izobraževanja nasploh.

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? Dejstvu, da določeno vsebino opredelimo kot protislovno, ponavadi 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 itn.); kjer je rezultat odvisen od dogodkov, ki jih vnaprej ne moremo v celoti predvideti (npr. globalno segrevanje); kjer je presoja o nekem pojavu odvisna od vrednotenja posameznih informacij o samem pojavu itn.³

Kakor poudarjajo posamezni avtorji, imamo za določitev protislovnosti 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 pa obrezovanje spolnih organov dečkov⁴ ali deklic. Kot primer drugega merila pa velja izpostaviti priporočilo ekspertne skupine, ki je pripravila t. i. »Crickovo« poročilo (1998),⁵ v katerem so opozorili, da je protislovna vsebina

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

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>.



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 ustrenejši oz. primernejši predlagan t. i. »epistemološki« kriterij, ki je ga v članku *Controversial Issues and the Curriculum* artikuliral Robert F. Dearden. Na podlagi tega kriterija je določena vsebina protislovna,

če imamo o njej lahko nasprotne poglede, ne da bi bili ti pogledi v nasprotju z razumom. To se lahko zgodi, če nimamo dovolj dokazov, da o protislovju lahko odločimo. Podobno je določeno vprašanje lahko protislovno, kadar so rezultati odvisni od prihodnjih dogodkov, ki jih ni mogoče z gotovostjo napovedati oz. kjer je sodba o tem vprašanju odvisna od tega, kako tehtati ali vrednotiti različne informacije, ki jih o tem vprašanju imamo (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 le-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 naslednji 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 o njenem moralnem statusu, vlogi in pomenu ali učinkih ne strinjajo;



- 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 in
- V. sak od vpletenih »akterjev« mora priznati, da je njegovo pojmovanje določene vsebine za ostale prav tako lahko protislovno ali celo nesprejemljivo.

Vsak od zgoraj navedenih pogojev je nujen element katerega koli pojmovanja protislovnosti in je kot tak sestavni del vsakega pojmovanja protislovnih vsebin. V prvem primeru (pripoznanje nesoglasja) sprejemanje interpretacije predstavlja 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, kjer 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 ti različni pogledi oz. interpretacije, ki jih lahko sprejmemo kot razumne, obravnavane kot enakovredne (*predpostavka o ekvivalentnosti stališč in vrednot*).



Zakaj poučevanje protislovnih vsebin?

Podobno kot pri problematiki vključevanja različnosti⁶ tudi vključevanje protislovnih vsebin pri pouku državljanske vzgoje oz. v proces vzgoje in izobraževanja nasploh temelji na dveh ločenih hipotezah, in sicer na (i) t. i. »konfliktni« hipotezi in (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 konfliktne hipoteze 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 problemom in težavam, ki jih v proces vzgoje in izobraževanja lahko prinaša obravnava določene protislovne vsebine, naj bi imelo njihovo vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja – tako zagovorniki – dolgoročno številne pozitivne učinke. Med njimi so najpomembnejše naslednje, in sicer: (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 od temeljnih

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

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



načel in skupnih vrednot sodobne pluralne družbe razlikuje (npr. nekatere verske skupnosti); etničnih manjšin in rasnih skupin, itn. Bistvo skupnega šolanja, kakor izpostavlja Stephen Macedo, je zagotavljati učno oz. etično okolje:

(...), kjer se otroci iz različnih normativnih perspektiv, ki sestavljajo našo politično skupnost, med seboj srečujejo v spoštljivem okolju, spoznavajo 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, kjer spodbujamo vključevanje protislovnih vsebin, naj bi torej kultivirali vrline, za razvijanje katerih učenci drugje praviloma nimajo priložnosti.



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 (Blum, 2004). 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 2001 v New Yorku, je bil ta, 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 atributom« (Fricker, 2007: 30 (avtoričini poudarki)). Tukaj gre torej za dvojni redukcijem, 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 tudi pozitivne spoznavne učinke, saj imajo učenci z izpostavljenostjo raznolikosti, ki je posledica obravnave določene protislovne vsebine, na voljo





več informacij o določenem družbenem pojavu oz. problemu. 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 vidik 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 proces 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.

