

■ MARJAN ŠIMENC (UR.)

RAZVOJ DRŽAVLJANSKE VZGOJE V REPUBLIKI SLOVENIJI

Konceptualni okvir
in razvoj kurikulumov



DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 22

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2012

RAZVOJ DRŽAVLJANSKE VZGOJE
V REPUBLIKI SLOVENIJI





■ MARJAN ŠIMENC (UR.)

RAZVOJ DRŽAVLJANSKE VZGOJE V REPUBLIKI SLOVENIJI

Konceptualni okvir
in razvoj kurikulumov
(državlјanska vzgoja
in etika, družba)

Avtorji:
Mitja Čepič Vogrincič
Janez Justin
Eva Klemenčič
Zdenko Kodelja
Mitja Sardoč
Marjan Šimenc
Darko Štrajn



Mitja Čepič Vogrinčič, Janez Justin, Eva Klemenčič, Zdenko Kodelja, Mitja Sardoč, Marjan Šimenc, Darko Štrajn, *Razvoj državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državljanska vzgoja in etika, družba)*

Znanstvena monografija

Zbirka: *Digitalna knjižnica*

Uredniški odbor: *dr. Igor Ž. Žagar (glavni in odgovorni urednik), dr. Jonatan Vinkler, dr. Janja Žmavc, dr. Alenka Gril*

Podzbirka: *Dissertationes (znanstvene monografije), 22*

Urednik podzbirke: *dr. Igor Ž. Žagar*

Urednik izdaje: *dr. Marjan Šimenc*

Recenzenta: *dr. Bogomir Novak, dr. Boris Vezjak*

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: *dr. Jonatan Vinkler*

Slika na naslovnici: http://slo-fl.eu/uploads/jgaber/gaber/viribus_unities/zastava.jpg

Izdajatelj: *Pedagoški inštitut*

Ljubljana 2012

Zanj: *dr. Mojca Štraus*

Naklada izdaje na CD-ju: *100 izvodov*

Izdaja je primarno dostopna na <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=126>

Imetnik stvarnih avtorskih pravic je izdajatelj; imetniki in imetnice moralnih avtorskih pravic na tem delu so avtorji, avtorica in urednik izdaje. To delo je na razpolago pod pogoji slovenske licence Creative Commons 2.5 (priznanje avtorstva, nekomercialno, brez predelav). V skladu s to licenco sme vsak uporabnik ob priznanju avtorstva delo razmnoževati, distribuirati, javno priobčevati in dajati v najem, vendar samo v nekomercialne namene. Dela ni dovoljeno predelovati.



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.016:172(086.034.4)
37.017.4(086.034.4)

RAZVOJ državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji [Elektronski vir] : konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državljanska vzgoja in etika, družba) / avtorji Mitja Čepič Vogrinčič... [et al.] ; Marjan Šimenc (ur.). - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2012. - (Digitalna knjižnica. Dissertationes ; 22)

Dostopno tudi na: <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=126>

ISBN 978-961-270-145-1 (CD-ROM)
ISBN 978-961-270-146-8 (pdf)
ISBN 978-961-270-147-5 (swf)
ISBN 978-961-270-148-2 (zip iso)
1. Čepič, Mitja 2. Šimenc, Marjan
264888320

Vsebina	7
Uvod: razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulumov	11
Zgodovinski in formalni okvir monografije	11
Opredelitev ciljev študije	14
Struktura monografije	16
Teoretske razprave I: družbeni konteksti in konceptualizacije državljske vzgoje	19
Družbeni okvir razprav o državljski vzgoji	19
Republikansko državljanstvo kot tradicija emancipacije posameznikov	20
Reprezentacije globalnih vidikov državljske vzgoje	24
Lokalni kulturni konteksti in vprašanje univerzalnosti form državljanstva	27
Tržna družba?	30
Teoretske razprave II: državljska vzgoja v sodobni pluralni družbi	33
Mednarodni dokumenti: primerjalna analiza izobraževalnih politik s področja državljske vzgoje	43
Metodologija primerjalne analize izobraževalnih politik	43
Glavne smernice vzgojno-izobraževalnih politik na področju državljske vzgoje	45

Državljska vzgoja v Evropi	46
Zaključek	49
Modeli: nekateri primerjalni vidiki kurikuluma državljske vzgoje	53
Temeljni koncepti: patriotizem in njegov moralni status	61
Kaj je patriotizem?	63
Moralni argumenti za patriotizem in proti njemu	69
Zaključek	76
Temeljni koncepti: etika	81
Mednarodne raziskave državljske vzgoje	89
Vednost	91
Zaupanje	93
Imigranti	95
Šolska klima	96
Sklep	98
Analiza učnih načrtov: družba in državljska (in domovinska) vzgoja ter etika	103
Učni načrt za predmet družba (4. in 5. razred) – koliko državljsko-vzgojnih sestavin?	103
Sklep	110
Državljska (in domovinska) vzgoja in/ter etika: 1999–2008–2011	110
<i>Učni načrt DVE 1999</i>	111
Izbirne vsebine	116
<i>Učni načrt DDVE 2008</i>	117
Splošna ugotovitev	126
<i>Učni načrt DDVE 2011</i>	126
Državljska (in domovinska) vzgoja ter etika in kognitivni del vprašalnika ICCS 2009	130
Sklep	132
<i>Analiza pokritosti vsebin učnega načrta DDVE 2011 in evropskega (regionalnega) modula ICCS 2009</i>	132
Vprašanja o EU in njenih institucijah	133
Vprašanja o denarni enoti (evro)	133
Sklep	133

Dodatni elementi za vrednotenje učnega načrta za DDVE	134
<i>Temeljna znanja in obvezne vsebine</i>	134
<i>Splošni cilji/kompetence in obvezne vsebine</i>	137
<i>Tematska področja učnega načrta in obvezne vsebine</i>	138
<i>Pojasnila</i>	144
Sklepi in predlogi	151
Povzetek ugotovitev za vsak zastavljen raziskovalni cilj	151
<i>Teoretske razprave</i>	151
<i>Dokumenti in modeli</i>	152
<i>Temeljni koncepti – patriotizem</i>	154
<i>Mednarodna raziskava državljske vzgoje</i>	157
<i>Analiza učnih načrtov</i>	158
Družba	158
Učni načrt za državljsko vzgojo in etiko	159
Učni načrt DDVE 2008	160
Sinteza spoznanj glede na ugotovitve	161
Predlogi priporočil	163
<i>Oblika in struktura učnega načrta</i>	163
<i>Dva vidika državljske vzgoje</i>	164
<i>Opredelitev elementov državljske vzgoje v okviru drugih predmetov</i>	164
<i>Vključevanje novih vsebin</i>	165
<i>Etika in znanje o verstvih kot samostojna predmeta</i>	165
<i>Poimenovanje predmeta</i>	166
<i>Upoštevanje kurikularnega konteksta predmeta</i>	166
<i>Sodelovanje v mednarodnih raziskavah</i>	167
<i>Sestava strokovnih komisij</i>	167
Povzetek	169
Summary	173
Literatura	177
Drugi viri	186
Imensko in stvarno kazalo	187

Uvod: razvoj državlanske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulumov

Zgodovinski in formalni okvir monografije

Zgodovina državlanske vzgoje kot predmeta v osnovni šoli v Sloveniji je zgodovina postopnih sprememb v učnih načrtih predmetov,¹ katerih vsebina so, če tu uporabimo najbolj abstrakten besednjak, aktualna politika, družba in država. Učni načrt predmeta državljanstva vzgoja in etika je nastal konec 1990-ih, sprejet je bil januarja 1999 in je bil tudi prvi predmet, ki je v svojem poimenovanju uporabil zvezo »državljanstva vzgoja«. Z reformo oziroma s prehodom z osemletne na devetletno osnovno šolo je bil v osnovno šolo naprej uveden predmet etika in družba (1996); zanimivo je, da je v zakon preimeno- vanje v državljanstvo vzgojo in etiko vneseno šele leta 2001. Tako druž- ba in etika kot državljanstva vzgoja in etika zasedeta mesto, ki ga je pred spremembo političnega sistema v začetku devetdesetih zasedala sociali- stična družbeno-moralna vzgoja. Sredi minulega desetletja je bila pred- metu dodana nova vsebina, domovinska vzgoja; najprej samo v imenu, učni načrt pa je bil dokončno sprejet šele leta 2011. Skupno tem pred- metom je, da so namenjeni učencem v višjih razredih osnovne šole (7. in 8. razred tako v osem- kot v devetletni osnovni šoli), da trajajo dve leti in da jim je namenjena po ena ura na teden. Pri vsebini teh predmetov pa lahko govorimo prej o evoluciji kot o drastičnih vsebinskih premi- kih, in tudi tukaj lahko, če na vsebino teh predmetov pogledamo še ne-

1 Glej *Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole*, Zavod za šolstvo, 1983, 278–303; *Učni načrt: državljanska vzgoja in etika*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000; *Učni načrt: Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika*, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011.

koliko bolj na splošno, opazimo še eno pomembno podobnost: predmeti zapolnjujejo določen manko v družboslovnih vsebinah v programu za višje razrede osnovne šole, kjer družboslovje in humanistiko zastopata (vsaj v obveznem programu) zgolj zgodovina in deloma geografija (tako je bilo tako v osemletni kot je v devetletni osnovni šoli). Tako denimo tema religij v programu osnovne šole nima ustreznega mesta. Religije so seveda obravnavane v zgodovinski in geografski perspektivi pri obravnavanih dveh specifičnih predmetih, kjer pa razumljivo umanjka ustrezna religiološka in družbena obravnava. Tema religij je tako postala stalnica v predmetih, ki so namenjeni državljanski (politični) vzgoji.

Državljska vzgoja je seveda v nasprotju z eno od temeljnih socialističnih idej, namreč idejo ukinitve države same, in učni načrt za družbeno-moralno vzgojo iz leta 1983 se s to idejo povsem sklada. V učnem načrtu so uporabljene besede in besedne zveze družba, družbena skupnost, dežela, tudi domovina, nikoli pa država. Vendar pa ima družbeno-moralna vzgoja mnoge elemente politične vzgoje, seveda v skladu s socialistično doktrino, hkrati pa je vsebinsko mnogo širša in vključuje teme s področja psihologije (odraščanje, spolnost, načrtovanje družine), sociologije (o družbenih skupinah), ekonomije, religije in mednarodnih odnosov. Prav to tematsko širina družbeno-moralne vzgoje, ki presega teme politične oziroma državljanske vzgoje, nasledijo tudi predmeti, ki družbeno-moralno vzgojo v učnem načrtu nadomestijo. Sprememba družbene ureditve idejo ukinitve države ukine in državljanska vzgoja postane sestavni del osnovnošolskega programa, na način kot jo poznajo druge liberalne demokracije. Vendar pa učni načrt državljanske vzgoje in etike iz leta 1999 hkrati ohrani paleto drugih tem, ki državljansko vzgojo po vsebini presegajo. Seveda so te teme prilagojene novim družbenim razmeram. Še zmerom tako zasledimo teme, kot so na primer odnosi v družini, čeprav je premik v smeri ožje državljansko-vzgojnih tem opazen. Nov učni načrt iz leta 2011 tematski obseg predmeta še nekoliko zoži, predvsem ni več psiholoških tem (npr. družine, problemov odraščanja), vendar pa mora, v skladu z v zakonu spremenjenim imenom predmeta, dodati domovinsko vzgojo. Kljub temu tudi novi učni načrt vsebuje teme, ki v ožje področje državljanske vzgoje ne sodijo.

Leta 2008 je Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje sprejel prenovljeni učni načrt za predmet, in sicer pod spremenjenim imenom državljanska in domovinska vzgoja ter etika. Predvideno je bilo, da se novi učni načrt začne izvajati v šolskem letu 2009/2010, vendar je bil začetek

izvajanja s sklepom ministra za šolstvo in šport preložen. Preliminarna analiza učnega načrta, opravljena na Pedagoškem inštitutu, je nakazovala, da je imel predlagani učni načrt precejšnje pomanjkljivosti. Razen tega je bilo razvidno, da učni načrt za ta predmet ni bil zgolj posodobljen – prilagojen novim dejstvom, na primer vstopu Slovenije v Evropsko unijo –, temveč je šlo za nov učni načrt z novimi konceptualnimi izhodišči, o čemer med drugim priča tudi spremenjeno ime predmeta.

V skladu s *Pravilnikom o preverjanju novosti in programov v vzgoji in izobraževanju s poskusom* je mogoče novosti evalvirati v okviru evalvacijskih študij. Poleg učnega načrta za državljansko vzgojo in njegovih izhodišč ter konceptualnih okvirov bi morala evalvacija zajeti tudi vprašanje vertikalne povezanosti učnega načrta za ta predmet in učnega načrta za predmet družba v četrtem in petem razredu osnovne šole. To izhaja med drugim iz načela vertikalne koherentnosti kurikuluma.

Z nekaterimi vsebinami, ki se pojavljajo v starem, pa tudi novem učnem načrtu za državljansko vzgojo, se učenci srečujejo že na zgodnejših stopnjah šolanja (zlasti pri predmetu družba). Preveriti je treba, kako se te vsebine povezujejo vertikalno, koliko so usklajene, kako se nadgrajujejo in poglobljajo, ali ne nastajajo na vertikalni interference ipd.

Sedanja slovenska različica državljanske vzgoje, ki se je vzpostavila kot samostojen predmet, ima v naslovu tudi termin etika. Etika naj bi bila samostojna in enakovredna sestavina predmeta, vprašanje pa je, ali je res tako. Če so vsebine, vezane na vprašanja demokracije in človekovih pravic, vezane na številna priporočila mednarodnih organizacij, pa se za etične vsebine zdi, da je posamezni državi prepuščeno, koliko jih bo vgradila v svoj kurikulum oziroma v kakšni obliki bo to storila. Kljub vsemu lahko ugotovimo, da kurikulum v številnih državah tudi v eksplisitni obliki vsebuje etične vsebine, in sicer v dveh temeljnih različicah, v okviru religijskega pouka in v laični različici. V tej točki je potrebno opraviti osnovno primerjalno analizo.

Posebno težavo v razvoju državljanske vzgoje predstavlja tudi dejstvo, da je tako kot številne druge države tudi Slovenija vgrajevala in še vgrajuje v svoj kurikulum številne deklarativne formulacije, ki jih vsebujejo dokumenti najpomembnejših mednarodnih organizacij (Evropska komisija, OECD, Svet Evrope itd.), vendar pa ob tem pa ne zasnujejo jasne strategije, kako učence uvesti v neidealizirano družbeno realnost.

Opredelitev ciljev študije

Neposredni razvoj evalvacijske študije *Razvoj državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji : konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državljanska vzgoja in etika, družba)*, ki je podlaga pričujoče monografije, je bil ovrednotiti predlagani učni načrt za *državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko*, s posebnim poudarkom na naslednjih ciljih, in sicer:

- *Teoretske razprave*: ta del prinaša analizo najpomembnejših teoretskih razprav v evropskem prostoru, ki se nanašajo na problematiko državljanske vzgoje, vzgoje za demokracijo in človekove pravice. Problematika te vzgoje je danes ena osrednjih problematik teorije vzgoje, z njo se ukvarjajo filozofi, sociologi, pedagogi in predstavniki drugih edukacijskih disciplin.

- *Dokumenti in modeli*: glede na to, da v širšem evropskem prostoru kot tudi v Sloveniji razvoj izobraževalnih politik na področju državljanske vzgoje usmerjajo številni dokumenti Evropske unije in Sveta Evrope, je bila opravljena tudi analiza poglavitnih tovrstnih dokumentov in prikaz njihovih bistvenih poudarkov (glavna načela, ki naj bi vodila razvoj državljanske vzgoje).

- *Temeljni koncepti – patriotizem*: ta razdelek podrobneje analizira nekatere temeljne koncepte, kot so koncepti aktivnega državljanstva, vzgoje za človekove pravice, kozmopolitstva/patriotizma, pravičnost, strpnost, vse to v perspektivi, ki bo omogočala misliti možne nasledke za pedagoško prakso na področju državljanske vzgoje. Prenovljena učna načrta za predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika in predmet družba je bila analizirana z gledišča, ki je določeno s tezo, da je v kurikulumnih dokumentih mogoče odkriti implicitno teorijo vzgoje in implicitno teorijo učenja ter znanja, ki sta prilagojeni posameznemu predmetu oziroma predmetnemu področju. Hkrati je bila opravljena tudi analiza koncepta patriotizma v kontekstu državljanske vzgoje, v okviru katere je bila izvedena tudi analiza koliko in na kakšen način je ta koncept prisoten v različnih modelih državljanske vzgoje v Evropi.

- *Mednarodne raziskave državljanske vzgoje*: Slovenija je sodelovala v zadnji veliki dokončani mednarodni raziskavi o državljanski vzgoji, ki je potekala v okviru organizacije IEA. Rezultati te raziskave pomenijo prvi objektivni prikaz dosežkov učencev na tem področju. Tako kot za druge velike mednarodne raziskave tudi za to raziskavo velja, da lahko učinkovito prispeva k usmerjanju ra-

zvoja kurikulumov in pedagoških strategij. Prav zaradi tega je bilo razmerje med sedanjim in prenovljenim učnim načrtom pregledano v luči omenjenih raziskav. S tem smo skušali odgovoriti na vprašanje: ali prenovljeni učni načrti – zlasti UN za državljansko in domovinsko vzgojo in etiko ter družbo – prinašajo okrepitve vzgojno-izobraževalnega delovanja na področjih, na katerih je raziskava IEA za Slovenijo detektirala izrazitejše primanjkljaje (raziskava je pokazala, da najbolj problematično ni znanje, čeprav je opozorila na opazen primanjkljaj pri poznavanju slovenskih demokratičnih institucij in pri nekaterih stališčih)? Prenovljeni učni načrt za državljansko in domovinsko vzgojo in etiko in konceptualna zasnova državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji sta bila preiskana v luči preliminarnih rezultatov nove mednarodne raziskave o državljanski vzgoji (ICCS).

- *Analiza učnih načrtov*: izdelana je bila podrobnejša analiza prenovljenega učnega načrta za predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika (dodatno tudi učnega načrta za predmet družba) z gledišča, ki ga določajo rezultati predhodnih, zgoraj omenjenih analiz. Hkrati je bila opravljena tudi analiza, ki bo imela za cilj prepoznati temeljna konceptualna in kurikularna izhodišča za prenovljeni učni načrt (vključno s prenovljenim učnim načrtom za predmet družba), ter njihova primerjava z rezultati zgoraj omenjenih analiz. Poseben poudarek je bil namenjen analizi izhodišč, konceptualnega okvira in didaktičnih strategij sedanjega ter prenovljenega učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko in predmet družba. Prav tako je bila opravljena tudi analiza posameznih elementov v učnih načrtih za predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika in za predmet družba (cilji, pojmi, dejavnosti, standardi, didaktična priporočila) z vidika koherentnosti, uravnoteženosti in povezanosti s konceptualnim okvirom. Izdelana je bila ocena sprejemljivosti in pomanjkljivosti sedanjega in prenovljenega učnega načrta za predmeta državljanska in domovinska vzgoja in družba, prav tako so bila oblikovana priporočila za nadaljnji razvoj predmetnega področja in samostojnega predmeta, po potrebi v obliki alternativ.

Struktura monografije

Pričujoča monografija² obravnava različna vprašanja, ki jih odpira problematika državljanske vzgoje v sodobni pluralni družbi, s posebnim poudarkom na umestitvi državljanske vzgoje v osnovnošolski kurikulum. Uvodni del umešča to problematiko v širši okvir družbenih sprememb, ki so vplivale na povečan interes teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev na širšem področju državljanske vzgoje ter teorije državljanstva. Drugo poglavje (*Družbeni konteksti in konceptualizacije državljanske vzgoje*) obravnava družbeni kontekst različnih pojmovanj državljanstva (npr. liberalno in republikansko pojmovanje državljanstva) ter probleme in izzive, s katerimi se soočajo različna pojmovanja državljanske enakosti. Uvodni del kontekstualizira tako raven problemov in izzivov, s katerimi se soočajo sodobne družbe, kakor tudi teoretično raven, iz katere je izšla razprava o državljanstvu. V nadaljevanju so predstavljena različna pojmovanja državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika ter analiza republikanskega modela državljanstva kot tradicije emancipacije posameznika. Osrednji del tega poglavja je namenjen analizi reprezentacij globalnih vidikov državljanske vzgoje ter lokalnim kulturnim kontekstom in vprašanjem univerzalnosti form državljanstva v sodobni pluralni družbi.

Tretje poglavje (*Državljska vzgoja v sodobni pluralni družbi*) odpira problematiko statusa, ciljev in utemeljitve državljanske vzgoje v sodobni pluralni družbi ter predstavitev dveh modelov državljanske vzgoje, ki prevladujeta v razpravah o vzgoji državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti. Posebna pozornost je namenjena analizi dveh sodobnih teorij oz. modelov državljanske vzgoje, ki na nek način določata okvir teoretičnih razprav o državljski vzgoji nasploh, in sicer [i] na avtonomiji utemeljeno pojmovanje državljanske vzgoje ter [ii] na toleranci utemeljeno pojmovanje državljanske vzgoje. Kljub dejstvu, da obe teoriji oz. pojmovanji državljanske vzgoje promovirata vključevanje različnosti v proces vzgoje in izobraževanja, ima vključevanje različnosti v proces vzgoje državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti obeh teorij različno vlogo in pomen.