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 določen 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 ostalimi učnimi gradivi in pripomočki), prek različnih strategij in v skladu z različnimi izobraževalnimi politikami. Na institucionalni ravni lahko razlikujemo med dvema različnima pristopoma, in sicer prek (i) neposrednega pristopa in spoprijemanja s protislovnimi vsebinami ter (ii) posrednega pristopa in spoprijemanja s protislovnimi vsebinami. Neposredni pristop praviloma povezujemo z izobraževalnimi ustanovami, kjer 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 tako na epistemološki in družbeni ravni pomembna razlika, ki naj bi bila v korist neposrednega pristopa oz. spoprijemanja s protislovnimi vsebinami. Za učence naj bi bilo namreč skrajno težko, »da se naučijo tolerance in medsebojnega spoštovanja do drugih ljudi, tradicij in načinov življenja, razen če so jim neposredno izpostavljeni« (Levinson, 1999: 114). 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: (i) kritično refleksijo; (ii) refleksivno distanco in (iii) imaginativnim spoprijemanjem.

Kritična refleksija

Osnovna vrtilna oz. dispozicija, ki jo praviloma povezujemo z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja kot tudi s poučevanjem državljanske vzgoje nasploh, 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 voljo 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 ter posledično tudi več različnimi možnostmi izbiranja med različnimi pojmovanji dobrega. V drugem primeru pa s primerjavo oz. kritično refleksijo različnih vrednot, kultur, perspektiv itn. 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), pa je dispozicija refleksivne distance usmerjena v t. i. »potujitev« do vrednot, stališč in prepričanj, ki jih imamo sami. Ta dispozicija, kakor je v knjigi *Cultivating Humanity* izpostavila Martha Nussbaum, je neposredno povezana s t. i. »sokratskim« samoizpraševanjem (Nussbaum, 1997). Pa vendar imamo v razpravah o državljanški vzgoji tudi kritike in nasprotnike kultiviranja te dispozicije, saj naj bi refleksivna distanca negativno in nesorazmerno vplivala na učence, ki prihajajo iz deprivilegirane socialnoekonomskega ali kulturnega okolja. Kakor je opozoril Joseph Raz (1994: 178):

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.

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). Pravzaprav dispozicija za imaginativno spoprijemanje omogoča enake pogoje za izbiro kot tistemu, ki ima vrednote, prepričanja ali stališča, s katerimi se imaginativno spoprijemamo.

Zaključek

Podobno kot pri vključevanju različnosti v proces vzgoje in izobraževanja naj bi imelo tudi vključevanje protislovnih vsebin ter s tem povezano kultiviranje državljskih vrlin več različnih učinkov. Na eni strani naj bi posameznikom, ki so med seboj različni, ustvarjali občutek enakosti, na drugi strani pa naj bi, povezano s prvim učinkom, zagotavljali 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 posledično pomeni večjo stabilnost in kohezivnost družbe. Ne nazadnje pa naj bi vključevanje protislovnih vsebin učence in ostale 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 tistih interpretacij o določenem družbenem pojavu oz. problemu, ki je bil do zdaj 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, npr. spoznavanje različnosti in s tem povezano razbijanje predsodkov in stereotipov, hkrati pa tudi krepitev kulturnega kapitala posameznika. Na ravni vrednot oz. vrlin pa ima razvijanje senzibilnosti za vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje



in izobraževanja dva pomembna učinka, in sicer: spodbujanje strpnosti in medsebojnega spoštovanja. Kljub temu velja izpostaviti, da se iskanje enoznačnih odgovorov na zgornje izzive in probleme – navkljub povečanemu interesu teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev – sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Kot potrjujejo številni projekti, strategije in iniciative ter primeri »dobrih« praks, postanejo namreč predlagani odgovori na širšem področju poučevanja protislovnih vsebin vse prepogosto del problema in ne rešitve.