Četrto poglavje (*Primerjalna analiza izobraževalnih politik s področja državljanske vzgoje*) prinaša primerjalno analizo mednarodnih primerjalni študij izobraževalnih politik s širšega področja državljanske vzgoje ter analizo temeljnih načel utemeljitve državljanske vzgoje v kuri-

2 Nekateri avtorji imajo posebno odgovornost za posamezna poglavja: D. Štrajn za poglavji 2 in 5, M. Sardoč za poglavji 3 in 4, Z. Kodelja za poglavji za 6 in 7, M. Šimenc za poglavje 8.

kulumu javnega šolanja. Osrednji del tega poglavja prinaša analizo glavnih smernic vzgojno-izobraževalnih politik na področju državljske vzgoje ter identifikacijo najučinkovitejših strategij in modelov vključevanja tega vsebinskega področja na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja. Peto poglavje [*Nekateri primerjalni vidiki kurikula državljske vzgoje*] predstavlja mednarodno primerjavo državljske vzgoje nekaterih primerjalnih vidikov kurikuluma državljske vzgoje v ožjem pomenu. Posebna pozornost je namenjena opredelitvi državljskih kompetenc ter vlogi in pomenu znanja v okviru temeljnih državljskih kompetenc.

Šesto poglavje (*Temeljni koncepti: patriotizem in njegov moralni status*) odpira vrsto vprašanj, ki se nanašajo na patriotizem ter na moralni status patriotske vzgoje. Uvodni del tega poglavja prinaša kratek pregled izvora in zgodovinskega razvoja idej *patria* in patriotizem, ki mu sledi predstavitev različnih opredelitev patriotizma ter moralnih argumentov za in proti patriotizmu v kontekstu sodobnih razprav, ki potekajo znotraj politične ter moralne filozofije o moralnem statusu patriotizma. Nadaljevanje prinaša poskus odgovora na vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem moralno nujna, dopustna ali sprejemljiva. Zadnji del tega prispevka prinaša tri odgovore na začetno vprašanje, kaj je patriotizem. Ponujeni so trije ločeni odgovori, in sicer: prvič, vzgoja za skrajni patriotizem je moralno nesprejemljiva, ker vodi do sovražnosti do drugih držav in je nezdržljiva z določenimi univerzalnimi moralnimi principi. Drugič, vzgoja za zmerni patriotizem ni niti moralno nujna niti nesprejemljiva – je preprosto dopustna. Tretjič, vzgoja za etični patriotizem je nepotrebna, čeprav je takšen patriotizem moralna dolžnost, to pa zato, ker je dolžnost le za tiste, ki so že etični patrioti in zato ne potrebujejo takšne vzgoje za to, da bi to postali.

Sedmo poglavje (*Temeljni koncepti: etika*) prinaša argumente za poučevanje etike kot posebnega predmeta in predstavitev poučevanja etike v nekaterih evropskih državah ter njegovo vlogo v predmetniku družboslovnega dela kurikuluma, medtem ko osmo poglavje (*Mednarodne raziskave državljske vzgoje*) umešča vsebinsko področje državljske vzgoje v kontekst mednarodnih primerjalnih raziskav znanja, saj je Slovenija sodelovala v zadnji veliki mednarodni raziskavi o državljski vzgoji, ki je potekala v okviru organizacije IEA. Osrednji del tega poglavja prinaša predstavitev posameznih vidikov državljske pismenosti, saj pomenijo rezultati te raziskave prvi objektivni prikaz dosežkov učencev na tem področju. Tako kot za druge velike mednarodne raziskave tudi za to razi-

skavo velja, da lahko učinkovito prispeva k usmerjanju razvoja kurikulu-
mov in pedagoških strategij, saj je prav raziskava ICCS IEA za Slovenijo
detektirala izrazitejše primanjkljaje pri poznavanju slovenskih demokra-
tičnih institucij in pri nekaterih stališčih.

Deveto poglavje (*Družba in državljanska (in domovinska) vzgo-
ja ter etika*) prinaša analizo vsebine različnih učnih načrtov za predmet
državljska vzgoja ter prenovljeni predmet družba v programu 9-letne
OŠ. Osrednji del tega poglavja prinaša analizo temeljnih konceptualnih
in kurikularnih izhodišč prenovljenega učnega načrta za državljansko
vzgojo (vključno s prenovljenim učnim načrtom za predmet družba) z
gledišča, ki ga določajo rezultati predhodnih analiz. Primerjava izobra-
ževalnik politik na področju državljanske vzgoje ter analiza učnega na-
črta državljanska in domovinska vzgoja ter etika iz leta 2008 pokaže, da
učni načrt sicer vpelje nekatere pozitivne vsebinske in strukturne premi-
ke, vendar je kot celota strokovno šibak, vsebinsko nekoherenten, termi-
nološko sporen, strukturno pomanjkljiv in jezikovno nejasen, tako da je
neprimerna osnova za načrtovanje pouka državljanske vzgoje.

Zadnje poglavje monografije (*Zaključek*) problematizira najpo-
membnejše izzive in dileme, s katerimi se soočajo posamezne teorije, po-
litike, strategije in modeli državljanske vzgoje, saj teoretična komple-
ksnost teh vprašanj ter njihova neposrednost in aktualnost v vsakdanji
pedagoški praksi potrjujejo, da ostajajo problemi, dileme in izzivi, s ka-
terimi se srečujemo pri njihovi obravnavi, vse prej kot preprosti in eno-
značni. Hkrati monografija v sklepnem delu vključuje tudi vrsto predlo-
gov izboljšav na področju poučevanja državljanske vzgoje, ki se nanaša-
jo na obliko in strukturo učnega načrta za državljansko vzgojo, oprede-
litev elementov državljanske vzgoje v okviru drugih predmetov, vklju-
čevanje novih vsebin v pouk državljanske vzgoje, status etike in znanja
o verstvih, poimenovanje predmeta ter – nenazadnje – upoštevanje ku-
rikularnega konteksta predmeta v predmetiku programa 9-letne osnov-
ne šole.

Teoretske razprave I: družbeni konteksti in konceptualizacije državljske vzgoje

Družbeni okvir razprav o državljski vzgoji¹

Ali vemo, kaj v resnici pomeni pojem državljska vzgoja? Čeprav obstaja veliko različnih odgovorov in opredelitev, gre večinoma za to, da govorimo mnogo bolj o problemu kot pa o definitivno določenem konceptu. Takoj, ko o državljski vzgoji razpravljamo kot o konceptu, le-ta postane predmet ostrih nesoglasij, ki so značilno očitno in neizogibno politično ali ideološko označene. Zdi se, da je državljska vzgoja postala ena od prvin, ki je pokazala na krepitev javnega interesa v časih, ko se dinamične družbene spremembe soočajo z izobraževalnimi sistemi, podedovanimi iz različnih družbeno-ekonomskih sistemov. Neizogibno je, da zahteve in pričakovanja rastejo. Toda hkrati je jasno, da »šola« kot institucija v družbenem sistemu kompleksnih mrež pogosto postaja prostor izrekanja tudi neobvladljivih odnosov in interakcij. Pri tem se pogosto odpira vprašanje o tem, koliko šola še lahko vpliva na oblikovanje skupnosti ali družbe. Kljub temu šola ostaja nosilna družbena institucija in s tem tarča aspiracij številnih različnih družbenih subjektov (drugih institucij, različnih družbenih skupin, države, itn.), ne zato, ker bi kdo resno verjel, da bi lahko zadovoljila zahte-

¹ Odstavka v tem razdelku sta povzeta iz besedila, ki je bilo najprej objavljeno v angleškem jeziku v reviji *The School Field*. Primerjaj: Štrajn, Darko. Social changes, democracy and education. *The School Field* 1996, vol. 7, no. 1/2, 15–26. Ta članek in tudi drugi članki, ki so delno uporabljeni v tej študiji, so bili, kot je tudi navedeno v uvodu zadevne publikacije, nadalje prirejeni v novo celoto v knjigi, ki je izšla v Digitalni knjižnici Pedagoškega inštituta. Delo na omenjeni knjigi je potekalo vzporedno z delom v pričujoči evalvacijski študiji. Prim.: Štrajn, Darko. *Vzgoja družbe* (Digitalna knjižnica, Dissertations, 2). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009. 202 str.

ve in pričakovanja, ampak zato, ker nihče ni uspel misliti nobenega njenega nadomestila.

V zadnjih dveh desetletjih in pol ni skoraj nobene druge teme v okviru edukacijskih ved in praks, o kateri bi tako obsežno in globoko razpravljali kot o državljanski vzgoji. Obstaja veliko razlogov za to: nekateri so zgodovinski, drugi politični, socialni, kulturni in v posebnem oziru celo poklicni. V času globalizacije, ki je očitno postal to, kar mislimo, da je, tudi zato, ker ga je »nekdo« tako poimenoval in smo mnogi to poimenovanje sprejeli – med drugimi tudi veliko strokovnjakov s področja družboslovja in humanistike. Ta zelo posebna socialna skupina (ki jo lahko razumemo hkrati kot družbeni proizvod, kot vzrok in posledico) je potemtakem »odgovorna« za širšo razpravo o državljanski vzgoji. Obstoj teh strokovnjakov v večini držav kaže na strukturno značilnost sodobnih družb v dobi globalizacije. Glede na to, da je že v prejšnjih obdobjih industrijske družbe izobraževanje postalo splošno dostopno, in glede na to, da je šolski sistem prevzel veliko družinskih in drugih funkcij nekdanjih ozkih skupnosti, so ti sistemi postali tarča mnogih zahtev na področjih socializacije mladine. Spremembe v gospodarstvu in njemu prilagojene spremembe v sistemih, tehnikah, strukturah in oblikah politične oblasti so naredile vseživljenjsko kariero v številnih poklicih za negotovo. Vseživljenjsko učenje je zahteva v večini sodobnih družb. Izobraževanje je postopoma postalo še najbolj zanesljiv obet varnosti v splošno razširjeni negotovosti. Državljska vzgoja tako v različnih oblikah postane sestavina vseh stopenj izobraževanja vse do izobraževanja odraslih. Toda državljanska vzgoja predstavlja samo en del celotnega izobraževalnega sistema, čeprav se zdi, kot da je splošni namen izobraževanja izražen prav v njej. To je pravzaprav manifestacija tipa družbe, o kateri nekateri sodobni sociologi (kot Giddens in Beck) pišejo kot o *refleksivni družbi*. Kot meni Neil Postman (1995) v svojem eseju o »koncu izobraževanja«, javna šola ustvarja javnosti. Državljsani sodobnih družb (z izjemo velikega števila državljanov v najrevnejših državah sveta) so na splošno socializirani v družini in šoli.

Republikansko državljanstvo kot tradicija emancipacije posameznikov²

Ko en člen v družbeni vezi socializacije postaja šibkejši, namreč zlasti sorodstvene povezave, in se pozornost javnosti usmerja k drugi druž-

2 V tem razdelku je z nekaterimi spremembami naveden del članka, ki je bil najprej objavljen kot znanstveni članek v tematski številki revije *Šolsko polje*. Prim.: Štrajn, Darko. Politika vzgoje identitete in razlike. *Šol. polje* (tisk. izd.), pomlad/poletje 2004, letn. 15, št. 1/2, 85–93.

beni vezi, ki je skupna (»nadindividualna«) zadeva in zato stvar politike, se zdi, da je koncept državljske vzgoje zelo sporen, a ta skrb se le redko zares izreče. Zdi se, da sta prevladujoči zamisli na eni strani zamisel o vzgoji in izobraževanju *avtonomnih posameznikov* in za neke vrste k *oblikovanju pripadnosti posameznika skupnosti* usmerjene patriotске (domovinske) vzgoje na drugi strani. Rešitve te dileme ne moremo prav kmalu pričakovati, če sploh kdaj. Zdi se namreč, da je prav konstitutivno vpisana v temelje koncepta. Razloge za to je kajpak mogoče ugotovljati na teoretski ravni, kar bi bilo za namen te raziskave preobsežno. Povejmo samo to, da gre za dialektiko razmerij med različnimi razumevanji samega pojma družbe, ki niso stabilna in tudi praviloma ne prav koherentna. Označena dilema tako tudi nikoli ni izrečena na način soočenja obeh skrajnostnih stališč, ampak variira med različnimi modusi priznavanja legitimnosti svobode posameznika in njegove pripadnosti skupnosti. Kljub temu pa je treba kakršnokoli obliko državljske vzgoje na vseh stopnjah šolanja ali izobraževanja meriti glede na to, koliko kaže na stopnjo emancipacije posameznikov obeh spolov. Zdi se namreč, da so mednarodne organizacije, kot sta zlasti Svet Evrope in UNESCO, uspele ustvariti razmeroma krhki konsenz glede tega. To je tudi, med drugim, zgodovinska republikanska dediščina, ki nemara ni splošno sprejeta, vendar pa številne oblike izobraževanja ljudi za podrejenost razumemo kot prisilo ali – v najboljšem primeru – kot indoktrinacijo. O tem zgodovinar in teoretik izobraževanja Eric Dubreucq pravi:

»Republikanska vzgoja... temelji na miselni drži, ki problematizira svoje lastne teme. Status posameznika je bistveni vozel spraševanja: označen z vezjo na družbo, ki ga oblikuje v njegovi družbeni naravi, je posameznik dvojno zasnovan kot oseba, še preden se iztrga skupinam in tradicijam, v katerih osvaja svojo avtonomijo. V tem pogledu vzgojo in izobraževanje tvori skup napetosti med navezanostjo in iztrganostjo, povzročeno z moralnim in političnim projektom splošne emancipacije posameznika. Pedagoška misel v novem reflektivnem okviru sociologije postane sama v sebi problematična, in republikansko mišljenje vzgoje in izobraževanja ustvari uzaveščenje ter povnanjenje protislovij, ki drugače oblikujejo razveljavitvene antinomije« (Dubreucq, 2004: 216).

Glede na vse to lahko torej v grobem govorimo o dveh modalitetah državljske vzgoje, pri čemer je, kot bomo pokazali v razdelku o globalnih aspektih razprav o državljski vzgoji, napetost med njima mogoče indicirati kot univerzalen pojav. O državljski vzgoji je nasploh mogoče govoriti z dveh ključnih aspektov:

- a. kot o vzgoji državljanek in državljanov;
- b. kot o pouku o ustanovah države.

Oba aspekta se bistveno razlikujeta in ta razlika prispeva tudi k mnogim nesporazumom med udeleženci razprav o šolstvu oz. o vzgoji in izobraževanju, o pomenu obojega v okviru širših pojmov, ki opisujejo skupnost, institucije in njihovo reprodukcijo. Bližina enemu ali drugemu aspektu praviloma odseva pozicijo govorca v realni/simbolni mreži družbenih shem, torej v socialnem institucionalnem prostoru. Prva modaliteta se največkrat nanaša na celokupni vzgojnoizobraževalni učinek javne šole, torej na njeno reprodukcijsko funkcijo, ki ji jo odreja omenjeni predpostavljene temeljni (družbeni) dogovor. O »dogovoru« tu govorimo – kako le bi drugače – z upoštevanjem rousseaujevske paradigme. Glede na to se institucija šole tudi v vsakdanjem razumevanju, v družbenem imaginariju umešča v razmik, ki je pri Rousseauju opredeljen v njegovi določitvi prehoda od »*l'état de nature*« v »*l'état civil*«.

Državljska vzgoja je v tem pogledu dojeta kot »bistvena sestavina javne vzgoje« (Levinson, 2003: 23). S posebnim kurikulumom državljanske vzgoje – ali tudi brez njega – je šola pač zadolžena za »proizvodnjo državljanov«, pri čemer najbrž ni treba posebej poudarjati, da se v vsaki liberalno demokratični državi različne predstave o tem, kaj sta državljan in državljanica, razvrščajo po vsem ideološkem in političnem spektru. V tej modaliteti (aspekt a) govora o državljanski vzgoji se formulirajo večinoma diskurzi z gledišč politikov, filozofov in širokega spektra kakorkoli za šolstvo »splošno zainteresiranih« udeležencev javnih razpravljanj. Razvidna težava, ki spremlja veliko izrekajev v tej modaliteti, se skriva v predstavi o »celokupnem vzgojnoizobraževalnem učinku šole«; v tipičnih izjavah, ki izrekajo prepričanja o tem, da šola slabo ali dobro vzgaja učence, je prikrita temeljna nemožnost zaresnega védenja o nekem končnem celokupnem rezultatu šolske dejavnosti, ki se naša kajpak na »produkt«, torej na učence, ki zapustijo šolo z določeno zalogo znanj, drž, prepričanj itn. Teoretske raziskave lahko seveda z različnimi poudarki izdelajo konceptualne sheme o mestu šolske institucije v družbenem kontekstu in s tem omogočijo določeno védenje o strukturni umeščenosti te institucije v družbeni/simbolni kontekst. Verjetno je v novejšem času na tem področju še najdlje prišel Pierre Bourdieu s svojimi koncepti reprodukcije, socialnega kapitala, socialnega prostora ipd. Po Bourdieuju namreč »šolska institucija prispeva k reprodukciji kulturnega kapitala in s tem k strukturi socialnega prostora« (Bourdi-

eu, 1994: 39). Šolska institucija je v tej konceptualni opredelitvi eden od dveh ključnih mehanizmov reprodukcije; drugi je družina. Bourdieuju je nedvomno uspelo (tudi z izdatnim teoretsko reflektiranim empiričnim raziskovanjem) prikazati delovanje teh mehanizmov glede na kompleksne sheme distribucije kulturnega kapitala. Reprodukcijska distribucija kulturnega kapitala pomeni reprodukcijo družbenih razlik, hierarhičnih razmerij itn. Kako razločiti tisto, kar je posledica specifičnih učinkov vzgojnoizobraževalnih procesov, od učinkov drugih mehanizmov reprodukcije, kako v različnih komentarjih delovanja šolske institucije ali pri ocenjevanjih »ustreznosti« njenih kurikulumov razločiti dejstva od projekcij (z vpisano inherentno tendenco komentatorja)? To so nedvomno kompleksna vprašanja. V političnih sporih v vsaki demokratični shemi udeleženci razprav s svojimi »strateškimi razlogi« zelo pogosto bolj stremijo k zamegljevanju jasnih odgovorov kot k njihovi razjasnitvi. V vsem tem se konkretne šolske politike lahko še najbolj opirajo na partikularne raziskave, ki s svojimi komparativnimi pristopi in dandanes že s prodornimi in podrobnimi metodami zajemanja empiričnih podatkov najbolje opredelijo dejstva o, denimo, vzgojnoizobraževalnem učinku, dejstva torej, ki jih je mogoče kot taka tudi argumentirati v javni sferi. Na ravni teorij in »teorij«, nazorov in ideologij pa je najoptimalnejša strategija šolske politike iskanje »minimalnih konsenzov« med nosilci dialoga v ožji (t. i.) strokovni in tudi najširši javnosti. Odmik od »fluidnih« minimalnih konsenzov na, denimo, ideološko stališče ene izmed strani v razpravi neizbežno povzroči revolt »drugače mislečih«.

Druga modaliteta (aspekt b) razpravljanja o državljanski vzgoji izvira iz vzgojnoizobraževalnega konteksta in se potemtakem veliko bolj ukvarja s problematiko samega kurikuluma državljanske vzgoje in njene »praktikabilnosti« v pedagoškem kontekstu. To pa ne pomeni, da se v dialoškem prostoru na tem področju prepletanja razsežnosti »strokovnega« z neizogibnimi determinantami političnosti izognemo problemom, ki se porajajo v prvi različici razpravljanja o zadevni tematiki. Če se v prvi modaliteti razpravljanja porajajo paradoksi, zaostrena nasprotna stališča in ideološko poantirani sklepi, se v drugi modaliteti vse to sooča z nivojem t. i. pedagoške prakse, kjer se kaj lahko izkaže, da je vsa problematika dosti bolj zapletena.