Abstract

What are controversial issues and how they are to be taught in schools are questions that are an unavoidable part of contemporary debates in education. We encounter them when discussing different current events and disagreements as well as various 'classical' problems or dilemmas. This paper examines some of the key questions associated with the inclusion of controversial issues as part of citizenship education. The introductory part presents different tensions and problems associated with the teaching of controversial issues. This is followed by a presentation of the foundational questions associated with controversial issues. The third part identifies some of the most important functions the inclusion of controversial issues in education carries out. The final part examines different approaches over the teaching of controversial issues in both citizenship education and education in general.

Keywords: controversial issues, citizenship education, curriculum, public education

Viri in literatura:

Allport, Gordon (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
Bagattini, Alexander in MacLeod, Colin (ur.) (2015). *The Nature of Children's Well-Being*. Dordrecht: Springer.



Bailey, Charles (1975). Neutrality and Rationality in Teaching. V: D. Bridges in P. Scrimshaw (ur.), *Values and Authority in Schools*. London: Hodder & Stoughton.

Blum, Lawrence (2001). Recognition and Multiculturalism in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), str. 539–559.

Callan, Eamonn (1997). *Creating Citizens: Political Education in a Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

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.

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 dne 18. aprila 2015)

Cowan, Paula in Maitles, Henry (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. London: Continuum.

Dearden, Robert F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 13 (1), str. 37–44.

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.

Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Galston, William A. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, Peter (1984). Another Look at Controversial Issues and the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 16 (4), str. 379–385.

Gould, Stephen Jay (2000). *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.

Gutmann, Amy (1995). Civic Education and Social Diversity, *Ethics*, 105 (3), str. 557–579.





Hand, Michael (2007). What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion, *Educational Theory*, 58 (2), str. 213–228.

Hand, Michael (2011). *Patriotism in Schools* (Impact no. 19). London: PESGB.

Herrnstein Richard in Murray, Charles (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.

Heyd, David (ur.) (1996). *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton: Princeton University Press.

Holden, Cathie in Claire, Hilary (ur.) (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Lambert, David in Machon, Paul (2001). *Citizenship Through Secondary Geography*. London: Routledge.

Lambert, David in Morgan, John (2010). *Teaching Geography 11–18: A Conceptual Approach*. Berkshire: Open University Press.

Levinson, Meira (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.

Levinson, Sanford (2003). *Wrestling with Diversity*. Durham, NC: Duke University Press.

Lockyer, A., Crick, B. in Annette, J. (ur.) (2003). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. London: Ashgate.

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.

Macedo, Stephen J. (1995). Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls, *Ethics*, 105 (3), str. 468–496.

Macedo, Stephen J. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



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.

Oxfam (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxford: Oxfam.

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.

Qualification and Curriculum Authority (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.

Raz, Joseph (1994). *Ethics in the Public Domain: Essays in the Morality of Law and Politics*. Oxford: Clarendon Press.

Reich, Rob (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: Chicago University Press.

Sardoč, Mitja (2011). *Multikulturalizem: pro et contra – enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Sardoč, Mitja (2016). *Protislovne vsebine v vzgoji in izobraževanju, Geografija v šoli*, 24 (2–3), str. 8–15.

Siegel, Harvey in Laats, Adam (2016). *Teaching Evolution in a Creation Nation*. Chicago: Chicago University Press.

Young-Bruehl, Elisabeth (1998). *The Anatomy of Prejudice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

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.





Dr. Marjan Šimenc

Humanistična refleksija kot del jedra državljsanske vzgoje

Povzetek

Članek začne z več razsežnostmi in več ravnmi državljsanske vzgoje. Kot enega njenih bistvenih momentov vpelje razumevanje ključnih pojmov, ki določajo področje državljsanske vzgoje. Avtor izhaja iz teze, da so ti pojmi po svoji naravi sporni, tako da ni mogoče dati »pravilnega« odgovora na vprašanje, kaj pomenijo. To pa ni pomanjkljivost področja, temveč njegova konstitutivna lastnost. Zato lahko k državljsanski vzgoji pomembno prispeva humanistika, ki odpira prostor, v katerem se razmišlja o tem, kako dajemo smisel življenju na osebni, medosebni in družbeni ravni.