Reprezentacije globalnih vidikov državljanske vzgoje³

Ne tako dolgo nazaj sam koncept državljanske vzgoje ni bil tako zelo izrazito viden predmet razprav v globalnem kontekstu. Danes najbolj očitno prostor teh razprav zagotavlja UNESCO, svetovni forum na področju izobraževanja, kulture in znanosti. V začetku devetdesetih let je pojem državljanske vzgoje, namreč *citizenship education*, ne namesto in ne zgolj kot razširitev *civics*, komaj bil uveden in je v tem smislu označil polje razprave med izobraževalci in družboslovci. Kot vemo, je bil v tem času dosežen pomemben zagon za liberalno demokracijo, kar je bila posledica velikih družbenih sprememb, ki jih najpogosteje označuje podoba padca berlinskega zidu. Ker je ta dogodek sprožil vprašanje, kako »zgraditi« demokracijo, in ker nihče ni bil zelo prepričan, ali obstaja dokončen odgovor, je izobraževanju kot dejavnosti, ki meri na prihodnost, pripadla naloga, da ponudi alternative odgovora. Izraz državljanske vzgoja v omenjenem pomenu *citizenship education* je nastal v okviru te razprave. Čeprav znamenito poročilo, ki ga je podpisal UNESCO (splošno znano kot »Delorovo poročilo«), ni izrecno vsebovalo tega izraza, je vendarle s svojo koncepcijo »štirih stebrov«, koncepcijo, ki je prestrukturirala celo polje edukacije, utrlo pot k mednarodni promociji državljanske vzgoje. Številni vidiki državljanske vzgoje se kažejo skozi celotno poročilo. Z naše perspektive je najpomembnejši del celotnega poročila poglavje o državljanske vzgoji (še kot *civics*) in praksah državljanske vzgoje pod naslovom Demokratično sodelovanje. V kratkih, a dobro premišljenih točkah se zrcalijo vsi od najbolj splošno znanih elementov, dilem in polemik v zvezi z državljanskim izobraževanjem. Del besedila se osredotoča na pojem demokracije na način, ki potrjuje ugotovitev, ki jo je zapisal Francis Fukuyama:

»Izjemno soglasje o legitimnosti liberalne demokracije kot sistema vladanja se je pojavilo po vsem svetu, saj je premagala tekmujoče ideologije, kot so dedna monarhija, fašizem in nazadnje komunizem« (Fukuyama, 1992: XI).

Besedilo Delorovega poročila zveni skoraj tako, kot da je uporabilo to idejo:

»Priprava za aktivno sodelovanje v življenju skupnosti je postalo za izobraževanje vse bolj splošno priznana naloga, saj so se demokratična načela raz-

3 V tem in naslednjih dveh razdelkih je z nekaj manjšimi spremembami in posodobitvami uporabljeno besedilo, ki je bilo najprej objavljeno v angleškem jeziku, pozneje pa so bile teze iz članka predstavljene na mednarodnem znanstvenem posvetu v Ljubljani l. 2005 v organizaciji Andragoškega inštituta. Prim.: Štrajn, Darko. *Citizenship education and the liberal paradigm. School field* (print ed.), winter 2002, letn. 13, št. 6, 145–153. Besedilo je dopolnjeno z novimi in posebej za namen pričujoče evalvacije oblikovanimi ugotovitvami.

širila po vsem svetu. V tem pogledu obstaja več ravni delovanja, ki naj bi se v sodobni demokraciji medsebojno dopolnjevale« (Delors, 1996: 62).

Ni mogoče zgrešiti še točke majhne razlike med obema besediloma: Fukuyama uporablja izraz »liberalna« demokracija, Delors se nanaša samo na demokracijo. Kljub temu pa lahko rečemo, da je bil že to velik dosežek za besedilo, ki naj bi postalo neke vrste univerzalna platforma za izobraževalne politike ter vodilo za večino človeškega sveta. Poleg tega Delorovo poročilo presega mnoge omejitve, ki so značilne za takšna besedila, tako glede intelektualne artikulacije kot glede na meje globalnega političnega soglasja. Poglavje, o katerem tukaj razpravljamo, se začne s predpostavko, da izobraževanje ne more biti zadovoljno s tem, da bi posamezniki sprejeli samo skupne vrednote, oblikovane v preteklosti, in se sklene s projekcijo vloge izobraževanja v *participativni demokraciji*. Končno pa predpostavlja, da bi se ta praksa morala nadaljevati še v »okviru civilne družbe«. Toliko kolikor je bilo Delorovo poročilo spodbudno, in toliko, kolikor je pokazalo svojo učinkovitost (če upoštevamo njegov vpliv na določitev poglavitnih tem za razpravo v okviru UNESCO, kot tudi izven njega), pa smo lahko ugotovili, da je prav tako še vedno omogočalo napačno izenačevanje tudi bistveno različnih praks na področju vzgoje državljanek in državljanov, v takrat vse bolj jasno izrisujočem se globalnem družbenem prostoru.

Tako je res v nanosu na problematiko državljanske vzgoje to poročilo ustvarilo možnosti za medkulturni dialog, a je hkrati s tem pokazalo, kako različne kulture (ki zaobsegajo vrsto raznolikih socialnih, političnih in verskih družbenih sistemov) spremenijo pomen ključnih pojmov, ko gre za njihove domnevno specifične potrebe. Ker je UNESCO organizacija, ki se bolj ali manj nagiba k ustvarjanju skupne podlage za širok mednarodni dialog, teži k temu, da ustvarja sporazume in da ne ustvarja ali celo pogloblja nesoglasij. Zato se v tem okviru, v tem čisto posebnem globalnem »družbenem prostoru« – seveda v razpravah v reprezentativnih organih in forumih – odvijajo konceptualna prežemanja kompleksnih razlik v državah, nazorih, pogledih, odsevih družbenih realnosti, ipd., ki se nato prenašajo v lokalna okolja in se spet vračajo v globalni prostor. Poleg UNESCA, ki je vsekakor še vedno merodajna svetovna organizacija, pa v tem prostoru najdemo še vrsto drugih mednarodnih ustanov od, prav tako kot UNESCO, medvladnega Sveta Evrope do vse bolj vplivnih globalno in lokalno delujočih nevladnih organizacij. Vse te organizacije, združenja in mreže se ukvarjajo s kategorijami državljanstva in ga definirajo v okvirih projekcij prihodnosti. Koliko je v vsem skupaj primesi utopičnih zamisli, koliko igre zasebnih, pritlič-

nih in oblastnih interesov, je posebno vprašanje, vendar pa ni dvoma, da se v mednarodnem prostoru oblikuje vizija državljanstva, opredeljenega s pojmi avtonomije skupin in posameznikov, človekovih pravic, aktivne vloge državljanov v družbah, ipd. S pospeševanjem komunikacije pa se tudi v še politično in/ali gospodarsko zaprtih družbah kljub poskusom cenzure zlagoma oblikuje reflektivna raven, ki vključuje pojmovanja državljanstva in z njim povezanega dostojanstva ljudi. Šolski kurikulumi po vsem svetu ponotranjijo te pojme in jih v najslabših primerih vsebujejo vsaj nekaj v obliki osnovnih informacij o družbenih sistemih in o prostoru, ki ga le-ti odpirajo svojim državljanom.

Seveda ne moremo pričakovati, še manj zahtevati popolne enotnosti koncepta državljanske vzgoje v svetovnem merilu, že zaradi narave tega učnega predmeta in hkrati koncepcije vzgojnega učinka šole, ki ju bistveno zadeva in opredeljuje velika raznolikost zgodovinskih, socialnih in kulturnih okolij v različnih državah. Lahko pa trdimo, da obstaja točka ključne razlike v razumevanju koncepta, ki nato določa obliko učnih načrtov in iz njih izhajajočih in njim ustrežajočih praks poučevanja ter učenja. To glavno razliko bi bilo treba obravnavati v optiki dveh temeljnih opredelitev pojma državljanske vzgoje: prva definicija vodi k viziji avtonomnega posameznika, njegovih pravic in potreb, druga definicija pa vodi k viziji, ki zagovarja primarnost skupnosti (etnične skupine, lokalne skupnosti, naroda, države, itn.). Sicer pa se ta razlika prikaže kot razlika med »tradicionalnim« pristopom k problemu, torej reševanja vprašanja socializacije mladih v obliki tipične »državljske vzgoje«, ki vključuje v izobraževanje celo nekatere verske in moralne nauke, ter »post-modernim pristopom«, ki se poskuša sklicevati na reflektivni in odprti koncept ter stavi na uveljavljanje raznolikosti, večkulturnosti in v najboljših primerih na razvijanje medkulturnih kompetenc. Ta pristop se tudi veže na koncepte t. i. *politik razlike*, katerih vir so teorije pripoznanja (*recognition*). Prvi trend je odvisen od osnovnih idej o resnici, ki jo posameznik mora tako ali drugače »spoznati« in tudi sprejeti, medtem ko drugi temelji na podmeni, da je resnica odvisna od prepoznavanja družbenih realnosti, ki vključuje posameznika kot aktivnega dejavnika v njenem okviru, zaradi česar je pojem resnice veliko bolj produkt kognitivnega procesa v družbeni praksi. Seveda je verjetno težko najti oba pojma v njuni »čisti« obliki v katerikoli vzgojni stvarnosti ali v obliki dokončnega »modela« učnega načrta in/ali izobraževalne prakse. Dve skrajni točki razlike znatno oblikujeta diskurzivni prostor, v katerem lahko opazujemo boj za definicijo državljanske vzgoje v posamezni državi in v mednarodnem merilu. Mogoče beseda »boj« zveni

kot preveč krepka za tisto, kar je v bistvu razprava med pedagogi, upravljavci in – ne vedno – najširšo javnostjo. Vendar pa je lahko vsaka implementacija kurikuluma državljske vzgoje stvar zelo gorečih spopadov še posebej v tistih državah, kjer zgodovinski, politični, kulturni in ekonomski vidiki odsevajo posebne socialne razmere, v katerih se kažejo nasprotujoče si realnosti.

Lokalni kulturni konteksti in vprašanje univerzalnosti form državljanstva

Državljska vzgoja ima v okviru UNESCA zelo pomembno mesto na seznamu globalnih prednostnih nalog na področju izobraževanja in je nasploh njegov pomen na skoraj enaki ravni kakor tako visoko vrednotena cilja kot sta »izobraževanje za vse« ali »vseživljenjsko učenje«. Na svetovnih konferencah o vzgoji in izobraževanju pa bi se lahko čudili, kako zelo različne države podpirajo pojem državljske vzgoje. Toda razlog za to kaže iskati v dejstvu, da pojem ni zelo jasno in še manj prav strogo specifično opredeljen. V okviru obsežne organizacije, kakršna je UNESCO, je seveda težko pričakovati kakršnekoli zelo natančne in konkretne opredelitve, vsaj ne v smislu obvezne definicije, ki naj bi jo brez vseh rezerv sprejemale vse prostovoljno združene države. Ko, kot udeleženci UNESCOVIH srečanj, poslušamo razprave delegatov iz vsega sveta, se je nemogoče izogniti primerjavi diskurzov predstavnikov različnih držav. Le-ti kajpak odsevajo svoje lastne raznolike realnosti, v katerih so različno razumljene družbene in politične realnosti, z njihovih lastnih zornih kotov pa tudi razumejo prezentacije drugih realnosti v drugih državah. Čeprav je terminologija podobna, preprosto ni mogoče verjeti, da se, denimo, delegat iz Velike Britanije in delegat iz Savdske Arabije ali Slovenije zares razumeta, ko v medsebojnem pogovoru uporabljata pojme, kot so človekove pravice, dolžnosti državljana, enakost spolov ipd. Ali so potemtakem razprave, ki jih organizira UNESCO v svojem globalnem okviru samo vaja v prazni retoriki brez kakršne koli povezave z različnimi družbenimi realnostmi nasploh? Tako enostavno gotovo ni. Glede na naravo razprav v UNESCU, ki na primer lahko sestojijo iz stotine intervencij na eni sami seji Komisije za področje edukacije na Generalni konferenci organizacije, je jasno, da je skupni imenovalc vedno nekoliko negotovo opredeljen. Generalna konferenca UNESCA poteka v številnih zasedanjih, razprave pretežno niso objavljene, so pa arhivirane. Kot nekajkratni udeleženci tovrstnih razprav nekateri avtorji tega raziskovalnega poročila lahko trdimo, da se sicer na splošno pogosto oblikuje presenetljivo visoka stopnja soglasja med predstavniki raz-

ličnih držav. Hkrati je seveda očitno, da še vedno obstajajo velike razlike v osnovnem razumevanju pglavlitnih ciljev državljanske vzgoje. Ti cilji vključujejo prispevek državljanske vzgoje kot vidika izobraževanja k reprodukciji človeške skupnosti v različnih oblikah, kot so država, narod, etnična identiteta itn. Nobenega dvoma ni, da delegati na teh srečanjih dejansko govorijo o osnovnem pomenu koncepta v zvezi z njegovo vlogo v reprodukciji skupnosti, a hkrati je jasno, da upoštevajo vse družbene okoliščine specifične kulturne identitete in še karkoli, kar bi bilo lahko pritrjeno na tako podobo identitete. Poleg tega ti diskurzi neizogibno vsebujejo poanto o reprodukcijski kulturno-identitetni »funkciji« državljanske vzgoje tako, da ji dodajajo veliko lastnosti, ki jih je mogoče opisati kot »orodja za oblikovanje boljše družbe.«

Lahko bi nadaljevali v neskončnost z opisovanjem in opredeljevanjem teh diskurzov, ki pa kljub vse nespোরazumom izrišejo prostor za skoraj globalno vzajemno razumevanje med udeleženci. Vendar pa se takoj, ko so omenjene katere od najbolj pomembnih točk državljanske vzgoje, zavemo razlik v semantičnih odtenkih, ki reprezentirajo široka področja političnih, družbenih in kulturnih razlik. Najbolj očitne odtenke razlik, ki jih je mogoče opaziti v mnogih maratonskih debatah na Generalni konferenci UNESCO, zasledimo v odnosu do človekovih pravic. Delegati nekaterih držav se bodisi izogibajo tem vprašanjem v celoti bodisi jim dajejo posebne poudarke (ki niso bistveni za izvorni koncept človekovih pravic). Najpogosteje poudarjajo, da se učenci morajo naučiti »odgovornega državljanstva«, kar pomeni, da morajo razumeti pojem *posameznikove dolžnosti do družbe*. To je še posebej vidno v diskurzih delegatov iz tistih držav, v katerih religija igra zelo vidno vlogo v zasebnem in javnem življenju državljanov. Le-ti običajno dajejo velik poudarek »etiki«, ki naj jo kurikulum vsebuje. Zaradi različnih in ne tako lahko prepoznavnih razlogov je bilo mogoče zelo pogosto slišati glasne zahteve po »etiki« v kurikulumu v razpravah predstavnikov vrste nekdanjih socialističnih držav – še zlasti v prvih letih po padcu berlinskega zidu. Nekateri posebni položaji vrste držav, ki rešujejo težave, povezane z njihovo etnično strukturo ali ozemeljskimi problemi s sosednjimi državami, se kažejo v diskurzih, ki izrazitejše izpostavljajo pomen konceptov identitete in kulture. Skupaj z Henryjem Girouxi opozorimo, da »najpomembnejše oblike dominacije niso samo gospodarske, ampak so tudi kulturne« (Giroux, 2005: 143). V luči povedanega torej lahko trdimo, da je koncept državljanske vzgoje daleč od tega, da bi bil dobro opredeljen, kaj šele vsesplošno nedvoumno razumljen pojem.

Ampak v kontekstu, ki smo ga povzeli zelo neizčrpno v sumarni obliki, je pomembno dejstvo, da je pojem kontinuirano na mizi v obravnavah na omenjenih svetovnih zasedanjih in odprt za analiziranje, za zблиževanje in soočanje stališč. Morda ni enako nedvoumno razumljen in uporabljen na enak način po vsem svetu, vendar je v njem sled univerzalnosti, kar lahko rečemo upošteva dejstvo, da različni ljudje iz zelo različnih političnih in kulturnih okolij o tem neizmerno veliko razpravljajo, pri tem pa zavzemajo skupno držo v nekakšnem strinjanju, da državljanska vzgoja vodi k izpolnjevanju skupnih ciljev vsega človeštva. Ta globalni dialog gotovo ima nekaj vpliva, čeprav lahko vse spodbudne rezultate in vsak korak naprej v smeri krepitve vloge državljanske vzgoje v kurikulumu hitro zmanjšajo neljuba politična in gospodarska dogajanja. Človekove pravice, kot najbolj pomembna vsebina državljanske vzgoje, so še vedno preveč odprte za različne »kulturne« kontekstualizacije. Glede tega je Claude Lefort opozoril:

»Nič strogega ni mogoče reči o politiki človekovih pravic, dokler ne preverimo, ali imajo te pravice ustrezni politični pomen, in nič ne moremo trditi o naravi političnega, ki ne vključuje ideje človekovega bivanja, ali, kar pomeni isto stvar, človeškega sožitja« (Lefort, 1986: 240).

Zato je zelo jasno, da o državljanski vzgoji v lokalnih, kulturnih, etničnih in političnih okoljih, lahko presojamo le, če vemo, kako je vključena v lokalno politiko. UNESCO s svojimi svetovnimi dialogi, s katerimi generira mednarodni kulturni, družbeni in intelektualni prostor, zagotavlja nekaj možnosti, da države članice vzajemno primerjajo svoje koncepte in prakse, ter omogoča lokalnim in globalnim izobraževalnim aktivistom, da se s sklicevanjem na njegovo avtoriteto soočijo z lokalnimi politikami segregacije in izključevanja. Zato je mogoče opazovati tudi manifestacije političnega prestiža pri oblikovanju kurikuluma državljanske vzgoje ob menjavah različnih političnih opcij. Tako tudi ne moremo pričakovati hitrih in tako univerzalnih rezultatov, kakršni bi ustrezali univerzalnemu okviru same globalne razprave. To je le najbolj vidna posledica, ki se pokaže ob uvedbi liberalne paradigme v razpravo o konceptu državljanske vzgoje. Poleg tega v številnih državah, ki menijo, da pripadajo »zahodnemu svetu,« veliko težav vznikne spričo *koncepta identitete* v nanosu na državljansko vzgojo.

»Atribut državljanstva ter občutek identitete sta običajno opredeljena v nacionalnem smislu, čeprav ne nujno izključno, saj večina držav priznava obstoj več in vzajemno prekrivajočih se identitet, bodisi lokalne, etnične, kulturne, verske ali kakršnekoli že. To še posebej velja v primerih družb, ki so po svoji sestavi večkulturne. Občutek nacionalne identitete in domoljubja

(*patriotism*) se po navadi šteje kot temeljna sestavina državljanstva. Nekateri komentatorji namreč trdijo, da samo nacionalno državljanstvo ne bo zadoščalo za soočanje z izzivi 21. stoletja, ko bo globalizacija pokazala svoje končne učinke. Torej je potreben *večdimenzionalni* pristop k državljski vzgoji.« (Cogan, 2000: 41).

Ta ugotovitev zelo jasno izpostavlja dilematično naravo državljanske vzgoje, ko se izobraževalci in upravljavci soočijo s posebnimi stanji v šolskem sistemu države.

Tržna družba?

Ali lahko opredelimo označevalec, pod katerim so vidne zgoraj navedene razlike med koncepti državljanske vzgoje? V dveh smereh nas pot vodi do dveh nasprotujočih si zamisli državljana. Ne da bi se spuščali v dolgovезno predstavljanje zgodovinske analize pojma državljana, naj samo poudarimo, da konstrukcija njegovega pomena izvira iz tistega obdobja v zahodni zgodovini, ko je bila izoblikovana zamisel o družbi, ki temelji na združenju svobodnih posameznikov. Verjetno je samoumevno, da je ta ideja povezana s tradicijo liberalizma in republikanstva. Ta tradicija vključuje mnogo prispevkov filozofov in političnih mislecev, kot so John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, John Stuart Mill, Émile Durkheim in mnogi drugih. V tej tradiciji so izoblikovali liberalnodemokratske paradigme. Ni pomembno, kako so se ti misleci različnih period razsvetljenske dobe razlikovali, ne glede na to, kako različno so lahko razumeli svoje koncepte v primerjavi s tem, kako jih razumemo danes; njihovo mišljenje je kondenzirano v paradigmi *svobode, človekovih pravic in pravne države*. Osnovna ideja državljana kot *svobodnega agensa* (omejenega le z enako svobodo drugih), ki je tako ali drugače formulirana v njihovih naukih, je smisel te paradigme. Kot vemo, so bili liberalni misleci večinoma močno zainteresirani za izobraževanje, ki so ga videli kot najbolj pomembno orodje za ustvarjanje svobodne družbe. Tega ne zamajajo tudi številne razprave, ki so pokazale na to, kako tudi notranje protislovne so nekatere njihove teorije in mnoga vprašanja o tem, kaj dejansko pomenijo posamezne koncepcije ob upoštevanju kolonialnih in patriarhalnih okvirov posameznih obdobj. Ne glede na vse to pa je liberalna paradigma podlaga političnega sistema liberalne demokracije. V času domnevno največje – teoretsko pa prav tako tudi vprašljive – zmage demokracije v zgodovini je Fukuyama (1992), med drugimi, poudaril pomen pridevnika »liberalne«, kajti vemo, da obstajajo politični sistemi, ki so »tehnično« demokracije, vendar pogrešajo element liberalizma. V teh družbah je podoba državljana namenjena kot

pomoč vzdrževanju družbenega in političnega sistema, ki ohranja človekove pravice ter državljanske svoboščine na nizki ravni. Liberalna paradigma kot taka igra svojo vlogo kot koncept, neodvisno od mnogih obstoječih političnih strank, ki se nazivajo za liberalne, vendar pogosto zagovarjajo tudi konservativne ideologije. Koncept svobodnega posameznika v vzgojnoizobraževalnem okolju označuje cilj in metode vzgojnoizobraževalnega dela. Če ga vzamemo dovolj resno, ta cilj določa pristope k problemom vzgoje in izobraževanja vsakega posameznika.