Ključni pojmi

Državljsanska vzgoja, sporni pojmi, humanistika, dialog

Več ravni državljsanske vzgoje

Pri obravnavi položaja državljsanske vzgoje izrazito naletimo na vprašanja, ki so sicer povezana tudi z izobraževalnimi tematikami, ki imajo status tradicionalnih šolskih predmetov. Kurikularna teorija jih je tematizirala z različnimi distinkcijami, na primer z razlikovanji med »uradnim kurikulumom in dejanskim kurikulumom, načrtovanim kurikulumom in sprejetim kurikulumom« (Kelly, 2004: 7), s temi distinkcijami pa se skuša zajeti dejstvo, da deklarativno ni identično z izvedenim in realiziranim. To ne pomeni, da zares obstaja samo dejanski kurikulum, tudi zapisani cilji so pomembni, vendar so pri prenosu v realnost razreda nujno modificirani, tako da lahko govorimo vsaj o treh ravneh: zapisani kurikulum (in učni načrti), učiteljeva (učiteljičina) interpretacija učnega načrta in izkustvo učencev (učenk). K temu lahko dodamo še razlikovanje med formalnim in neformalnim kurikulumom, se pravi med



dejavnostmi med rednimi urami, ki so zapisane v urnike, in »številni/imi/ neformalni/imi/, ki potekajo, navadno na prostovoljni osnovi, med odmori za kosilo, po šoli, ob koncu tedna ali med počitnicami« (prav tam). K temu lahko nadalje dodamo še skriti kurikulum, ki opozarja na to, da se nekatere vrednote in stališča razvijajo kot stranski produkt dogajanja v šoli, čeprav morda niso ne načrtovane ne zaželeno.

Kelly vpelje niz distinkcij, da bi zajel kompleksnost dogajanja na šoli in v razredu. Te se nanašajo tudi na državljsko vzgojo, le da je njen položaj še bolj kompleksen, saj ni vezan samo na šolo, temveč se dogaja tudi izven nje. Kot zaostreno opozarjata avtorja: »Državljska vzgoja bi potekala, četudi šola ne bi obstajala,« (Amadeo in Schvilli, 2004: 105). To seveda ne pomeni, da bi ostajala v nespremenjeni obliki, pomeni pa, da je šola, ob vseh kompleksnostih položaja državljske vzgoje v njej, samo eden od dejavnikov državljske vzgoje.

To kompleksnost še povečujejo cilji državljske vzgoje, ki merijo na številne učinke in niso povezani samo z vednostjo, temveč tudi z vrednotami, stališči, prepričanji in pripravljenostmi za delovanje. Za ponazoritev lahko uporabimo **Civic Education Study 2009**. Shema, ki artikulira konceptualno osnovo za raziskavo, vsebuje štiri ravni oziroma središče in tri koncentrične kroge vplivov. V središču je posamezni učenec; prvi krog tvorijo neposredni vplivi: družina, šola, vrstniška skupina, neformalna skupnost, skupnost; v drugi krog spada javni diskurz o ciljih in vrednotah; tretja, najbolj splošna raven pa se nanaša na niz vrednot (družbenih, religioznih, ekonomskih, političnih/pravnih, edukacijskih) in na splošno strukturo družbe. Ta model kaže, da pri razumevanju CE ne zadošča razlika med načrtovanim in implementiranim kurikulumom, temveč je treba vključiti več ravni in kompleksno dinamiko med njimi, da bi razumeli, kaj vse določa neposredno izkustvo učenca. Pri razmisleku o zasnovi državljske vzgoje znotraj ene od ravni pa je pomembno upoštevati tudi kontekst drugih ravni in mesto obravnavane ravni v tej celoti.