Esejistični del naše analize o okviru diskusij, ki ga zagotavlja UNESCO, nam kaže na obsežno evidenco o stopnji, ki jo je vendarle doseglo svetovno sprejemanje državljanske vzgoje. Predvsem izhajajoč iz sprejete percepcije simbolne in realne zmage liberalne demokracije bi naj to izobraževanje odgovorilo na številne izzive globalnega sveta, vključno z vladanjem (*governance*) in upravljanjem v vsaki državi. Koncept državljanske vzgoje ima svoje korenine v evropski univerzalistični zamisli iz obdobja razsvetljenstva. V številnih državah, ki še niso v celoti sprejele »zahodne demokracije«, je državljanska vzgoja bolj kot »kulturni« obravnavana kot politični koncept. Kaj vse bo lahko izhajalo iz primerjave različnih »vrednot« in tradicij, ki naj bi določile vsebino državljanske vzgoje, bomo še videli, če se bo »projekt« univerzalne in globalne demokracije uresničil. Nedvomno je veliko odvisno od sposobnosti trans-nacionalnih agencij in organizacij za nadaljevanje odprtega dialoga med vsemi, ki se dojemajo kot različne kulture ali celo civilizacije. Fundamentalistični vidiki religij, ki so se bolj jasno kazali po usodnem in po vsem svetu odmevnem terorističnem dejanju v New Yorku 11. septembra 2001, bodo ostali ovira, ki otežuje pomemben del celotnega dialoga. Najnovejša revolucija v arabskem svetu konec leta 2010 (z negotovim nadaljevanjem v letu 2011) pa vendar – kot je v intervjuju za televizijo Al Džazira poudaril Slavoj Žižek – nakazuje potencialne univerzalizma, ki bi utegnil proizvesti umik religije iz sfere politike tudi v islamskem svetu. Seveda imajo zagovorniki »kulturnih posebnosti« v nečem prav, saj univerzalnost pojma ne vsebuje zahteve po globalni uniformnosti. Toda jasno je, da zmanjševanje pomena ali celo opuščanje liberalne paradigme iz temelja državljanske vzgoje povzroči nezdružljivost med cilji različnih nacionalnih kurikulumov in lahko prispeva h krepitvi nadaljevanja ter celo poglabljanja »kulturnih prepadov« med državljani različnih držav. V obdobju, v katerem bi državljanska vzgoja utemeljevala boljše mednarodno sporazumevanje, lahko iščemo takšne vsebine, ki bi lahko olajšale medkulturne komunikacije na ravni vsakdanjega življenja ljudi. Za primer pomislimo na spor med Slovenijo in Hrvaško za-

radi meje, ki je očitno imel samemu problemu nesorazmerne razsežnosti ravno zato, ker je del državljanov obeh držav podlegel nacionalističnemu govoru posameznih strank.

Obstajajo tudi druge dimenzije problema, ne glede na, to ali se s kritiko, ki opozarja na te razsežnosti, popolnoma strinjamo ali ne. Napredek t. i. neoliberalnih konceptov, ki jih je paradokсно svetovna kriza še dodatno okrepila, na globalni ravni povzročajo številne kritične odzive.

»Kot se demokratične vrednote umikajo tržnim, se intelektualne ambicije pogosto reducirajo na instrument podjetniškega sebstva, in družbene vizije zametujejo kot brezupno zastarele. Javni prostor je izključno predstavljen kot priložnost za naložbe in javno dobro vse bolj postaja metafora za javni nered« (Giroux, 2005: 141).

Kot je pisec zatrdil v nadaljevanju, nas tak razvoj pripelje do položaja, v katerem ima »neoliberalnost« moč »tako depolitiziranja kot onesposabljanja« (ibid.: 142). Nadalje poziva k »novemu političnemu in pedagoškemu jeziku za obravnavo spreminjajočih se okoliščin«. Po njegovem mnenju bi morali zavrniti »propad razlikovanja med tržnimi svoboščinami in državljanskimi svoboščinami, med tržnim gospodarstvom in tržno družbo« (ibid.: 142). Te navedbe lepo ilustrirajo dejstvo, da enostavna pot k državljanski vzgoji s kakršnimi koli ambicijami, da bi učence usposobila za aktivno delovanje v družbi, kakršnega vsebuje zamisel »participativne demokracije«, ne obstaja.

Teoretske razprave II: državljanska vzgoja v sodobni pluralni družbi¹

V svoji dolgi zgodovini ostaja državljanska vzgoja v samem središču različnih teoretičnih razprav in številnih političnih projektov o vlogi in pomenu javnega šolanja pri vzgoji državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti. »[N]arava državljanstva ter vzgoja, ki bo primerna za njegovo uresničitev«, kakor izpostavlja Eamonn Callan, »tradicionalno figurirata med temeljnimi vprašanji normativne politične teorije« (Callan, 2004: 71). Pravzaprav ostaja na neki ravni ta razprava in z njo povezana utemeljitev bolj ali manj nespremenjena od antike. Že Aristotel je v uvodnem odstavku VIII. knjige *Politike* izpostavil povezanost pojma državljanstva z obliko politične skupnosti, v kateri le-ta živi:

»Državljana je potrebno oblikovati tako, da bo ustrezal obliki vladanja, pod katero živi. Kajti vsaka oblast ima posebno obliko osebnosti, ki jo le-ta oblikuje in ohranja. Značaj demokracije ustvarja demokracijo, karakter oligarhije ustvarja oligarhijo; [...]« (Aristotel, 1996: 195).

Tudi sodobne razprave o vlogi in pomenu državljanske vzgoje se od klasičnih razprav oz. Aristotelove artikulacije te problematike v bistvu ne razlikujejo in jo na nek način podvajajo. Družba, kakor je v knjigi *Political Liberalism* poudaril John Rawls, mora pri vzgoji »svojih« otrok posebno pozornost nameniti predvsem njihovi

1 Deli pričujočega razdelka temeljijo na besedilih avtorja Mitje Sardoča: Državljanstvo in državljanska vzgoja. V: Barle, Andreja, Rustja, Erika, Jug, Janez (ur.). *Državljanstva in domovinska vzgoja: zbornik*. Slovenska Bistrica: Beja, 2006, str. 100–107. Sardoč, Mitja. *Multikulturalizem: pro et contra: enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2011. 1 optični disk (CD-ROM).

»vlogi kot bodočih državljanov in s tem tako pomembnim stvarjem, kot so njihovo usvajanje zmožnosti za razumevanje javne kulture ter sodelovanje v njenih institucijah [...] ter njihovemu razvijanju političnih vrlin [...]« (Rawls, 1993: 200).

Katera koli oblika politične skupnosti torej potrebuje ustrezno pojmovanje dobrega državljana kot polno sodelujočega člana politične skupnosti ter s tem povezano utemeljitvijo državljanskih vrlin. Kot je zgovorno izpostavil William A. Galston, odkar sta »Platon in Aristotel prvič razpravljala o tej problematiki, ostaja jasno, da je državljanska vzgoja vselej povezana z vrsto političnega sistema« (Galston, 2001: 217). Del odgovora na vprašanja, ki jih odpirajo posamezna pojmovanja državljanstva tudi v sodobnih pluralnih družbah, je torej kontekstualen, saj je v veliki meri povezan s politično ureditvijo in institucionalnim okvirom posamezne politične skupnosti. Hkrati v teh razpravah opazimo tudi trend, ki kaže na to, da ostaja javno šolanje, kakor je opozoril Stephen Macedo, ena od »najpomembnejših sodobnih družbenih institucij« (Macedo, 2000: 229).

Na eni strani velja, kljub različnim teoretičnim pozicijam, soglasje o integracijski vlogi državljanstva kot pravnega in političnega statusa ter kot normativnega ideala politične skupnosti ter vloge in pomena javnega šolanja v kultiviranju državljanskih vrlin. Kot državljan, poudarja Walter Feinberg, »je naša temeljna obveznost ohranjati inštitucije, prakse in vrednote, ki zagotavljajo pogoje za uporabno ter produktivno življenje vseh ostalih državljanov [...]« (Feinberg, 1998: 211). Ena temeljnih nalog sistema javnega šolanja je zagotavljanje skupnega prostora za vzgojo državljanov, saj javne šole združujejo bodoče državljanke s »skupno izkušnjo ter z vključevanjem vrednot, ki naj bodo skupne vsem otrokom določene demokratične skupnosti« (Coleman, 2003: 102). Javne institucije imajo v primeru državljanskih vrlin, kakor je v svoji knjigi *Civic Purposes* poudaril William Galston, »obenem pravico in odgovornost, da prevzamejo vodstvo v njihovem oblikovanju« (Galston, 1991: 241).

Na drugi strani pa ostajajo navkljub konvergenci mnenj o integracijski vlogi državljanstva sodobne razprave o državljanstvu na različnih bregovih glede osnovne problematike, pred katero so postavljene sodobne razprave o državljanski vzgoji. Prav odsotnost soglasja o temeljnih državljanskih vrlinah ter skupnem dobrem, kakor poudarja T. H. McLaughlin, »odpira vrata različnim nesoglasjem okoli ‚državljanstva‘ ter ‚izobraževanja za državljanstvo‘, na katera se nanaša« (McLaughlin, 1992: 47). Neposrednost različnih problemov in izzivov, s katerimi se soočajo sodobne pluralne družbe, ter teoretična kompleksnost različnih vidi-

kov državljanstva kažeta na dve ločeni kritiki na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva.² Na eni strani se soočamo s kritikami, da je to pojmovanje državljanstva *neučinkovito* oz. da vodi v moralni kolaps, socialno fragmentacijo ter vsesplošno erozijo medsebojnih odnosov, kar negativno vpliva na stabilnost, enotnost in kohezivnost sodobne pluralne družbe. Hkrati se soočamo s kritikami, da razširitev statusa pravic, ki jih imajo člani politične skupnosti (civilne, politične, socialne in kulturne pravice), negativno vpliva predvsem na zagotavljanje enakosti ter enakosti spoštovanja.

Na drugi strani pa se soočamo z dvema med seboj povezanimi kritikama, ki ju na na pravicah utemeljeno pojmovanje državljanstva oz. uskladitev ideala državljske enakosti ter ideala enakosti spoštovanja naslavlja multikulturalizem. Po eni različici kritike multikulturalizma je ta model državljanstva *nujen*, ne pa tudi *zadosten* pogoj za uresničevanje državljske enakosti ter zagotavljanje enakosti spoštovanja v sodobni pluralni družbi. Druga različica je v svoji kritiki na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva oz. modela uskladitve zahteve po zagotavljanju enakosti in zahteve po enakosti spoštovanja veliko bolj neizproсна, saj trdi, da vodi ta model uskladitve enakosti in različnosti v asimilacijo in marginalizacijo vseh tistih, ki – tako ali drugače – niso del družbenega ali kulturnega mainstreama.

Kakor potrjujejo razprave s širšega področja državljske vzgoje, npr. v politični filozofiji (Ben-Porath, 2006; Galston, 1995, 2002; Gutmann, 1995, 2001; MacMullen, 2007; Macedo, 2000; Reich, 2002; Rawls, 1993; Tamir, 1993; Tomasi, 2001), politični teoriji (Crick, 2000; Miller, 2000; Spinner-Halev, 1994), filozofiji vzgoje (Brighouse, 2000; Callan, 1997; Clayton, 2006; Haydon, 2006; McLaughlin, 1992; 2000), edukacijskih politikah in teorijah kurikulumu (Lockyer, Crick in An-

2 Državljanstvo kot politično pojmovanje posameznika vsebuje dva temeljna vidika, in sicer [i] vertikalno dimenzijo ter [ii] horizontalno dimenzijo. Prva dimenzija državljanstva se nanaša na državljanstvo kot pravni status, ki določa razmerje med posameznikom in politično skupnostjo. Državljanstvo, kakor je izpostavil Will Kymlicka, »se nanaša na članstvo v politični skupnosti ter tako označuje razmerje med posameznikom in državo« (Kymlicka, 2003a: 147). Druga dimenzija državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika se nanaša predvsem na socialno, kulturno in psihološko razmerje med politično skupnostjo in njenimi člani, kjer državljanstvo kot skupna politična identiteta zagotavlja občutek enotnosti in medsebojne solidarnosti med člani politične skupnosti. To horizontalno razmerje povezuje pripadnike politične skupnosti, ki si na eni strani delijo skupen status in politično identiteto, na drugi strani pa se med seboj razlikujejo glede na vrsto lastnosti, in sicer tako tistih, ki so del njihove izbire (npr. veroizpoved oz. svetovnonazorska prepričanja), kot tudi preostalih elementov njihove identitete (npr. spol, starost, etnična pripadnost, rasa). Obe dimenziji državljanstva se tako nanašata na tri temeljne elemente državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika, in sicer [i] vprašanje pripadnosti; [ii] vprašanje temeljnih pravic in svoboščin; [iii] vprašanje državljskih vrlin.

nette 2003), sociologiji izobraževanja (Arnot & Dillabough, 2000; Beck, 1998; Hahn, 1998; Parker, 2003) ter številnih ostalih disciplinah znotraj družbenih ved ter teorije vzgoje (Banks, 2004; Kiwan, 2007; Starkey & Osler, 2005; etc.), neposrednost različnih problemov in izzivov, s katerimi se soočajo sodobne pluralne družbe, ter teoretična kompleksnost razprav o različnih vidikih državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika kažejo na to, da je soglasje o tej problematiki vse prej kot splošno sprejeto dejstvo. V okviru teh razprav je potrebno izpostaviti dvojni kontekst preučevanja sodobnih izzivov državljanske vzgoje.

Prvi je t. i. »širši družbeni kontekst«, v okviru katerega se sodobne pluralne družbe soočajo s številnimi problemi in izzivi, med katerimi je še posebej potrebno izpostaviti vse nižjo raven participacije državljanov v procesih demokratičnega odločanja, kar nekateri avtorji označujejo kot »paradoks demokracije« (Giddens, 2000; Mouffe, 2000; Talisse, 2005). Kljub dejstvu, da se demokracija širi po vsem svetu, kakor je opozoril Anthony Giddens,

»[...] obstaja v zrelih demokracijah, ki naj bi jih preostali svet kopiral, vsesplošno razočaranje nad demokratičnimi procesi. V večini zahodnih držav je v zadnjih letih stopnja zaupanja v politike upadla. Vse manj ljudi – še posebej v ZDA – se odpravi na volitve. Vedno več ljudi pravi, da jih parlamentarna politika ne zanima, zlasti med mlajšo generacijo. Zakaj postajajo sočasno s širjenjem demokracije na preostali svet državljani v demokratičnih državah vse bolj razočarani nad demokratičnimi vladami?« (Giddens, 2000: 90)

V večini evropskih držav volilna udeležba na lokalni, nacionalni in evropski ravni iz leta v leto upada. Nizka udeležba na volitvah, vse manjše zanimanje za udeleževanje v javnem in političnem življenju ter pomanjkanje zaupanja v demokratične inštitucije je še posebej prisotno med mladimi. Poleg vse večjega »demokratičnega deficita« (Putnam, 2000) sodijo med te izzive tudi spreminjajoča se demografska starostna struktura prebivalstva, socialna izključenost in revščina ter različni okoljski problemi, kot npr. onesnaženost okolja in segregiranje ozračja. Hkrati je v sodobnih pluralnih družbah javno šolanje postavljeno pred številne izzive, ki so povezani tudi z vse večjo kulturno različnostjo in jezikovno raznolikostjo. Med izzive, s katerimi se soočajo sodobne pluralne družbe, sodijo tudi številne pojavne oblike rasizma, ksenofobije in ostalih oblik diskriminacije ter nestrpnosti, ki so v veliki večini primerov povezani s priseljenci in manjšinami ter tistimi, ki tako ali drugače ne sodijo v večinsko populacijo ali pa niso skladni s predstavami večinske populacije (npr. istospolno usmerjeni itn.). Ti problemi so povezani z vrsto dilem in izzivov oz. kakor je opisal Bhikhu Parekh:

»[m]ultikulturne družbe so soočene s problemi, ki v zgodovini nimajo primerjave. Poiskati morajo načine za uskladitev legitimnih zahtev po enotnosti in različnosti, doseganje politične enotnosti brez kulturne uniformiranosti, doseganje inkluzivnosti brez nasilne asimilacije. Med državljani morajo kultivirati občutek pripadnosti in obenem spoštovati njihove legitime kulturne razlike ter razvijati pluralnost kulturnih identitet brez slabljenja sprejete ter pomembne identitete skupnega državljanstva« (Parekh, 2000: 343).

Problemom in izzivom, s katerimi se soočajo sodobne pluralne družbe, sledijo tudi alarmantni odzivi različnih skupin in posameznikov, ki opozarjajo na moralni kolaps sodobne pluralne družbe, na vse manjšo medsebojno povezanost in solidarnost, kakor tudi na odsotnost domoljuba oz. pripadnosti domovini itn.

Če sodobne razprave o državljski vzgoji na te probleme nimajo enoznačnih odgovorov, je iskanje rešitev na dileme in izzive, ki jih odpirajo, tako težavno kakor tudi problematično. Zdi se, da je dinamika okoli temeljnih vprašanj te problematike ujeta v dva ločena procesa. Če je na eni strani ob vseh problemih sodobnih pluralnih družb soglasje o vlogi in pomenu državljske vzgoje v celoti nevprišljivo, je na drugi strani državljska vzgoja temeljni preizkusni kamen različnih pojmovanj državljanstva ter s tem povezane utemeljitve državljske enakosti. Kakor je opozoril John Tomasi, se je državljska vzgoja izkazala za eno izmed »najbolj ostro izpodbijanih področij, na katerih so zagovorniki političnega liberalizma poskušali razlikovati svoja mnenja od različnih oblik etičnega oz. celovitega liberalizma, ki so ga skušali izriniti« (Tomasi, 2002: 196).

Drugi vidik preučevanja problematike državljske vzgoje vključuje t. i. »kontekst šolanja«. Javno šolanje, kakor je izpostavil Stephen Macedo, je ena od »najpomembnejših sodobnih družbenih institucij« (Macedo, 2000: 229), ki v veliki meri prispeva k oblikovanju skupne državljske identitete, demokratična državljska vzgoja pa eden od »osrednjih ciljev javnega šolanja nasploh, še posebej družboslovnega kurikula« (Parker, 1996: 106). Vprašanje državljske vzgoje, kakor je izpostavila Amy Gutmann v *Demokratični vzgoji*, je pravzaprav nerazdružljivo povezano z obstojem javnega šolanja, ker »izobraževanje v veliki meri oblikuje moralni značaj državljanov, moralni značaj pa skupaj z zakoni in institucijami tvori temelj demokratičnega vladanja« (Gutmann, 2001: 35).

Pomemben kazalec vse večjega pomena tega vsebinskega področja potrjuje tudi naraščajoče posvečanje posebne pozornosti vzgoji in izobraževanju s širšega področja državljske vzgoje v okviru držav čla-

nic Evropske unije,³ medvladnih organizacij (Svet Evrope, UNESCO, OVSE), nevladnih organizacij ter ostalih mednarodnih organizacij. V preteklem desetletju je večina medvladnih, mednarodnih ter drugih regionalnih organizacij in institucij ter vlad posameznih držav oblikovala vrsto strategij, smernic in priporočil za vključevanje elementov državljanske vzgoje na različne ravni sistema javnega šolanja. Prav tako so tudi različni projekti in iniciative s širšega področja državljanske vzgoje teh organizacij pomembno vplivali tako na ozaveščanje izvrševalcev, oblikovalcev politik, kakor tudi širše strokovne javnosti, na vlogo in pomen vzgoje državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti. Desetletje Združenih narodov za učenje človekovih pravic, projekt *Sveta Evrope* »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« in vseevropska iniciativa »Evropsko leto državljanske kulture«⁴ ter različne dejavnosti in projekti v okviru Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi (OVSE) potrjujejo, da je vzgoja državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti temeljni element za zagotavljanje stabilnosti sodobnih pluralnih družb.

Ti procesi in iniciative ter razvoj tega vsebinskega področja, kakor izpostavlja François Audigier, kažejo na dve vrsti sprememb, ki sta zaznamovali sodobne razprave o državljanski vzgoji, in sicer: [*i*] spremembo pojmovanja; [*ii*] spremembo pristopa. Prva sprememba predstavlja precejšnje razširitev področja državljanske vzgoje tako glede na vsebino kakor tudi glede na vključenost različnih oblik vzgoje in izobraževanja, saj to vsebinsko področje v večini primerov presega okolje formalnih oblik vzgoje in izobraževanja ter šolanja nasploh. Tako strokovnjaki kot tudi oblikovalci politik javnega šolanja so si enotni, da sta vzgoja in izobraževanje s širšega področja državljanske vzgoje izjemnega pomena za oblikovanje in razvoj demokratične politične kulture ter zagotavljanje stabilnosti, pravičnosti in enotnosti politične skupnosti. Kakor je izpostavil Will Kymlicka, »[c]ilj vzgoje državljanov vpliva na to, katere predmete poučujemo, kako se jih poučuje in v kakšnih vrstah učilnic. V tem smislu vzgoja za državljanstvo ni osamljena podmnožica kurikula, temveč je eden od temeljnih ciljev oz. načel, ki oblikujejo celoten kurikulum« (Kymlicka, 2001: 293). Druga sprememba predstavlja prehod od pristopa, pri katerem je bil glavni namen prenos vednosti oz. poučevanja znanje ter socializacija posameznika (t. i. politična pismenost), k pristopu, ki poudarja vlogo in pomen državljanških vrlin (Berkowi-

3 Evropska komisija, Evropski parlament in države članice Evropske unije so leto 2008 razglasile za *Evropsko leto medkulturnega dialoga*.

4 Leto 2005.

tz, 1999; Dagger, 1997; Galston, 1991; Macedo, 1990; White, 1996). Kakor izpostavljajo zagovorniki tega pristopa, enotnost in socialna kohezivnost sodobnih pluralnih družb ni odvisna zgolj in samo od pravičnosti institucionalnega okvira politične skupnosti, temveč tudi od državljskih vrtilin članov politične skupnosti. Ustvarjanje krepostnih državljanov, kakor izpostavlja Eamonn Callan, je nujno tako v liberalni demokraciji kot v kateri koli drugi ureditvi« (Callan, 1997: 3). Brez državljanov, ki imajo te lastnosti, poudarja William A. Galston, »se sposobnost uspešnega delovanja liberalnih družb postopoma zmanjšuje« (Galston, 1991: 220).

Umestitev problematike državljske vzgoje v širši okvir družbenih, ekonomskih, političnih in kulturnih sprememb oz. upoštevanje dvojnega konteksta preučevanja problemov, dilem in izzivov državljske vzgoje v sodobni pluralni družbi odpira tri različna vprašanja.

Prvo vprašanje je osredotočeno na identifikacijo osnovnih državljskih vrtilin, ki jih je potrebno razviti pri državljanih kot polno sodelujočih članih politične skupnosti. Na tej ravni je razprava razpeta med dva konkurenčna tabora. Na eni strani imamo zagovornike t. i. »minimalistične« državljske vzgoje ter s tem povezanega pojmovanja državljskih vrtilin, ki naj bi jih imeli državljanji kot člani politične skupnosti (Galston, 1991, 2002, 2005; Kukathas, 2003; Rosenblum, 1998; Schrag, 1998). Osnovna vrlina, ki jo izpostavljajo zagovorniki tega pristopa oz. modela državljske vzgoje, daje prednost kultiviranju strpnosti kot temeljne vrtiline, ki karakterizira na pravicah utemeljeno pojmovanje državljanstva. Na drugi strani so zagovorniki t. i. »maksimalistične« državljske vzgoje ter s tem povezanega pojmovanja državljskih vrtilin (Callan, 1997; Gutmann, 1995; Levinson, 1999; Macedo, 1995a, 1995b, 2000; Reich, 2002; Tomasi, 2001 itn.). Osnovni cilj tega modela državljske vzgoje je v prvi vrsti povezan s kultiviranjem avtonomije in z njo povezanega samostojnega in kritičnega mišljenja ter spoprijemanja z različnostjo, ki pa zaseda posebno mesto v okviru obeh pristopov. Poleg kultiviranja avtonomije je temeljna naloga tega modela državljske vzgoje tudi kultiviranje medsebojnega spoštovanja in kritičnega mišljenja državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti.

Drugo vprašanje, ki deli različne teorije oz. modele državljske vzgoje, se v prvi vrsti nanaša na vlogo in pomen različnih institucij pri kultiviranju državljskih vrtilin oz. vzgoji državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti. Kakor je izpostavil Will Kymlicka, se ljudje

»naučijo biti odgovorni državljani ne le v šolah, ampak tudi v družini, svoji soseski, cerkvi ter številnih ostalih skupinah in forumih civilne družbe. Šole niso edini ali morda celo glavni forum za učenje državljanstva, vendar so po mojem mnenju nujno potrebne. Ostale institucije lahko državljansko vzgojo v šolah dopolnjujejo, je pa ne morejo nadomestiti.« (Kymlicka, 2001: 293).

Tukaj je potrebno razlikovati med dvema ločenima vidikoma, in sicer: [i] katera institucija ima prednost pri kultiviranju posameznih državljskih vrtilin, ki jih povežemo z idealom dobrega državljsana kot polno sodelujočega člana politične skupnosti; [ii] katera je motivacijska utemeljitev za razvoj državljanskih vrtilin v šolah in ostalih inštitucijah. Po eni razlagi naj nobena od temeljnih družbenih institucij, npr. šola, družina, trg in civilna družba, ne bi imela monopola oz. primata pri kultiviranju državljanskih vrtilin. Osnovna naloga posameznih družbenih institucij naj bi torej bila, da razvijajo tiste vrtiline, ki jih načeloma povežemo z njimi. Naloga prostega trga bi tako bila kultiviranje samoiniciativnosti posameznikov in razvijanje odgovornosti, naloga družine kultiviranje skrbi in ljubezni, naloga civilne družbe medsebojne solidarnosti ter naloga šole skrbi za skupno dobro ter razvoj medsebojnega spoštovanja. Druga možna razlaga ponuja drugačno sliko o vlogi in pomenu vzgoje državljsanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti ter s tem povezanega kultiviranja državljanskih vrtilin. Zaradi omejitev posameznih družbenih institucij imajo nekatere izmed njih primarno kompenzacijsko nalogo pri kultiviranju državljanskih vrtilin. Če ponazorimo: prav zaradi sebi lastnih omejitev svobodnega trga pri skrbi za skupno dobro in kultiviranju odgovornosti, kakor trdijo nekateri kritiki, ima javno šolanje pomembno nalogo pri kompenziranju teh razlik. Tretja možna razlaga, ki je povezana s to razpravo, se nanaša na vlogo in pomen temeljnih načel in skupnih vrednot sodobne pluralne družbe tako v sferi javnega kakor tudi v sferi zasebnega in sferi civilne družbe. Ali naj načelo nediskriminiranja, ki predstavlja eno od temeljnih zavez sodobne politične ureditve in njenega institucionalnega okvira, določa oz. ureja tudi distribucijo dobrin in vlog v sferi civilne družbe, kjer tako svoboda združevanja kakor tudi svoboda izražanja posameznikom omogočata izpolnjevanje in uresničevanje njihovih temeljnih interesov kot članov politične skupnosti? Prav razprava o naravi in obsegu skupnih načel in temeljnih vrednot v različnih sferah sodobne pluralne družbe ter mejah letih sodi med tista vprašanja, ki deli zagovornike enega oz. drugega modela državljanske vzgoje.

Kljub konvergenci med t. i. zagovorniki »minimalističnega« in »maksimalističnega« pojmovanja državljanske vzgoje o tem, da ostaja

državljska vzgoja eden od ključnih instrumentov zagotavljanja stabilnosti sodobnih pluralnih družb, se razlike med tema dvema pristopoma ne nanašajo izključno na naravo, obseg in utemeljitev državljske vzgoje oz. samega procesa vzgoje državljanov ter s tem povezanim kultiviranjem državljskih vrlin, temveč na samo utemeljitev državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika. Sodobne razprave o državljski vzgoji se tako soočajo z vsaj tremi ločenimi problemi, na katere različne teorije nimajo enoznačnega odgovora oz. možnih rešitev, in sicer: [i] kateri so temeljni cilji državljske vzgoje oz. procesa vzgoje državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti; [ii] katere so temeljne državljske vrline, ki jih povezujemo z idealom »dobrega« državljana kot polno sodelujočega člana politične skupnosti; [iii] kakšno je razmerje med posameznimi cilji državljske vzgoje. Osnovni problem torej je, kako zagotoviti koherenten program državljske vzgoje, saj je prav medsebojna konsistentnost posameznih ciljev državljske vzgoje v veliki meri odvisna od različnih pojmovanj posameznih ciljev državljske vzgoje ter vrlin, ki naj bi jih kultivirali v procesu vzgoje in izobraževanja.

Če se državljska vzgoja v sodobni pluralni družbi na politični ravni sooča z zahtevo, kakor je izpostavil Rob Reich, kako »uspešno krmariti med varovanjem *različnosti* ter promoviranjem *enotnosti*« (Reich, 2002: 116), je teoretična narava te problematike veliko bolj zahtevna in kompleksna, saj se nanaša na artikulacijo dveh idealov sodobne pluralne družbe, se pravi na vprašanje, kako povezati demokratični ideal državljske enakosti z liberalnim idealom enakosti spoštovanja. Artikulacija razmerja med zahtevo po zagotavljanju enakosti na eni strani in zahtevo po sprejemanju in spoštovanju različnosti na drugi ter s tem povezana vzgoja kot polno sodelujočih članov politične skupnosti je torej temeljni problem državljske vzgoje v sodobni pluralni družbi.

Prav zaradi svoje aktualnosti ter neposrednosti posameznih vprašanj, ki jih odpira uskladitev zahtev po zagotavljanju enakosti ter sprejemanju, vključevanju in spoštovanju različnosti, ostaja vzgoja državljanov temeljni teoretični problem, s katerim se soočajo vse sodobne pluralne družbe. Pred nami je torej naloga, kako zagotoviti koherenten odgovor na različne probleme, dileme in izzive, ki jih pred nas postavlja uskladitev ideala državljske enakosti ter ideala enakosti spoštovanja ter s tem povezanih zahtev po zagotavljanju enakosti ter spoštovanju različnosti v procesu javnega šolanja. Posamezne elemente učnega načrta za državljsko vzgojo je tako potrebno pregledati primarno skozi to perspektivo, saj sta pripoznanje in spoštovanje drug drugega kot svobodnega in enakopravnega člana politične skupnosti osnovna cilja državljske

vzgoje v sodobni pluralni družbi. Projekt je tako *težaven* kakor tudi *nujen*, saj je vzgoja državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti ključni dejavnik za stabilno, pravično in demokratično družbo, kar je tudi eden od temeljnih ciljev javnega šolanja v Sloveniji.

Mednarodni dokumenti: primerjalna analiza izobraževalnih politik s področja državljanske vzgoje¹

Metodologija primerjalne analize izobraževalnih politik

Na področju¹ mednarodnih primerjalnih raziskav ter analiz izobraževalnih politik s širšega področja državljanske vzgoje so v zadnjem desetletju potekale pomembne spremembe tako na ravni teorije kakor tudi na ravni izobraževalnih politik in pedagoške prakse. Naraščajoče posvečanje posebne pozornosti temu vsebinskemu področju v okviru držav članic EU, Evropske komisije (tudi znotraj posameznih programov, npr. program *Europe for Citizens*), medvladnih ter drugih mednarodnih in regionalnih organizacij (Svet Evrope, UNESCO, OVSE,² OECD³), nevladnih organizacij ter ostalih organizacij in institucij (npr. mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009 v izvedbi organizacije IEA) je pomemben kazalec vse večjega pomena vzgoje in izobraževanja pri spodbujanju aktivnega vklju-

- 1 Deli pričujočega razdelka temeljijo na delu, ki ga je avtor besedila (Mitja Sardoč) opravil v okviru priprave nacionalnega poročila za študijo mreže Eurydice *Državljska vzgoja v Evropi* ter spremni besedi avtorja besedila (Mitja Sardoč) k slovenskemu prevodu študije (Sardoč, Mitja. *Državljska vzgoja v Evropi*: izzivi, vprašanja in dileme: spremna beseda. V: Sardoč, Mitja (ur.). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2005, 3–9) ter ostalih raziskovalnih nalogah na širšem področju državljanske vzgoje, ki jih je avtor besedila opravil kot nacionalni koordinator projekta Sveta Evrope "Izobraževanje za demokratično državljanstvo" med leti 2006–2011.
- 2 Npr. program Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi ter njen oddelek za demokratične institucije in človekove pravice (ODIHR) že več let vodi različne projekte na področju medsebojnega razumevanja in spoštovanja različnosti.
- 3 Npr. program Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj ter njen center za raziskave in inovacije v vzgoji in izobraževanju (CERI) vodi nov program izobraževanja učiteljev za različnost, kjer je poseben poudarek namenjen usposabljanju učiteljev za vse večjo različnost v razredih.

čevanja posameznikov v politično, družbeno in kulturno življenje ter pri vzgoji državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti.

Analiza opravljenih raziskav na tem vsebinskem področju ter mednarodna primerjalna študija izobraževalnih politik s širšega področja državljanske vzgoje temelji na naslednjih opravljenih ekspertnih nalogah:

- primerjalni analizi izobraževalnih politik na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo in vzgoje za demokracijo v okviru študije mreže *Eurydice Državljska vzgoja v Evropi*;⁴
- primerjalni analizi Vseevropske študije Sveta Evrope o izobraževalnih politikah na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo⁵ ter pregledu rezultatov in evalvacije projekta Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično državljanstvo«.

Primerjalna analiza študije *Državljska vzgoja v Evropi* mreže Eurydice, ki prinaša podatke nacionalnih politik, strategij in kurikulumov držav članic EU-ja ter ostalih evropskih državah, ki sodelujejo v mreži Eurydice, ter primerjalna analiza vseevropske študije Sveta Evrope o izobraževalnih politikah na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo sta bili opravljeni na podlagi naslednjih vprašanj, ki se nanašajo na tri temeljne ravni analize, in sicer na *status, cilje* ter *utemeljitev* državljanske vzgoje v okviru javnega šolanja:

1. Kakšen je status vsebinskega področja državljanske vzgoje v šolah in ostalih vzgojno-izobraževalnih ustanovah?
2. S kakšnimi učnimi načeli in pri katerih šolskih predmetih se organizirajo formalni programi državljanske vzgoje?
3. Katero oz. kakšno je temeljno razumevanje državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika in državljanske enakosti ter z njim povezanih demokratičnih vrlin in ostalih temeljnih kompetenc demokratičnega državljanstva?

4 Slovenski prevod študije *Državljska vzgoja v Evropi* je dostopen na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport. Poročila posameznih držav, ki so sodelovale v študiji, so dostopna na spletnih straneh mreže Eurydice, www.eurydice.org.

5 Vseevropska študija o izobraževalnih politikah na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo je potekala v drugi fazi projekta Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« (2001–2004). Metodologija študije temelji na modelu preučevanja izobraževalnih politik iz študije *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe*.

Glavne smernice vzgojno-izobraževalnih politik na področju državljanske vzgoje

Vstop Slovenije v EU ter uresničevanje lizbonske strategije sta v središče pozornosti izobraževalnih politik ter organizacije in zagotavljanja kakovosti javnega sistema vzgoje in izobraževanja umestila pomen znanja za blaginjo družbe, ozaveščanje mladih generacij o njihovih pravicah in odgovornostih ter krepitev temeljnih načel demokratične politične ureditve. Med prioriteta cilja programa Evropske komisije »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, enega temeljnih strateških dokumentov skupne evropske izobraževalne politike, sodita tudi »individualni razvoj posameznika« ter »razvoj družbe, ki zlasti s krepitevijo demokracije zmanjšuje razlike in neenakosti med posamezniki in skupinami«. Znotraj tega programa je poseben poudarek namenjen tudi spodbujanju aktivnega državljanstva, zagotavljanju odprtega učnega okolja, enakim možnostim in socialni koheziji (cilj 2.3.).⁶ Ključna sporočila *Konkretnih bodočih ciljev za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi* torej poseben poudarek namenjajo vlogi in pomenu javnega sistema vzgoje in izobraževanja, ki ga zagotavlja država pri spodbujanju vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo in krepitev socialne kohezije.

Ena od najpomembnejših sprememb, ki je bila uvedena v zadnjem desetletju skozi nekatere reforme sistemov vzgoje in izobraževanja v različnih državah EU (npr. v Angliji (Crick 1998) in Sloveniji), je zadevala status vsebin s širšega področja vzgoje za demokracijo tako na kurikularni kakor tudi na izvedbeni ravni sistema vzgoje in izobraževanja, ki ga zagotavlja država. Pomembno vlogo pri teh spremembah sta imela predvsem projekt Sveta Evrope⁷ »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« (1997–), dekada Združenih narodov Izobraževanja za človekove pravice (1995–2004) ter svetovni program ZN za učenje človekovih pravic, ki poteka od leta 2005 dalje. V okviru spremembe pojmovanja vsebinskega področja državljanske vzgoje pa se v zadnjem času pojavlja tudi spoprijemanje z različnostjo oz. vključevanje različnosti kot ključnega elementa vzgoje državljanov, npr. v Angliji (Ajegbo 2007; Osler 2008). Poročilo delovne skupine za državljansko vzgojo z naslovom *Curriculum review: Diversity and Citizenship (Ajegbo Report)*, ki jo je vodil Ke-

6 *Izhodišča in operativni načrt za uresničevanje programa »izobraževanje in usposabljanje 2010«*, 3.

7 Že od samega začetka njegovega delovanja je delo Sveta Evrope usmerjeno v varovanje človekovih pravic, spodbujanje in razvoj evropske identitete in raznolikosti ter uveljavljanje demokracije. To temeljno usmeritev potrjuje tudi najpomembnejši dokument Sveta Evrope, »Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin«.

ith Ajegbo, je tako vsebovalo tudi priporočilo, naj postane eden od temeljnih ciljev državljanske vzgoje poleg [i] družbene in moralne odgovornosti, [ii] aktivnega vključevanja v skupnost, ter [iii] politične pismenosti tudi [iv] vprašanje identitete in različnosti. Ta sprememba pojmovanja državljanske vzgoje oz. razširitev vsebinskega okvira je v središče razprav vključila problematiko spoprijemanja z različnostjo, kar je tudi ena od t. i. »klasičnih« tem sodobne politične teorije. Poleg sprememb, ki jih prinaša problematika »identitete in različnosti« kot novo vsebinsko področje v kurikulum državljanske vzgoje, so pomembne spremembe predvsem na ravni vsakdanje pedagoške prakse kakor tudi na ravni čisto teoretičnih vprašanj, saj je različnost, kakor je izpostavil Stephen Macedo, »izvorni problem sodobne politike« (Macedo, 2000: 28).

Hkrati predstavlja eno od skupnih točk znanstvenih in strokovnih razprav o šolskih sistemih ter izobraževalnih politikah na področju vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo tudi izpostavljanje vse večjega pomena aktivnega vključevanja posameznikov v širšo družbeno skupnost in v demokratične procese odločanja ter kultiviranje temeljnih državljskih vrlin (kot npr. strpnosti in odgovornosti) in ostalih kompetenc izobraževanja za demokratično državljanstvo. Skozi oblikovanje vsebinskega okvira znotraj šolskega kurikuluma naj bi se učenci učili o vlogi in pomenu nacionalne identitete, o življenju v skupnosti ter o osnovnih načelih demokratične politične ureditve, človekovih pravicah, strpnosti itn. Izobraževalne institucije so tiste, ki lahko učencem ponudijo številne priložnosti za razvijanje zavesti o nacionalni identiteti, krepijo vedenje o zgodovini lastne države ter spodbujajo strpnost kot eno od običajnih kulturnih in civilizacijskih vrednot sodobnih demokratičnih družb.

Državljska vzgoja v Evropi

Evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju – Eurydice, katerega osnovna cilja sta [i] spodbujanje izmenjave informacij in izkušenj med oblikovalci politike ter [ii] seznanjanje z informacijami in izkušnjami vseh tistih, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja v Evropi, je v okviru svojih tematskih primerjalnih analiz leta 2005 izdalo primerjalno analizo kurikulumov državljanske vzgoje v Evropi. Analiza, kakor je izpostavljeno v uvodu samega poročila, posebno pozornost namenjena primerjalni analizi naslednjih elementov s širšega področja državljanske vzgoje:

- vključitev temeljnih načel s področja državljske vzgoje v zakonodajo, ki ureja delovanje javnega sistema vzgoje in izobraževanja;
- vključitev vsebin s področja državljske vzgoje v šolski kurikulum;
- organizacija občolskih in izvenšolskih dejavnosti, ki spodbujajo participacijo učencev (npr. šolski parlament);
- razvoj učbenikov ter ostalih didaktičnih materialov in gradiv s širšega vsebinskega področja državljske vzgoje;
- vzpostavitev podporne mreže za izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev in ostalih pedagoških delavcev;
- vključitev evropske dimenzije v osnovnošolskem in srednješolskem kurikulumu.

Na podlagi primerjalne analize mednarodnih primerjalnih študij izobraževalnih politik s širšega področja državljske vzgoje ugotavljamo, da je področje vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo – kakor potrjuje tudi študija mreže Eurydice *Državljska vzgoja v Evropi*⁸ – vključeno v večino nacionalnih kurikulumov sistemov vzgoje in izobraževanja znotraj držav EU ter držav članic Sveta Evrope. Spremembe so prisotne na vseh treh temeljnih ravneh javnega šolanja.

Primerjalna analiza vključenosti vsebinskega področja državljske vzgoje v javni sistem vzgoje in izobraževanja držav, ki so sodelovale v študiji mreže Eurydice *Državljska vzgoja v Evropi*, kaže, da so tako status kakor tudi temeljni cilji in vsebinski okvir državljske vzgoje v večini evropskih držav »oblikovani v skladu z nacionalnim kontekstom, tradicijo in kulturo« (str. 30). Ugotovitve primerjalne analize kažejo na to, da so cilji in vsebina tega vsebinskega področja lahko opredeljeni splošno oz. v skladu z nacionalnimi usmeritvami (npr. v nacionalnem kurikulumu oz. s standardi znanja) ali pa podrobneje, kar je delno odvisno od tega, ali je »vodenje šol decentralizirano in prepuščeno avtonomnim lokalnim oblastem. Natančni cilji se razlikujejo tudi po posameznih ravneh izobraževanja« (ibid.).