Že omenjena raziskava ICCS 2009 je izhajala iz še širše postavljene teoretske zasnove. Ta je bila razčlenjena na tri razsežnosti: **vsebinsko**,



afektivno-dejavnostno in kognitivno. Posamezna razsežnost se členi na domene. Razsežnost **vsebine** se členi na štiri domene: **družba in njeni sistemi, državljanska načela, državljanska participacija, državljanske identitete.** In domene se naprej členijo na poddomene. Domena **družba in njeni sistemi** se tako deli na tri poddomene: **državljan, državne institucije in civilne institucije. Državljan** so pravičnost, svoboda in družbena kohezija. **Državljan** vključuje odločanje, vplivanje in participacijo v skupnosti. **Državljan**, tretja domena vsebine, obsega samopodobo in povezanost. Vsaka poddomena pa je tudi sama razčlenjena – poddomena **državljan** je tako nadalje razčlenjena na **vloge, pravice, odgovornosti in priložnosti/zmožnosti.**

Vloga pojmov in pomen humanistike

S tako členitvijo poddomen na vidike se počasi zarisuje temeljna konceptualna struktura državljanske vzgoje. Vzoredno s to členitvijo pa poteka še drugi način opredeljevanja, ki posamezna področja povezuje z bistvenimi pojmi. S področjem **družba in njeni sistemi** so tako povezani pojmi: moč in oblast, pravila in zakon, ustava, vladanje, odločanje, pogajanje, odgovornost, demokracija, suverenost, grajenje nacije, brezdržavnost, volitve, ekonomija, socialna država, pogodbe, trajnostni razvoj, globalizacija.

Vsebina državljanske vzgoje je tako bistveno povezana z razumevanjem nekaterih ključnih pojmov. Pojmi s področja državljanske vzgoje pa sledijo posebni logiki: gre za splošno znane pojme, ki jih vsi že poznajo in nekaj vedo o njih, ko pa jih (dijake) vprašamo, kaj pomenijo, so hitro v zadregi. Te pojme sicer lahko opredelimo s pomočjo preprostih opredelitev: demokracija je tako opredeljena kot vladavina ljudstva. Ko pa poskušamo to opredelitev razumeti, se izkaže, da opredelitev ključnih pojmov državljanske vzgoje ni preprosta naloga, saj gre, filozofsko rečeno, za odprte pojme. Ključna značilnost teh pojmov je, da na vprašanje, kako jih razumeti, ni enega samega, edino pravilnega



odgovora, tako da je vsaka opredelitev na neki način sporna. To ne pomeni, da tem pojmom ni mogoče pripisati enostavne definicije, pomeni pa, da take definicije lahko zavajajo, saj vzbujajo vtis, da so edine prave, in prikrivajo, da je na vsebino posameznega pojma mogoče gledati tudi drugače. To ni njihova postranska značilnost – ta značilnost spada k njihovemu bistvu. Poglejmo si to na primeru, ki pomembno zadeva tudi spornost različnih pojmovanj državlanske vzgoje.

Pojem dobrega državljana

Kahne in Westheimer sta analizirala različne programe vzgoje za demokracijo. Njuna analiza pokaže, da razlike v programih izhajajo iz različnih koncepcij dobrega državljana. V analitične namene ločita tri koncepcije dobrega državljana: osebno odgovorni državljan, participacijski državljan, k pravičnosti usmerjeni državljan. Prva poudarja osebno odgovornost državljana in oblikovaje pozitivnih osebnostnih lastnosti. Druga poudarja angažma in zavzeto delovanje v skupnosti. Tretja meri na državljana, ki se zavzema za pravično urejeno družbo.

Odgovorni državljan pri svojem delovanju spoštuje zakone, varuje okolje, sodeluje pri dobrodelnih akcijah. Programi, ki spodbujajo dogovorno državljanstvo, poudarjajo spoštovanje zakonov, poštenost, osebnostno integriteto, disciplino, trdo delo. Izhodišče te vizije dobrega državljana je prepričanje, da je za izboljšanje družbe bistvenega pomena značaj državljanov. Če bi vsi ločevali odpadke in skrbeli za okolje, bi se stanje hitro zboljšalo. In če hočemo spremeniti družbo, moramo vzgojiti dobrega in lojalnega člana družbe.

Pri koncepciji participacijskega državljanstva gre za državljana, ki se aktivno vključuje v družbeno življenje na lokalni in državni ravni. Državljanska vzgoja se tu usmerja na tri poglobitve cilje: »učiti, kako deluje politični sistem; pomagati učencem razumeti, kako pomembna je aktivna angažiranost glede problemov skupnosti; učencem priskrbeti spretnosti, ki so potrebne za učinkovito in



informirano državljansko dejavnost« (Kahne in Westheimer, 2004: 249). Predpostavka te koncepcije je zavezanost posameznika k družbeni spremembi, sprememba pa se lahko zgodi predvsem s skupnim delovanjem v okviru skupnosti.