8 Deli tega razdelka povzemajo posamezne ugotovitve rezultatov primerjalne analize mreže Eurydice *Državljska vzgoja v Evropi* (30–31), za katerega je avtor besedila (Mitja Sardoč) sodeloval pri pripravi nacionalnega poročila za Slovenijo, ter spremni besedi avtorja besedila (Mitje Sardoča) k slovenskemu prevodu študije (Sardoč, Mitja. *Državljska vzgoja v Evropi: izzivi, vprašanja in dileme: spremna beseda*. V: Sardoč, Mitja (ur.). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2005, 3–9).

Kakor je izpostavljeno v poglavju »Državljska vzgoja in kurikulum«,⁹ so lahko cilji glede na pristop k poučevanju državljanske vzgoje v posamezni državi »strogo povezani s posameznim predmetom (kjer je državljanska vzgoja samostojen predmet) ali ‚horizontalni‘ (kjer je državljanska vzgoja medpredmetna tema ali integrirana v več predmetov)« (30). Ti pojmi, kakor je poudarjeno v samem uvodu poročila *Državljska vzgoja v Evropi* (18), so razdeljeni v tri glavne kategorije ciljev, »glede na dejavnosti, ki naj bi jih učenci obvladovali:

- cilji, ki se nanašajo na razvoj *politične pismenosti* pri učencih (spoznavanje teorije demokracije, seznanjanje z delovanjem političnih in družbenih institucij, poznavanje zgodovine, razumevanje kulturne in jezikovne raznolikosti itd.);
- cilji, namen katerih je razvoj *stališč in vrednot*, ki jih potrebujejo državljani kot polno sodelujoči člani politične skupnosti (spoštovanje sebe in drugih, poslušanje in mirno reševanje konfliktov, prispevanje k skladnemu sobivanju ljudi, razvoj vrednot pluralne družbe, oblikovanje pozitivne samopodobe itd.);
- cilji, ki se nanašajo na spodbujanje *dejavnega vključevanja* učencev in jim omogočajo vključevanje v življenje šole in lokalne skupnosti ter pridobivanje spretnosti, potrebnih za odgovoren in ustvarjalno kritičen prispevek k javnemu življenju. [...]

Prva kategorija je povezana s formalnim pridobivanjem teoretičnega znanja oz. védnosti. Le-ta od učencev zahteva pasivno razumevanje pridobljenih informacij. [...] Cilji, ki so povezani s pridobivanjem znanja in razvojem politične pismenosti, so usmerjeni predvsem na prenos podatkov in znanja o zgodovini in zemljepisu posamezne države, o temeljnih načelih njene ustave in njenih poglobitnih modelih organizacije ter političnem sistemu. Informacije, ki jih imajo na razpolago, naj bi jim pomagale pri razumevanju in izboljšanju sposobnosti za tovrstno dejavno vključevanje v družbo. [...] Druga kategorija od njih zahteva večjo vključenost na ravni mnenj in stališč. Pri tretji kategoriji ciljev pa od učencev pričakujemo pobudo in pripravljenost za dejavno vključenost v politično, družbeno in kulturno življenje skupnosti. Druga kategorija ciljev skuša razviti zavest in stališča, ki jih mladi potrebujejo za delo-

9 Spodnji razdelek povzema posamezne ugotovitve rezultatov primerjalne analize mreže Eurydice *Državljska vzgoja v Evropi* (30–31), za katerega je avtor besedila (Mitja Sardoč) sodeloval pri pripravi nacionalnega poročila za Slovenijo, ter spremni besedi avtorja besedila (Mitje Sardoča) k slovenskemu prevodu študije (Sardoč, Mitja. *Državljska vzgoja v Evropi: izzivi, vprašanja in dileme: spremna beseda*. V: Sardoč, Mitja (ur.). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2005, 3–9).

vanje v družbi kot polno sodelujoči člani politične skupnosti. Vrednote in stališča, ki so jih pridobili, naj bi bili referenčni okvir za odgovorno vključevanje, ki temelji na pravicah in dolžnostih državljanstva. Cilji v zadnji kategoriji zajemajo širše pojmovanje vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo. Učencem skušajo omogočiti priložnosti za razvoj zavezanosti za odgovorno državljansko ravnanje, in sicer med delom v razredu in zunaj njega, ter jih spodbujajo k različnim oblikam pobud« (30–31). Kljub temu ugotavljamo, da med državami in njihovimi izobraževalnimi sistemi na področju uresničevanja posameznih ciljev različnih izobraževalnih razsežnosti s širšega področja državljanske vzgoje (etična, politična, pravna, kulturna, družbeno-ekonomska in sociološka razsežnost) obstajajo pomembne razlike tako na ravni implementacije v šolski kurikulum oz. vsakdanje šolske prakse kakor tudi glede ciljev in vsebin, ki tvorijo temeljni referenčni okvir tega vsebinskega področja.

Zaključek

Vključitev vsebin s širšega področja državljanske vzgoje v družboslovni kurikulum prinaša na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo in izobraževanja za človekove pravice pomembne vsebinske in didaktične novosti, med katerimi je še posebej potrebno izpostaviti oblikovanje vsebinskega okvira znotraj šolskega kurikulumuma, kjer se bodo učenci učili o vlogi in pomenu nacionalne identitete, življenja v skupnosti ter osnovnih načel demokratične politične ureditve, človekovih pravic, strpnosti itn. Ta vidik je še posebej pomemben, ker je eden od temeljnih problemov tega vsebinskega področja – kakor potrjuje vseevropska študija Sveta Evrope o izobraževalnih politikah izobraževanja za demokratično državljanstvo – pomanjkljiva stopnja usklajenosti *izobraževalnih politik, kurikularne ravni ter ravni organizacijske kulture šole* ter neustrezen prenos izobraževalnih politik v pedagoško prakso. Tudi različne obšolske in izvenšolske dejavnosti lahko učencem ponudijo številne priložnosti za spoznavanje pomena aktivnega vključevanja v sodobno demokratično družbo.¹⁰ Poleg kritičnega mišljenja sodi aktivno vključevanje učencev v različne šolske in obšolske dejavnosti med najpomembnejše kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo,¹¹ ki naj bi jih skozi učni proces razvili pri učencih kot bodočih državlja-

10 To potrjuje tudi ugotovitve vseevropske študije Sveta Evrope o participaciji učencev v šolah (Duerr, 2004).

11 Med temeljnimi kompetencami izobraževanja za demokratično državljanstvo je potrebno izpostaviti *kognitivne kompetence, kompetence etične narave in socialne kompetence*. Podrobnejša obravnava ključ-

nih. Med najpomembnejše naloge sodobne pluralne družbe in njenih izobraževalnih inštitucij torej sodi oblikovanje strategij razvoja in spodbujanja izobraževanja za demokratično državljanstvo.

Kljub različnim modelom artikulacije državljske vzgoje znotraj šolskega kurikulumuma, organizaciji sistema vzgoje in izobraževanja, ki ga zagotavlja država, ter politični in kulturni tradiciji posameznih držav temelji vključitev tega vsebinskega področja v šolski kurikulum na naslednjih treh načelih:

- *načelo interdisciplinarnosti*, ki na področju osnovnošolskega kurikulumuma premošča razlike med šolskimi predmeti in omogoča doseganje večje stopnje povezanosti med disciplinarnimi znanji (npr. med družboslovnimi predmeti);
- *načelo koherentnosti kurikulumuma*, (vertikalna raven), ki povezuje posamezne ravni šolskega kurikulumuma znotraj osnovnošolskega izobraževanja;
- *načelo uravnoveženosti kurikulumuma* (horizontalna raven), ki na področju državljske vzgoje vključuje različna vsebinska področja, npr. *znanje in razumevanje, stališča in vrednote ter aktivno vključevanje* učencev v šolsko skupnost in lokalno skupnost.

Programi državljske vzgoje, ki so v šolskih kurikulumih prisotni tako v okviru samostojnega predmeta kakor tudi na kroskurikularni ravni, kakor opozarja Ruud Veldhuis, vključujejo štiri pomembne vidike državljanstva:

- *politična razsežnost*: sodelovanje v procesih demokratičnega odločanja,
- *pravna razsežnost*: poznavanje in uresničevanje državljskih pravic in odgovornosti,
- *družbeno-kulturna razsežnost*: spoštovanje temeljnih demokratičnih vrednot, nacionalne zgodovine, jezika in kulturne dediščine,
- *socialno-ekonomska razsežnost*: zlasti boj zoper socialno izključenost in marginalizacijo, upoštevanje novih oblik dela in razvoja skupnosti.¹²

nih kompetenc izobraževanja za demokratično državljanstvo je predstavljena v knjigi François-a Audigierja *Osnovni koncepti in temeljne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo* (20–22).

12 Podrobneje obravnavo ter elaboracijo koncepta štirih vidikov demokratičnega državljanstva je predstavil prof. Ruud Veldhuis v enem od prvih prispevkov k projektu »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« z naslovom *Education for Democratic Citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities* v okviru seminarja »Seminar on Basic Concepts and Core Competences«, Strasbourg, 11–12 December, 1997.

Med najpomembnejše naloge pri uveljavljanju izobraževanja za demokratično državljanstvo znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja torej sodijo oblikovanje učinkovitih strategij vključevanja tega vsebinskega področja na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja, saj ima področje državljanske vzgoje pomembno vlogo predvsem na področju uresničevanja temeljnih ciljev sistemov vzgoje in izobraževanja v Evropi (npr. okrepitev socialno-integracijske vloge šole), krepitev vloge in pomena različnih oblik izobraževanja za razvoj in spodbujanje aktivnega državljanstva, uresničevanje temeljnih demokratičnih vrednot ter varovanje človekovih pravic v sodobni pluralni družbi.

Modeli: nekateri primerjalni vidiki kurikuluma državljske vzgoje

Podrobnejše mednarodno primerjanje državljske vzgoje kot kurikulumu v ožjem pomenu besede ne bi bilo prav lahko izvedljivo in bi za kakršnokoli pregledno ter koristno primerjavo terjalo nesorazmerno veliko časa glede na dosegljiv rezultat. Kontekst pričujoče študije ne omogoča izvedbe širših in podrobnejših primerjav, kar pa bi morda bilo lahko kdaj posebej izvedeno s posebno študijo. Vzrok za težavnosti primerjanja je preprosto v preveliki raznolikosti postavljanja učnih načrtov in sloga pisanja le-teh, če niti ne govorimo o raznolikosti »šolsko-sistemskih«, zgodovinskih, družbenih, kulturnih in političnih kontekstov. Primernejša metoda primerjave je torej tista, ki jo prakticira IEA s svojimi raziskavami »*Civics*«, ki omogočajo primerjave med določenimi znanji, spretnostmi in držami učencev na področjih državljske vzgoje v različnih državah.

Za potrebe te študije pa je še najbolj ustrezno primerjanje med okvirnimi opredelitvami mesta in pomena državljske vzgoje, njenega poslanstva in pglavitnih ciljev, kar je mogoče posneti iz uradnih in strokovnih objav na to temo v različnih državah. Nedvomno pa lahko rečemo, da se eden izmed vodilnih raziskovalcev državljske vzgoje, Will Kymlicka, ne moti, ko pravi:

»[t]ermin 'državljanstvo' se po navadi nanaša na članstvo v politični skupnosti in tako označuje razmerje med posameznikom in državo. Katerakoli koncepcija državljanstva potemtakem neizogibno sklepa o obeh polih razmerja, tj. o posamezniku in o državi. Različni modeli državljanstva se opirajo na različne podobe narave države in/ali na različne podobe posameznikov, ki ji pripadajo« (Kymlicka, 2003: 147).

Če ta ugotovitev ne velja za čisto vse države, kar jih je, pa ni dvoma, da bolj ali manj dosledno velja v veliki večini držav, vsekakor pa v vseh, ki jih štejemo za demokratične. Ko pa pridemo do ravni specifičnih razlik, se nam pokaže, da je državljanska vzgoja, ki spričo mednarodnih diskusij ter sodelovanja med raziskovalci in dejavniki v šolskih sistemih, ob vrsti vsebin, ki ne manjkajo v nobenem od kurikulumov (npr. prezentacije političnega in gospodarskega sistema, vprašanja človekovih pravic ipd.), precej izrazito opredeljena s konkretnimi tematikami, ki so za vsako skupnost posebej pomembne zaradi posebnih razlogov. Vprašanje imigracije, je, denimo, tematika, ki je na svoj način pomembna v ZDA, drugače v nekdanjih kolonialnih metropolah in spet drugače v državah, kakršna je Slovenija s svojim specifičnim poudarjanjem identitete. Če bi se spustili v razmislek o zgodovinskih determinantah, bi se izkazalo, da so si različne države podobne predvsem v tem, da si niso podobne, in da so posamezna pogosto sporna vprašanja interpretacije zgodovine med najpomembnejšimi ovirami za kakršnokoli »univerzalnost« državljanske vzgoje. Vzemimo samo dejstvo, da se šele v zadnjem času v državah, kot sta Anglija ali Francija, v javni diskusiji prebija spoznanje, da je učencem treba končno odpreti pogled na temno plat kolonizacije namesto insistiranja na poudarkih o »širjenju meja civilizacije«. Na drugi strani, denimo, v Sloveniji v okviru pouka zgodovine in državljanske vzgoje ostaja odprto vprašanje poudarkov pri obravnavi obdobja druge svetovne vojne in obdobja socializma. V vseh takih primerih je možen izhod samo v oblikovanju strokovnih konsenzov in v upoštevanju okvirov, deklaracij ter primerov dobrih praks, ki jih predočajo posamezne mednarodne organizacije, kot je zlasti Svet Evrope. Mimo teh problematičnih točk, ki otežujejo konstrukcijo kurikuluma državljanske vzgoje, pa je v luči Kymlickove nazorne sinteze treba upoštevati konkretni cilj državljanske vzgoje: usposobiti posameznika za aktivno sodelovanje v skupnih zadevah v državi, kar seveda vključuje kar precej znanj in zmožnosti presoje ter kritične drže.

V tem pogledu so primerjalno za Slovenijo lahko zanimive zlasti tiste države, ki veljajo za t. i. razvite demokracije z delujočo pravno državo in avtonomnimi ustanovami civilne družbe. Če pogledamo najprej kar ZDA kot največjo »izvoznico« demokracije, lahko ugotovimo, da je, ob sicer veliki pestrosti glede na raznolikost šol in glede na vlogo lokalnih skupnosti v različnih zveznih državah, bolj ali manj neformalno sprejet splošni temelj kurikuluma državljanske vzgoje zlasti v osnovnem in nižjem srednjem šolstvu. V Združenih državah Amerike so že utemeljitelji demokracije, od Thomasa Jefferson do Horaca Manna, menili, da ni

dovolj samo to, da se posamezniki rodijo v demokracijo, ampak se morajo naučiti sodelovanja v demokratičnem delovanju. V ZDA se tako široko strinjajo z nazori H. Manna in J. Deweya, da je poglavitna ustanova v državi, ki naj doseže vsako naslednjo generacijo, javna šola. Šoli, če verjamemo uradnim in poluradnim dokumentom, pripisujejo odgovornost za to, da mladi ljudje postanejo državljsko aktivni.

»Za prihodnost naše demokracije je ključno to, da vsi mladi ljudje, vključno s tistimi, ki so po navadi marginalizirani, imajo znanje, da so dejavni v svojih skupnostih ter v politiki in da sledijo javnemu dobremu. Šole so edine ustanove, ki imajo sposobnosti in pooblastila za to, da dosežejo praktično vsako mlado osebo v deželi. Med vsemi ustanovami so šole najbolj sistematično in neposredno odgovorne za posredovanje državljskih norm« (Civic Mission of Schools 2003: 5).

Če v osnovnih potezah povzamemo odgovor na to, za kaj pri tem gre, ki ga dovolj strnjeno dajeta znana vodilna oseba prve raziskave »*Civics*« v okviru IEA Judith Torney-Purta in njen sodelavec (Torney-Purta, Vermeer, 2004), se pravzaprav pogovarjamo o razvoju *državljskih kompetenc*. Med sestavinami teh kompetenc je naprej *znanje*, ki naj bo zgodovinsko in sodobno, vanj pa sodi tudi razumevanje strukture in mehanizmov ustavne oblasti, poznavanje lokalnih političnih akterjev ter funkcij demokratičnih institucij. Nadalje morajo učenci pridobiti kognitivne in *sodelovalne (participatory) spretnosti*, kakršni sta zmožnost razumeti in analizirati podatke, ali pa spretnosti, ki učencu omogočajo reševanje sporov v skupini. Državljske *dispozicije*, ki jih avtorja definirata v okviru motivacij za obnašanje ter za sprejemanje vrednot in zavzemanje drže (*attitude*), vključujejo smisel za pravičnost in enakost kakor tudi smisel osebne odgovornosti. Avtorja zatrdita, da učenci ne bodo nujno povežali znanj in spretnosti z dispozicijami brez izkušnje ali razlogov za verjetje, da je participacija pomembna. Torney-Purta in Vermeer sta tako pravzaprav izrazila raven, do katere se je povzpela koncepcija državljske vzgoje, ki naj bi, med drugim, ljudi priučila »politične pismenosti«. Do te ravni ni vodila premočrtna pot, saj so bile nekdanje družbene študije (*social-studies*) v sedemdesetih letih predmet »[...] idealistične, ideološke in pristranske politizacije« (Himmelman, 2004: 4). Že v poznejših osemdesetih letih pa se je sprožilo novo gibanje za državljsko vzgojo, ki je ustvarilo podlago za ustanovitev posebne ustanove *Center for Civic Education* (Center za državljsko vzgojo) v Calabasasu v Kaliforniji. Delo te ustanove je prispevalo k oblikovanju *Nacionalnega standarda*, h kateremu je prispevalo kar kakšnih šeststo sodelavcev. Za ilustracijo pogledjmo samo standarde vsebin (*content standard*): »1. Kaj je

vlada in kaj naj počne? 2. Kaj so osnovne vrednote in načela ameriške demokracije? 3. Kako vlada, vzpostavljena z *ustavo*, uteleša smoter, vrednote in načela ameriške demokracije? 4. Kakšen je odnos ZDA do drugih nacij in zunanjepolitičnih zadev? 5. Katere so vloge državljana v ameriški demokraciji?» (Cf. Himmelmann, 2004: 7). Omenjeni standardi podobno govorijo še o standardih za učitelje, o didaktičnih prvinah ipd. Seveda pa v ZDA ne obstaja nikakršen uradni nacionalni kurikulum državljanske vzgoje, raznoliki pristopi v zveznih državah, v različnih šolah in lokalnih skupnostih pa se tako ali drugače navezujejo na omenjene standarde. Iz ameriškega primera je razvidno tudi to, da kurikulum državljanske vzgoje odseva politične družbene realnosti in je zato samo oblikovanje tega kurikuluma lahko razlog za prava družbena gibanja.

Evropske dežele, pri čemer mislimo na članice EU, je nemogoče obravnavati v kakršnem koli skupnem smislu glede na njihovo raznoliko prakso izvajanja državljanske vzgoje. To ugotovitev podpirajo tudi številni avtoritativni viri, iz katerih pa je razvidno, da se te dežele vseeno ozirajo po izkušnjah drugih dežel članic Unije. Večinoma se tudi vključujejo v mednarodne raziskave IEA in vse bolj tudi izmenjujejo izkušnje na različnih ravneh.

»Vse evropske dežele se na splošno strinjajo o potrebi po takšnem ali drugačnem vključevanju državljanske vzgoje v formalni šolski kurikulum. Vendar pa načini, kako je ta kurikulum razvijan in izveden, znatno variirajo med različnimi deželami. Zdi se, da zaenkrat ni enotnega prevladujočega pristopa, ki bi bil sprejet v večini dežel. Ti pristopi obstajajo v treh poglavitnih možnih zvrsteh. Državljska vzgoja je lahko ponujena kot ločeni predmet (pogosto obvezni), je vključena v konvencionalne predmete (kot so zgodovina, družbene študije, geografija ali filozofija) ali pa je postavljena kot medkurikularna tema. V osnovnem izobraževanju se večina dežel nagiba k temu, da nudi državljansko vzgojo kot bodisi integrirano v druge predmete ali pa kot medkurikularno temo. V srednjem izobraževanju (oziroma na določenih stopnjah le-tega) pa je, nasprotno, skoraj polovica vseh evropskih dežel postavila ločeni predmet za poučevanje državljanstva. Jasno je, da državljanska vzgoja ni namenjena samo posredovanju teoretičnega znanja učencem, da bi dvignila raven njihove politične pismenosti na področjih, kot so demokracija, človekove pravice in delovanje političnih ustanov. Na splošno se v vseh evropskih deželah strinjajo, da je treba razvijati tudi pozitivne državljanske držve in vrednote. Končno pa skoraj vse države krepijo poudarek na promociji dejavne participacije učencev – pa naj bo to na ravni šole ali v družbi na sploh« (Citizenship Education at School in Europe, 2005: 59).