Tretji tip je državljan, ki si prizadeva za pravičnost. Izhodišče tega pristopa je prepričanje, osebni angažma namreč ne zadošča. Vzgoja meri na tri poglobitve cilje: »Senzibilizirati učence za raznolične potrebe in perspektive sodržavljanov; učiti učence, da prepoznajo krivičnost in kritično ocenijo temeljne vzroke družbenih problemov; učence naučiti, kako spremeniti uveljavljene sisteme in strukture« (Kahne in Westheimer, 2004: 255). Tako kot pri participacijskem državljanu gre za skupno delo v skupnosti, vendar poudarek ni na konkretnih problemih, temveč perspektiva vključuje strukturno razsežnost in družbeno kritiko. Državljan, ki si prizadeva za pravično družbo, se ne sprašuje zgolj, kako pomagati preživeti nezaposlenim, temveč razmišlja tudi o strukturnih razlogih brezposelnosti. Cilj ni zgolj odprava konkretnega problema, temveč sprememba (krivične) strukture, ki poraja tovrstne probleme.

Vse tri koncepcije so pomembne in se lahko med seboj dopolnjujejo. Vendar dopolnjevanje ni samoumevno. Lahko se zgodi, da si med seboj nasprotujejo. Seveda bi bil svet drugačen, če bi bili ljudje drugačni. In odgovorni posamezniki lahko v družbi veliko spremenijo na bolje. A iz širšega zornega kota je očitno, da ta pristop odgovornost za težave, tudi tiste, ki so družbene in strukturne narave, prelaga na posameznika. Poleg tega išče odgovor na vse težave na ravni individualnega delovanja in kot rešitev ponuja »boljšo« obliko individualizma. Prav ta pa je privedel do fragmentirane družbe, ki je tesno povezana s številnimi težavami sodobne družbe, tako da je sam del problema.

Pojmi, vrednote in prostor za refleksijo

Videli smo, da imamo pri državljanski vzgoji opraviti vsaj s tremi ravni: posameznik, skupnost in država. Te tri ravni si lahko



nasprotujejo, a vse tri družijo potreba po razumevanju in refleksiji. Na to opozarjajo tudi splošni cilji izobraževanja: zakonodaja med cilje gimnazijskega in srednješolskega izobraževanja nasploh zapiše tudi več ciljev, ki se nanašajo na državljansko vzgojo. Najbolj izraziti sta formulaciji (v 2. členu **Zakona o gimnazijah** in **Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju**), po katerih je cilj srednje šole tudi razvijati: »**samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje**« in »**pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države**«. Ta cilja predpostavljata razumevanje in rabo kritične presoje, predvsem pa razumevanje **svobode, demokracije in pravičnosti**. Vse to so odprti pojmi, tako da se jih razume in jih je mogoče razumeti na različne načine, k njihovi refleksiji pa lahko bistveno prispeva humanistika, zlasti filozofija.

Poglobljeno razumevanje posameznega pojma terja, da v obravnavo vključimo izkustvo dijakov, s tem pa tudi refleksijo stališč o posameznem pojmu, ki sta se med odraščanjem vpisala v učence in v njih pustila trajno sled. V premislek tako ne spada samo dodajanje novih perspektiv, temveč v pomembnem smislu tudi ozavedenje in premislek starih. To je najlažje narediti v dialogu, se pravi v dialoškem prostoru, ki posamezniku omogoča izraziti vse tisto, kar je v preteklosti vplivalo nanj, a do takrat ni imel možnosti premisliti, kaj si o tem pravzaprav misli. Dialog posamezniku omogoči, da ima pojem, kar pomeni tudi, da pojem nima več njega.