Vendar pa lahko na podlagi množice virov (kot so uradni sistemsko-šolski dokumenti, raziskovalna poročila, primerjalne študije kot npr. tukaj citirana Himmelmanna primerjava) ugotovimo, da je praktično v vseh primerih državljanska vzgoja glede na kompetence, ki jih »proizvaja«, definirana s *trojno funkcijo*, ki kaže na to, da se praviloma povsod skušajo izogniti »politizaciji«. Državlјanska vzgoja je potemtakem definirana glede na to, da razvija *znanje, spretnosti in vrednote* (slednji termin včasih zamenja »razumevanje«, drugič »drža« ipd.). Tako je tudi v Veliki Britaniji ali natančneje v Združenem kraljestvu (Anglija in Wales), kjer v nasprotju z ZDA velja, da je državljanska vzgoja od l. 1999 tudi formalno, z odločitvijo parlamenta, enotna in kot taka del nacionalnega kurikuluma. Angleški kurikulum je lahko zanimiv tudi zato, ker vsebuje določene poudarke »praktičnih spretnosti«, poleg tega, da omogoča duhovni, moralni, družbeni in kulturni razvoj:

»[p]riučevanje v mišljenjski spretnosti, finančni sposobnosti, ekonomski zmožnosti, spretnosti v zvezi z delom ter vzgojo za sonaravni razvoj so drugi povezani vidiki kurikuluma. Lahko torej zabeležimo, da angleška državljanska vzgoja zaobsega ne samo etične, moralne ali politične teme, ampak tudi relevantne družbene, gospodarske in finančne vidike življenja« (Himmelman, 2004: 2).

V Angliji poteka od uvedbe obveznega kurikuluma državljanske vzgoje tudi longitudinalna raziskava (CELS), ki v zelo kompleksnem smislu spremlja razvoj koncepta državljanske vzgoje, učinke pouka ipd. Kljub omenjenemu izogibanju »politizaciji« pa so raziskovalci poročilo, izdano jeseni l. 2010, pospremili z naslednjo opombo na nepaginirani začetni strani:

»[t]o raziskovalno poročilo je bilo naročeno, preden je nova vlada Združenega kraljestva nastopila svojo funkcijo 11. maja 2010. Glede na to vsebina morda ne odseva sedanje vladne politike in se torej nanaša samo na Oddelek za otroke, šole in družine (DCSF), ki ga je zdaj zamenjal Oddelek za edukacijo (DFE). Stališča, izražena v poročilu, pripadajo avtorjem in niso nujno enaka stališčem Oddelka za edukacijo« (Keating, A., et al., 2010).

Zadevno zelo zanimivo in podrobno raziskovalno poročilo, ki ga tu ne moremo širše obravnavati, kaže na to, da je po kakšnem desetletju izkušenj v Angliji prišlo do ugotovljivega rezultata. Izkazalo se je predvsem to, da so mladi ljudje »bolj sprejemljivi za pozitivne države in namene za državljansko in politično participacijo« (Keating, A., et al., 2010: 58).

V Nemčiji je politična konstrukcija zvezne države podlaga temu, da federacija sploh nima skupnega kurikuluma, kakršnega ima Anglija (ali, če hočete, tudi Slovenija), nima pa tudi niti prostovoljnih priporočil, ka-

kršne smo omenili v primeru ZDA. Visoka stopnja avtonomije 16 zveznih dežel je pač razlog veliki neenotnosti, ki je večja kot v primeru zamisljivih skupin držav članic EU. »Celo v posameznih zveznih deželah sam termin variira glede na tip šole in razredno stopnjo. Če bi prevedli termin ‚Gemeinschaftskunde‘ s ‚pouk o skupnosti‘ ali ‚Sozialkunde‘ z ‚družboslovni pouk‘, bi dobili neko idejo o predmetu, ne bi pa zares izrazili pomena teh nemških terminov« (Himmelmann, 2004: 8). Sicer pa v Nemčiji tudi v pogovornem jeziku zunaj šol pretežno dominira izraz »Politische Bildung«, v stroki pa pogosto govorijo tudi o »Politikdidaktik«. Vsekakor je zanimivo to, da v Nemčiji nimajo posebnega strahu že pred samim terminom politike, kakršnega lahko zaznamo marsikje drugje, vsekakor pa v Sloveniji. Raziskovanje dejanskega dogajanja v izobraževanju v vsej zvezni državi je vseeno odkrilo skupne točke v vsej raznolikosti na področju državljanske vzgoje. Kot navaja Himmelmann (2004: 9), kurikulumi pretežno vsebujejo štiri poglobljena polja praktičnih naukov:

1. način življenja in oblikovanje družbenih odnosov (družina, šola, skupnosti, lokalne oblasti vključno z mediji ...);
2. politični – vladni – demokratični sistem (z relevantnimi podpredmeti, vključno z zunanjo politiko ...);
3. pravo in sodni sistem (človekove pravice, vladavina prava, državna ustava, zakon v vsakdanjem življenju, mladina in zakon ...) ter
4. družbena – tržna – ekonomija, trg dela, poklicno izobraževanje...

Kot poglobilni cilj tega izobraževanja izstopa »politična polnoletnost« (*politische Mündigkeit*), v katero se vpisujejo pojmi, kot so avtonomija, samouresničevanje, individualnost ipd. Ravni kompetenc so tudi v Nemčiji pravzaprav praktično enako opredeljene kot v prejšnjih primerih.

Če bi se v primerih ZDA in Nemčije lahko zdelo, da je odsotnost enotnega kurikuluma državljanske vzgoje posledica velikosti in notranje raznolikosti dežele, pa primer Nizozemske, sorazmerno majhne evropske države, izpodbija »pravilo«. Kot smo ugotovili predvsem po internetnih virih, državljanska vzgoja na Nizozemskem ne obstaja kot ločen predmet na ravni osnovne in srednje šole, čeprav je prvine državljanske vzgoje mogoče najti v skoraj vseh šolskih predmetih. Na višji ravni srednje šole obstaja predmet »politične vede«, v katerem so sestavine, ki pripravljajo učence na vlogo v družbenem okolju. Sicer pa tudi Nizozemska, kjer imamo opraviti s posebnim šolskim sistemom zasebnih šol, fi-

nanciranih z javnimi sredstvi, lahko služi za ilustracijo dejstva, da se državljanska vzgoja povsod krepi in postaja neodmisljiv del šolskega kurikulumu, četudi je najbrž težko pričakovati, da bi se v Evropi kdaj povsem poenotil. Najbrž ni mogoče pričakovati tudi tega, da bi kurikulum državljanske vzgoje bodisi v obliki ločenega predmeta bodisi kot kurikularna vsebina v drugih predmetih ohranjal enako konsistentnost in naravnost v obdobjih (politično, ideološko) različnih vlad. Pa vendar se, kot kaže tudi nizozemski primer, krepijo strukturne podlage državljanske vzgoje, med njimi še zlasti umeščanje opredelitev te vsebine v šolske zakonodaje. Čeprav na Nizozemskem državljanska vzgoja ostaja »razpršena« po različnih predmetih, pa je v začetku l. 2006 država sprejela zakon o državljanski vzgoji. »Šole so zdaj formalno obvezane, da si prizadevajo za aktivno državljanstvo in za socialno integracijo. Šole same izbirajo poti do relevantnih ciljev. Šolski inšpektorat sledi razvoju stvari v šolah, Nizozemski kurikularni inštitut pa predlaga delovne sheme in materiale« (Cf.: Overview of EDC in Netherlands).

Že ta kratki pogled na nekatere vidike položaja in poglobitnih poudarkov državljanske vzgoje v obravnavanih državah jasno kaže na to, da se državljanska vzgoja v globalnem obsegu vse bolj uveljavlja in da ima kljub lokalnim poudarkom vse več skupnih potez – zlasti trojno določeno sestavino državljanske kompetence in naravnost k oblikovanju zmožnosti učencev za aktivno participacijo v družbi in v političnem sistemu.

Temeljni koncepti: patriotizem in njegov moralni status¹

Preden se začnemo pogovarjati o konkretni umestitvi patriotizma v učni načrt, je smiselno razčistiti nekatera načelna vprašanja. Če je učni načrt zasnovan na osnovi strokovne razprave o vprašanjih, ki so na teoretski ravni sporna, je več možnosti, da bodo rešitve smiselno oblikovane in širše sprejete. Eno od vprašanj, ki so bila v mednarodnem teoretskem prostoru v zadnjem obdobju deležna široke pozornosti, je tudi vprašanje, kakšen je status patriotske vzgoje.

Enega od problemov, s katerim smo soočeni, ko poskušamo odgovoriti na vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem v moralnem smislu nujna, zgolj dopustna ali povsem nesprejemljiva (to vprašanje je posebej pomembno tudi zato, ker se v šolskih sistemih državljansko vzgojo na načelni in praktični ravni pogosto povezuje z moralno vzgojo in etiko), predstavlja dejstvo, da je patriotizem, kakor ga običajno razumemo, tesno povezan z nasiljem. Pripravljenost umreti in ubijati za domovino je tradicionalno pojmovana kot najbolj očiten dokaz patriotizma. Ker patriotizem pogosto vodi v nasilje, žrtvovanje univerzalnih moralnih principov, državljanskih pravic in svoboščin, je patriotizem, kot pravi George Kateb, nekaj, kar »po naravi teži k neupoštevanju moralnosti« (Kateb, 2006: 7–9, 19). Po drugi strani pa Alasdair MacIntyre – ki priznava, da imajo liberalni moralisti prav, ko trdijo, da je »patriotizem trajen vir nevarnosti za moralo, ker postavlja naše vezi z narodom nad racionalno kritiko« – kljub temu trdi, da je patriotizem osrednja moralna vrлина in

¹ Različica besedila tega poglavja je bila objavljena v: Kodelja, Zdenko. Is education for patriotism morally required, permitted or unacceptable?. *Stud. philos. educ.*, 2011, vol. 30, no. 2, 127–140 (v času oddaje poročila članek še ni bil objavljen).

tudi, da je »liberalna moralnost trajen vir nevarnosti za moralo, ker naše družbene in moralne vezi preveč izpostavlja razkroju s strani racionalne kritike« (MacIntyre, 2002: 50, 56). Charles Taylor je podobno trdil, da moderne, svobodne in socialno pravične demokratične družbe neizogibno potrebujejo patriotizem kot »skupno spodbudo pri samo-vodenju«, ker »potrebujejo močno identifikacijo na strani svojih državljanov«, potrebujejo torej »močan občutek zvestobe, ki ji Montesquieu pravi vrlina« (Taylor, 2002: 119–120).² Vendar ta vrlina, pojasnjuje Montesquieu, ni moralna vrlina. Je politična vrlina, razumljena kot »ljubezen do zakonov in do domovine« (Montesquieu 1951, IV 5). Po njegovem mnenju je ta ljubezen, ki »zahteva stalno prednost javnih interesov pred zasebnimi«, posebej pomembna v demokracijah, ker »je le v teh oblast zaupana vsakemu državljanu«. Ker pa je prepričan, da demokratično oblast lahko ohranimo le, če jo državljanji ljubijo, mora biti ta ljubezen uveljavljena v republikah. Zato mora biti tudi vzbujanje te ljubezni osrednji cilj vzgoje. Vendar je za Montesquieuja edina gotova pot k temu, da otroci vzljubijo republiko, ta, da jo ljubijo njihovi starši (ibid.: IV, 5).

Če je katera koli od teh treh trditev (Montesquieujeva, Taylorjeva ali MacIntyrejeva) pravilna, potem se zdi, da bi morali starši in šole v modernih demokratičnih družbah vzgajati za patriotizem. Vendar pa, če drži prej omenjeno mnenje, da patriotizem v moralnem smislu ni vrlina, ampak zlo, potem je takšna vzgoja moralno nesprejemljiva. Ti in drugi razlogi pojasnjujejo, zakaj je na vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem v moralnem smislu nujna, dopustna ali prepovedana, vse prej kot lahko odgovoriti. Po eni strani na vprašanje ne moremo dati zadovoljivega odgovora, če ne vemo, ali je sam patriotizem v moralnem smislu prepovedan, dovoljen, ali zahtevan. Kajti če bi bil patriotizem moralna dolžnost, potem bi moral biti tudi cilj vzgoje, pod pogojem, da je vzgoja nujni pogoj za izvršitev te dolžnosti. Če bi bil, prav nasprotno, patriotizem moralno nedopusten, bi vzgoja zanj morala biti prav tako prepovedana, saj cilj vzgoje ne sme biti nekaj, kar je moralno nedopustno. Če pa je patriotizem zgolj moralno dopusten, ker mu manjka pozitivne moralne vrednosti, je tudi zgolj lahko cilj vzgoje. Iz tega sledi, da patriotizem v nobenem primeru, pa naj bo cilj vzgoje ali ne, to ni zaradi moralnih razlogov.

Ker se odgovori na to vprašanje razlikujejo in ker si nekateri nasprotujejo, moramo najprej premisliti moralne argumente za in proti patrio-

2 Podobno argumentacijo uporablja John White, ko pravi, da »je liberalna demokracija, ki temelji na idejah, kot so pravičnost, enakost spoštovanja, osebna avtonomija in svoboda, odvisna od medsebojne povezanosti državljanov, ta pa mora biti dovolj močna, da okrepi skupno zvestobo tem vrednotam« (White 2001, 144). Zato »prava krepost patriotizma lahko pomaga pri spojitvi liberalne demokracije v težnji k svojim idealom« (ibid., 146).

tizmu, potem pa bomo poskusili odgovoriti na vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem moralno nujna, dopustna ali nesprejemljiva.

Vendar pa tudi samo to vprašanje še ni dovolj jasno zastavljeno, saj se izraz »patriotizem« v tem vprašanju uporablja tako, kot da ima le en pomen.³ Ker pa ima ta termin različne pomeni v različnih kontekstih in zato ne označuje le ene same stvari, je nemogoče dati dober odgovor na to vprašanje, preden vemo, kaj točno mislimo z izrazom »patriotizem«. Zato bomo začeli s temeljno definicijo, ki ji bo sledil kratek pregled izvora in zgodovinskega razvoja idej *patria* in patriotizem. V tretjem delu tega prispevka bomo preučili nekatere ključne moralne argumente za in proti patriotizmu v kontekstu sodobnih razprav, ki potekajo znotraj politične ter moralne filozofije o moralnem statusu proučevnega pojma. Najbolj prepričljiva interpretacija je tista, ki trdi, da je skrajni patriotizem moralno nesprejemljiv, zmerni patriotizem (v svojih raznolikih oblikah) moralno dopusten (v smislu, da ni niti moralno nesprejemljiv niti nujen) in etični patriotizem moralno nujen, a ne univerzalno uporaben. V zadnjem delu tega prispevka bomo zato izpostavili tri odgovore na začetno vprašanje. Prvič, vzgoja za skrajni patriotizem je moralno nesprejemljiva, ker vodi do sovražnosti do drugih držav in je nezdržljiva z določenimi univerzalnimi moralnimi principi. Drugič, vzgoja za zmerni patriotizem ni niti moralno nujna niti nesprejemljiva – je preprosto dopustna; to pomeni, da razlogi proti ali za takšno vzgojo ne temeljijo na moralnem statusu zmernega patriotizma. Tretjič, vzgoja za etični patriotizem je nepotrebna, čeprav je takšen patriotizem moralna dolžnost; to pa zato, ker je dolžnost le za tiste, ki so že etični patrioti in zato ne potrebujejo takšne vzgoje za to, da bi postali etični patrioti.

Kaj je patriotizem?

V vsakdanji rabi izraz »patriotizem« pomeni »ljubezen do domovine«. Čeprav je ta definicija patriotizma pravilna, ni zadostna. V svoji filozofski študiji o patriotizmu Stephen Nathanson podaja veliko bolj zadovoljivo definicijo, ki vključuje poleg ljubezni (ali posebne naklonjenosti) do domovine tudi občutek osebne identifikacije s to domovino, posebno skrb za dobrobit lastne domovine in voljo do žrtvovanja v njen prid (Nathanson, 1993: 34–35). A tudi ta definicija ni zadostna. Problem je v tem, da je ustrezna le takrat, ko domovina ni enaka naciji. Ko se izra-

3 Enako lahko rečemo za nekatera podobna, čeprav bolj splošna (ne vezana zgolj na moralne razloge) vprašanja, kot so »Ali bi morale šole učiti patriotizem?« (Brighouse, 2006: 95), »Ali bi morali učiti patriotizem?« (Archard 1999) in »Ali bi morali vzgajati za patriotizem?« (White 2001), ki so bila uporabljena v diskusijah znotraj vzgoje tekom zadnjih dveh desetletij.

za »domovina« in »nacija« uporabljata kot sinonima – in to je vse prej kot izjema –, ta definicija ne more razlikovati med patriotizmom in nacionalizmom, ker, kot poudarja Igor Primorac, »tako patriotizem kot nacionalizem vključujeta ljubezen do, identifikacijo z, in posebno skrb za določeno entiteto. Pri patriotizmu je ta entiteta [...] lastna domovina, pri nacionalizmu pa je ta entiteta [...] lastna nacija«, razumljena v etničnem in kulturnem smislu, tj. kot »skupen izvor, skupna zgodovina in niz kulturnih potez«, ne v političnem smislu, »ki izenačuje nacijo z domovino, državo ali politično skupnostjo« (Primorac, 2007: 18).

Torej, če se hočemo izogniti zamenjevanju patriotizma z nacionalizmom, kar je bil pogosto glavni razlog za zavrnitev kakršne koli oblike patriotizma, moramo vedeti, kaj je domovina in kako, če sploh, je povezana z nacionalizmom. Že v antičnem času je bila ideja domovine razumljena na dva načina: kot *terra patria* in kot *res publica*. V prvem primeru domovina pomeni očetnjavo. T. i. »mala očetnjava« je bila za vse tisti del zemlje, »kjer so ležali ostanki prednikov in ki so jih zavzemale njihove duše«, medtem ko je »bila velika očetnjava mesto« (Viroli, 1995: 18). V starem veku se je termin *patria* večinoma nanašal na mesto. Vendar pa so bili za Grke patrioti ali *patriotai*, kot so jim rekli, »barbari – tujci, poimenovani po svoji domovini, in ne državljani posebnih mestnih državic« (Dietz, 2002: 202). V antičnem Rimu se je termin *patria* uporabljalo kot oznako za dve različni stvari: prvič, za kraj, v katerem se je nekdo rodil in so ga imenovali *patria sua*. Drugič pa za mesto Rim kot mesto

»vseh državljanov, ne glede na njihovo pripadnost k *patria sua*. Rim je veljal za njihovo *communis patria*, tj. za njihovo skupno domovino. Kar moramo tu poudariti, je to, da jim je Rim predstavljal veliko več kot zgolj specifični teritorij – bil je bolj kot ne simbol vseh religioznih, moralnih in političnih vrednot, za katere je moral biti dober državljan pripravljen umreti« (ibid.: 202).⁴

V drugem primeru, ko je bila domovina razumljena kot *res publica*, je bila izenačena s skupno svobodo in obćim dobrim. Cicero je to misel jasno izrazil s povezovanjem *patrie* s svobodo in zakoni (Cicero, 1962: IV, 43). Pozneje je sv. Avguštín zgotovil in prenesel v srednji vek »republikansko izenačitev med *patrio*, republiko in obćim dobrim« (Viroli, 1995: 19). To je bilo, kot pravi Maurizio Viroli, glavna značilnost rimskega republikanskega patriotizma. Druga značilnost je bila, da je »*patria*, razumljena kot *res publica*«, zapovedovala »poseben tip ljubezni, to je

4 V tem kontekstu, je Cicero – ki je rekel, da mu je domovina ljubša od njegovega življenja – vprašal: »Kateri dober državljan bi okleval pred obćiem smrti, če bi njegova smrt koristila patriji?« (Kantorowitz, 1957: 242, 244).

pietas ali *caritas*«, kar Viroli prevaja kot »usmiljenje in sočutje«. To pomeni, da so bili državljani svoji *patrii* dolžni »dobrohotno ljubezen, podo-
 dobno naklonjenosti, ki so jo čutili do svojih staršev in sorodnikov, ljubezen, ki se izkazuje v dejanjih pomoči (*officium*) in skrbi (*cultus*)« (ibid.: 19–20) za obče dobro. Ljubezen, razumljena na ta način, ne vključuje ne »poželenja (*cupiditas*) ne želje po prisvojitvi objekta naše ljubezni«. Prav nasprotno, je

»velikodušna naklonjenost, ki se razteza preko družine in zajema republiko in vse sodržavljane. Za krepostnega državljana je *pietas* del dolžnosti, ki mu jih nalaga pravičnost; je specifičen način pravičnega ravnanja naproti svoji lastni domovini. Obenem pa je tudi posebna strast, ki državljana vodi k izvršitvi dejanj dobrote in pomoči [...] za republiko« (ibid.: 20).

V srednjeveških teoloških besedilih je termin *patria* spremenil pomen. Ni se ga več uporabljalo za označevanje republike, ampak v pomenu t. i. *patria paradisi*, ki je

»nebeška vladavina, ki zapoveduje mučenikovo žrtev tako, kot je zemeljska republika starih zapovedovala herojsko odpoved dobrega državljana. Tudi srednjeveški pravniki so še naprej uporabljali besedo »*patria*« in izpostavljali *patrio* kot vir največje dolžnosti; a mislili so *patrio*, utelešeno v monarhovi javni osebi. Vazali in vitezi, ki so se borili in umrli za svojega gospodarja, so se žrtvovali *pro domino* in ne *pro patria*, da bi počastili vez zvestobe ali vere (*fidelitas* ali *fides*), ne pa da bi izvršili svojo državljansko dolžnost« (ibid.: 20–21).