Vendar kompleksnost pojmov, ki govorijo o našem skupnem življenju, ni edino področje pomembnosti humanistične refleksije. Obstajata vsaj še dve drugi področji, ki ju je tu mogoče le nakazati. Prvo je povezano z vrednotami. Osmišljanje življenja in iskanje človeku primerne oblike organizacije skupnega in družbenega življenja terjata refleksijo o vrednotah. Področje humanistike (literature, umetnosti, zgodovine, filozofije) bi moralo biti prav to – namreč prostor za refleksijo o vrednotah. Dijaki bi morali imeti možnost, da



raziskujejo in razvijajo »svoje« vrednote v dialogu z vrednotami, ki so vtakane v pretekle kulture in sedanjjo in predpostavljene v javnem življenju.

Relevantnost humanistike je povezana tudi s tem, da državljanska vzgoja vselej že poteka. Poteka v družbi, v kateri si učenci nevede naberejo niz predstav, ki jih je treba v šoli najprej artikulirati, nato pa kritično premisliti. Poteka pa vselej že tudi v šoli, in sicer na implicitni način, predvsem v smislu sprejemanja pravil in norm ter prilagajanja obstoječemu (se pravi v smislu osebno odgovornega državljanja). Tudi tu humanistika lahko s svojim odpiranjem prostora za dialog pomaga k skupinski refleksiji in posameznikovi samorefleksiji njegovega položaja v družbi in šoli. Kritična državljanska vzgoja tako žaromet kritične refleksije usmerja tudi sama nase.

Sklep

Da je humanistika bistveni element državljanske vzgoje, ni samo deskriptivna teza, temveč ima tudi normativno komponento. Državljanstvo vzgojo bi morali zasnovati tako, da bi bila humanistika njen bistveni del, humanistiko pa bi bilo treba bolj odpreti v smeri dialoga in kritične refleksije, kjer živijo in so preizpraševane vrednote, ki osmišljajo posameznikovo življenje in naša skupna življenja.

To pomeni, da se mora izobraževalni sistem bolj zavedati pomena humanistike in ji pripisati ustrezno mesto, pomeni pa tudi, da se mora humanistika bolj zavedati svojega pomena za posameznika in družbo in v šoli ravnati skladno s tem.

Abstract

The article begins with several dimensions and several levels of civic education. As one of its essential moments, it introduces an understanding of the key concepts that define the field of civic education. The author's starting point is the thesis that these



concepts are by their nature controversial, so it is not possible to give a »correct« answer to the question of what they mean. This is not a disadvantage of civic education, but its constitutive character. Therefore, humanities can make a significant contribution to civic education, since it opens up a space in which students can think about how we give meaning to life on a personal, interpersonal and social level.

Viri in literatura:

Čepič, M., Justin, J., Klemenčič, E., Kodelja, Z., Sardoč, M., Šimenc, M. in Štrajn, D. (2012). ***Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulov***. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kahne, J. in Westheimer, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, ***American Educational Research Journal***, 41 (2): 237–269.

Kahne, J. in Westheimer, J. (2009). The Limits of Efficacy, Educating Citizens for a Democratic Society. V: Giarelli, J. & Rubin, B. ***Social Studies for a New Millennium: Re-Envisioning Civic Education for a Changing World***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kelly, A. V. (2004). ***The Curriculum. Theory and Practice***. London: Sage.

Lavtar, R. (ur.) (1996). ***Šolska zakonodaja I***. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Schulz, W., Fraillion, J., Ainley, J., Losito, B. in Kerr D. (2008). ***International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework***. Amsterdam: IEA.

Schwille, J. in Amadeo, J.-A. (2002). The paradoxical situation of civic education in school: Ubiquitous and yet elusive. V: G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta in J. Schwille (ur.), ***New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship***. Amsterdam: Elsevier Press.

Šimenc, M., Sardoč, M. in Mlekuž, A. (2015). ***Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009***. Ljubljana: Pedagoški inštitut.



Šimenc, M. (2003). IEA raziskava državljankega izobraževanja in vzgoje v Sloveniji. V: J. Torney-Purta, R. Lehman, H. Oswald in W. Schulz, **Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih** (str. 235–248). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Šimenc, M. (2009). Državljanstva vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. **Sodobna pedagogika**, 60 (5): 10–24.







REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education