Kakorkoli, v poznejših političnih spisih se je pod pojmom *patria* znova razumelo domovino ali republiko. V razsvetljenstvu, na primer, sta Montesquieu in Rousseau znova povezala domovino z republiko, ker sta verjela, da je resnična domovina lahko le svobodna država (*état libre*), ki varuje svobodo svojih državljanov. Za Rousseauja ne more biti domovine (*patrie*) brez svobode. Lahko je le dežela (*pays*) (Viroli, 2002: 82–83). Po drugi strani pa Rousseau velja tudi za duhovnega očeta moderne nacionalizma, ker je *patrio* izenačil z *nacijo*, razumljeno kot posebno kulturno ali duhovno enotnost (Chabod, 1996: 125–127). Od sredi-
 ne devetnajstega stoletja sta bila patriotizem in nacionalizem vedno bolj prepletene z novo idejo etnično homogene in centralizirane nacionalne države. Posledično se je razumevanje patriotizma močno spremenilo. Stare republikanske vrednote, kot so svoboda in politične pravice, so bile zamenjane z vrednoto kulturne enotnosti nacije. Ta sprememba vrednot je jasno vidna v nemškem nacionalizmu, ki ga Herder, eden njegovih najpomembnejših zagovornikov, opisuje kot »ekskluzivno povezanost z lastno nacionalno kulturo, povezanost, ki jo moramo varovati pred kozmopolitizmom in kulturno asimilacijo« (Viroli, 1995: 119–120). Če-

prav je bil patriotizem še vedno razumljen kot ljubezen do domovine, ta ljubezen ni bila več razumljena kot ljubezen do občje svobode, ki jo predlaga razum, ker je svoboda človekovo največje dobro, ampak je bila razumljena bodisi kot ljubezen do lastne nacionalne kulture, ki je za Herdera naravna nagnjenost, bodisi kot ljubezen do svobode duha, ljubezen, ki je za Fichteja »ljubezen do večnosti, ki je lahko dosežena na tem svetu le, če obstaja narod, ki mu človek pripada« (ibid.: 114–124, 132).

Kljub tem transformacijam ideje o patriotizmu, ki je privedla do razširitve napačnega prepričanja, da ni bistvene razlike med patriotizmom in nacionalizmom, je stara ideja o patriotizmu kot patriotizmu brez nacionalizma še vedno živa. Očiten dokaz za to sta na primer Habermasov koncept *ustavnega patriotizma* in Virolijev koncept *republikanskega patriotizma*. Republikanski patriotizem – ki ga Viroli definira kot ljubezen do zakonov in institucij republike in do občje svobode, ki jo omogočata – moramo razumeti prav kot poskus vrnitve k patriotizmu brez nacionalizma (ibid.: 161–187). Enako lahko rečemo za ustavni patriotizem, ki se je pojavil v Nemčiji po katastrofalni izkušnji z nacizmom, kot poskus ločitve patriotizma od tradicije nacionalizma. Habermas verjame, da ustavni patriotizem, ki se je ločil od nacionalnih in kulturnih navezav in identitet, lahko postane trden temelj za sodobne demokratične države, še posebej tiste, ki so kulturno in etnično heterogene, morda pa tudi za samo Evropsko unijo (Habermas, 1998), saj je ta osnovana na postnacionalni zvestobi liberalni demokratični ustavi, njenim normam in vrednotam ter »poštenim in demokratičnim postopkom, za katere lahko domnevamo, da ustvarjajo legitimno pravo« (Müller, 2007: 58).

Po tem zelo kratkem in nepopolnem pregledu izvorov in zgodovinskega razvoja idej o *patriji* in patriotizmu lahko pridemo do nekaterih preliminarne zaključkov, trditev in domnev, ki nam morda lahko pomagajo pri bolj jasni določitvi nekaterih težav, povezanih z našo temo.

Prvič: patriotizem je bil vedno definiran kot ljubezen do domovine in ta ljubezen je bila večinoma razumljena kot naravno čustvo, naklonjenost ali strast. To pomeni, da ljubezen ni odvisna od nas. Kant je glede tega zelo jasn. »*Ljubezen* je stvar čustev, ne volje, in ne morem ljubititi zato, ker *hočem*, še manj zato, ker *moram* (ne morem biti prisiljen v ljubezen); zato je *dolžnost ljubiti* nekaj absurdnega« (Kant, 2003a: 161). John Elster se strinja v tem, da ljubezen ne more biti rezultat namernega delovanja, ker je duševno stanje, ki ga ni moč doseči intencionalno in »lahko nastane le kot stranski produkt delovanja, ki se ga lotimo z dru-

gačnim namenom« (Elster, 1996: 43).⁵ Ali to pomeni, da je absurdno tudi to, da hočemo vzgajati za patriotizem ali učiti patriotizem v šolah? Zdi se, da je, ob predpostavki, da takšno izobraževanje in takšna vzgoja lahko učence pripravita do tega, da (vz)ljubijo svojo domovino. Po drugi strani pa prizadevanje za vzgojo za patriotizem ni absurdno, če naj bi ljubezen do domovine dosegli na posreden način, kot ga na primer opišeta Aristotel in Pascal, ki pravita, da nekdo lahko postane krepostna oseba ali vernik, »če ravna tako, kot da to že je« (ibid.: 53).

Drugič: prevladujoča interpretacija patriotizma kot čustva vodi do zaključka, da patriotizem ne more biti moralna dolžnost, kar domnevno sledi iz Kantove zgoraj omenjene trditve. A ta zaključek, čeprav se zdi logičen, je napačen: Kant namreč sam trdi, da je patriotizem moralna dolžnost (Kant, 2003: XVII, 2.1; Kleingeld, 2003: 311). Je dolžnost dobrohotnosti in dobrotelčnosti nekoga, ki – če je pogosto prakticirana – lahko sčasoma vodi do čustva ljubezni (Kleingeld, 2003: 313).

Tretjič: domovina kot objekt te ljubezni ni bila vedno ista entiteta. Večinoma je bila ena od oblik države ali nacija. Problem je v tem, kako razumeti te spremembe objekta ljubezni. Ena možnost je v tem, da jih vidimo kot različne historične oblike enega nespremenljivega bistva domovine, ki vedno ostaja enako. A kaj je vedno isto bistvo države in nacije? In če se strinjamo, da obstajajo nacije brez lastne države, kaj je skupno bistvo v tem primeru?

Četrta: *patria* ni isto kot nacija v svojem etničnem in kulturnem smislu. Prav zato je treba razlikovati med patriotizmom in nacionalizmom. To pomeni tudi to, da moramo začetno vprašanje razumeti tako, da gre za vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem – in ne za nacionalizem – v moralnem smislu nujna, dopustna ali nesprejemljiva. Posledično so ti isti argumenti, ki so bili uporabljeni za ali proti vzgoji za patriotizem in ki se nanašajo na nacionalizem, nepomembni pri upravičevanju odgovora na to vprašanje.

Petič: *patria* je lahko rojstni kraj, mesto ali država, morda tudi Evropska unija in celo Božja država. Precej manj jasno je, ali je lahko domovina tudi svet. Po eni strani se zdi, da je lahko. Stoiki so na primer sebe razumeli kot državljane sveta in Anthony Appiah prav tako razume

5 A to ne pomeni, da je tudi učenje o patriotizmu absurdno. Nasprotno, takšno učenje se zdi sprejemljivo celo kritikom patriotizma, če je njegov cilj učencem pomagati razumeti patriotizem in ne promovirati ga. Amy Gutmann, na primer, se strinja, da »demokračno izobraževanje mora učiti učence zgodovino in filozofijo patriotizma – poleg zgodovine in filozofije kozmopolitizma«, pod pogojem, da »je cilj v temu oziru to, da se učencem pomaga razumeti ta notranje kompleksna čustva navezanosti na ljudi in kraje« (Gutmann, 1987: 314).

sebe kot nekoga, ki je kozmopolitski patriot in brani idejo kozmopolitskega patriotizma (Appiah, 2002: 21–29). Po drugi strani pa bi to pomenilo, da razlika med patriotizmom in kozmopolitizmom – ki je bistvena za tradicionalno razumljen patriotizem kot ljubezen do določene države – ni razlika med dvema različnima stvarima, ampak bolj notranja razlika med dvema različnima oblikama patriotizma. Če to drži, potem tudi kozmopolitski argumenti, ki so bili uporabljeni kot kritika patriotizma, niso argumenti proti patriotizmu kot takemu, ampak argumenti proti določeni obliki patriotizma. V tem primeru bi bili teoretični in praktični problemi povezani s tema dvema oblikama patriotizma, torej z lokalnim in kozmopolitskim, zelo podobni tistim problemom, ki so povezani z lokalno in globalno pravičnostjo. Vendar pa, če so kozmopolitski argumenti proti patriotizmu veljavni le, ko gre za lokalni patriotizem, potem ti argumenti ne morejo upravičiti zavrnitve vzgoje za patriotizem, ko je cilj vzgoje kozmopolitski patriotizem.

Šestič: *patria* je oblika politične skupnosti, običajno je republikanska država. Če sledimo nekaterim interpretacijam, lahko ustavni patriotizem razumemo preprosto kot obliko liberalne demokracije. Zato bi v tem primeru *patria* ne bila nič drugega kot liberalna demokratična država, patriotizem pa ljubezen do, ali navezanost na, njene ustavne vrednote in norme. To pomeni, da liberalni argumenti proti vzgoji za patriotizem ne morejo upravičiti prepovedi takšne vzgoje v vseh tistih primerih, kjer ustavni patriotizem temelji na istih vrednotah, principih in normah kot liberalni argumenti proti tradicionalno razumljenemu patriotizmu.

Sedmič: celo ko je patriotizem ljubezen do moderne republike v smislu ustavne demokracije, je patriotizem še vedno ljubezen do politične institucije, ki kljub temu da uteleša svobodo in druge pomembne moralne principe v svoji zakonodaji in postopkih, »pogosto ne preprečuje grozljivih rezultatov« in je »zmožna napraviti tako veliko škode, še posebej tistim zunaj, ki niso kopatrioti« (Kateb, 2006: 15). A patriotizem lahko prispeva tudi k doseganju pozitivnih rezultatov. Osvoboditev od totalitarnih režimov je na primer eden od njih. Ker lahko imajo različne oblike patriotizma v posebnih okoliščinah pozitivne ali negativne posledice, te posledice same ne morejo biti zadosten razlog za upravičenje nujnosti, prepovedi, ali dopustnosti vzgoje za patriotizem. Zato se zastavlja vprašanje, ali obstajajo kakšni drugi razlogi, ki lahko upravičijo katero koli od navedenih treh možnosti v odnosu do vzgoje za patriotizem.

Moralni argumenti za patriotizem in proti njemu

Sodobne razprave v politični in moralni filozofiji med privrženci univerzalizma in kozmopolitizma na eni strani in komunitaristi na drugi strani ponujajo različne argumente za in proti patriotizmu. Ti politični in moralni argumenti so lahko – in številni so že bili – uporabljeni tudi kot argumenti, na katerih temeljijo vsaj nekateri odgovori na vprašanje o tem, ali je vzgoja za patriotizem nujna. V zadnjem delu besedila se bomo osredotočili le na enega od teh argumentov, ki se nam zdi bistven. Gre za argument moralne vzgoje, ki je obenem ključni argument v prid stališču, da je patriotizem moralna dolžnost. Kajti, če je patriotizem moralna dolžnost, potem je vzgoja za patriotizem nujna; če ni, potem je vzgoja zanj bodisi nesprejemljiva bodisi zgolj dopustna. Zato je v tem specifičnem kontekstu odgovor na prej zastavljeno vprašanje odvisen predvsem od tega, kako prepričljiv je argument v prid temu, da je patriotizem moralna dolžnost.

Obstaja več takšnih argumentov, a smo se, kot je bilo že omenjeno, osredotočili le na enega – na tisti argument, ki ga je Primorac označil kot argument moralne vzgoje. Razvit je bil kot interpretacija MacIntyrevega vplivnega predavanja, *Ali je patriotizem vrlina?* (MacIntyre, 1984). V tem predavanju MacIntyre izpostavlja, da če hočemo razumeti moralni status in pomembnost patriotizma, moramo pozornost usmeriti na »vprašanje, *kje* in *od koga* se naučim moralnih načel in pravil«. ⁶ Ker verjame, da ne obstaja morala kot taka, tudi zanika možnost učenja morale kot take. Morala vedno nastopi v neki določeni obliki, formi, kot morala te ali one skupnosti, in človek lahko razume moralna pravila in jih ponotranji le »v in znotraj načina življenja [neke] skupnosti« (ibid.: 48). To pomeni, da nekdo/posameznik lahko postane moralni dejavnik le zato, ker so tudi drugi moralni dejavniki. MacIntyre pravi, da

»potrebujem ljudi okrog sebe, da okrepijo mojo moralno moč in mi pomagajo pri odpravljanju mojih moralnih slabosti. V splošnem le znotraj skupnosti individuumi postanejo sposobni moralnega in vztrajanja v svoji moralnosti [...]. Ločen od svoje skupnosti sem zmožen izgubiti svoj oprijem z vsemi pravimi standardi razsojanja« (ibid.: 49–50).

6 MacIntyre razlikuje patriotizem od liberalne zavezanosti nekaterim univerzalnim vrednotam in principom. Da bi upravičil to razlikovanje, poudarja, da če sledimo liberalnemu razumevanju morale, je in mora biti to, *kje* in *od koga* se naučim moralnih principov, enako nepomembno za vsebino morale in za naravo moje zavezanosti morali, kot je to, *kje* in *od koga* se naučim matematične principe, nepomembno »za vsebino matematike in za naravo moje zavezanosti matematičnim resnicam«. Prav nasproten sklep sledi iz MacIntyrevega komunitarnega razumevanja morale; v tem kontekstu igra to, *kje* in *od koga* se naučim moralnosti, ključno vlogo tako za vsebino kot za naravo moje zavezanosti (MacIntyre, 1984: 48).

Zato »moja zvestoba skupnosti in tistemu, kar ta skupnost zahteva od mene [...] ne more biti smiselno postavljena naproti temu, kar morala zahteva od mene« (ibid.: 50). Ker je ta zvestoba ali lojalnost skupnosti »prvi pogoj moralnosti«, je patriotizem za MacIntyerja osrednja moralna vrlina (ibid.: 50). Ker je ta vrlina patriotizma temelj moralnosti, »ne more biti izbirna vrlina, ampak mora biti tista, ki jo moramo gojiti in izkazovati« (Primoratz, 2002: 18). To je razlog, zakaj je zanj patriotizem dolžnost.

Sledeč Primoracovi interpretaciji lahko to argumentacijo razumemo na dva različna načina. Najprej tako, kot da nimamo nobene druge izbire, kot da postanemo patrioti, če hočemo biti in ostati moralna bitja. Drugič pa tako, da se sicer *lahko* osvobodimo zvestobe svoji skupnosti in njenim moralnim normam in vrednotam, a da tega *ne smemo* narediti, ker bi bilo to moralno napačno.

Prvo razumevanje kaže na to, da MacIntyrejev argument zagotovo preveč poudarja posledice »dejstva, da posameznik dolguje svojo moralno vzgojo in rast, svoje moralne norme in vrednote, kot tudi svojo sposobnost moralnega presojanja in delovanja, svoji skupnosti« (Primoratz, 2002b: 452–453).⁷ Čeprav drži, da posameznik začenja kot moralni dejavnik, ki se moralno identificira s svojo skupnostjo, sprejema njene norme in deli njene vrednote, to ne pomeni, da je s tem obsojen na dosmrtno zvesto vdanost morali, ki jo je prejel od svoje skupnosti. Lahko na primer uporabi svojo zmožnost moralne presoje, ki mu jo je njegova skupnost pomagala razviti, za to, da norme in vrednote svoje skupnosti podvrže kritični presoji in si lahko zamisli ter predlaga druge norme in vrednote (ibid.: 452–453).

Ob drugem razumevanju MacIntyrejevega argumenta, ki predpostavlja, da se individuuum ne sme osvoboditi zvestobe svoji skupnosti in njeni morali, čeprav se lahko, se poraja vprašanje, zakaj točno individuuum tega ne sme storiti. Ena od možnih razlag je lahko to, da posameznik vztraja v skupnosti in pri njeni moralnosti zato, ker bi bil sicer v nevarnosti, da izgubi sposobnost uporabe »vseh pristnih standardov [moralne] presoje«. A tudi ta nevarnost je, če sledimo Primoracu,

»zagotovo zelo pretirana. Vsak primer radikalne in resne, to je intelektualno in moralno spoštovanja vredne, kritike morale neke skupnosti je dokaz za nasprotno. V vsakem takem primeru je namreč morala skupnosti pred-

7 »Argument, da posameznik postane zmožen moralne presoje in delovanja le preko moralne vzgoje, ki mu jo daje njegova ali njena skupnost, jemlje moralno vzgojo kot najpomembnejši cilj »posameznikovega moralnega življenja, medtem ko je to zgolj njegovo izhodišče« (Primoratz, 2009: 63).

met presoje in njena neustreznost je ugotovljena prav z uporabo nekaterih pristnih standardov [moralne] presoje« (ibid.: 453).

Primorac tudi zavrača drugo možno razlago, namreč tisto, da se posameznik ne sme osvoboditi zvestobe svoji skupnosti in njene morale zato, ker bi to dejanje bilo nevhvaležno. Razlog za zavrnitev te razlage je naslednji:

»če me je moja skupnost oskrbela z moralno vzgojo in ne indoktrinacijo, mi je s tem dala ne le določene norme in vrednote, v skladu s katerimi naj živim in presojam sebe in druge«, ampak me je oskrbela tudi z [zmožnostjo], da mislim z lastno glavo o moralnih vprašanjih. Če je tako, moram to zmožnost uporabljati in slediti sklepom, do katerih me vodi lastno razsojanje, »ne pa se nekritično držati norm in vrednot svoje skupnosti. To lahko razumemo kot najbolj primerno obliko hvaležnosti do svoje skupnosti, in ne odsotnost le-te« (ibid.: 453).

Poleg tega Nathanson trdi, da je MacIntyre v svoji razlagi patriotizma napravil tudi napačen korak od komunitarizma k patriotizmu:

»[c]elo če so njegove komunitaristične predstave o morali pravilne in celo če proces moralnega razvoja zagotavlja, da se bo pojavila skupinska pripadnost kot osrednja vrлина, iz tega ne sledi nikakršen zaključek o pomembnosti patriotizma. Skupina, ki ji prvenstveno dolgujemo zvestobo, je skupina, od katere smo prejeli naše moralno razumevanje. In to ni nujno skupnost kot celota ali katerakoli politična entiteta. Lahko je naša družina, naše mesto, naša religija. Nacija ni nujno vir moralnosti ali primarni predmet naše lojalnosti« (Nathanson, 2002: 99–100).

Če je ta argument pravilen, potem MacIntyrejevea trditve, da je patriotizem nujno moralna vrлина, ne more biti resnična. Celo več, MacIntyre sam priznava, da imajo liberalni kritiki prav, ko mislijo, da je »patriotizem moralno nevaren fenomen« (MacIntyre, 1984: 54). Patriotizem je moralno nevaren, ker občasno »od mene zahteva, da podpiram in delam v dobro nekaterih iniciativ svojega naroda kot ključnih za narodov celostni projekt in morda tudi za njegov obstoj, tudi takrat, ko ta projekt ni v najboljšem interesu celotnega človeštva« (ibid.: 53). To pomeni, da je takšen patriotizem, kot ga zagovarja MacIntyre, moralno nevaren, ker dopušča postavitev tistega, kar je »dobro za določen narod, nad tisto, kar je dobro za ljudi nasploh« (Nathanson, 2002: 100). Zdi se, da takšen patriotizem vključuje tudi zavrnitev tako temeljnih moralnih vrednot, kot sta »univerzalna pravičnost in človeška solidarnost« (Primorac in Pavkovic, 2007: 1). Če to drži, potem nimamo dobrega razloga za domnevo, da je takšen patriotizem resnično moralna vrлина. Posledično nimamo niti razloga za misel, da je moralna dolžnost. Prav na-

sprotno, imamo dober razlog za zavrnitev patriotizma, ker je v moralnem smislu nekaj slabega.

In če imamo dober razlog za zavrnitev takšnega patriotizma, potem imamo še boljši razlog za zavrnitev vseh bolj skrajnih oblik patriotizma. Skrajni patriotizem je patriotizem, ki ne vključuje izključno le skrbi za interese lastne države in rojakov, ampak od posameznikov zahteva tudi promocijo interesov lastne države z vsemi sredstvi in na račun drugih držav in njihovih državljanov. Kot pravi Lev Tolstoj, znani ruski pisatelj in mislec, ki nam je priskrbel preprosto, a hkrati eno najmočnejših kritik patriotizma, takšna zahteva skrajnega patriotizma jasno kaže na njegovo nemoralnost. Zakaj? Ker zanemarja interese vseh ljudi in je zato nezdržljiva tako s principi moralne enakosti in s temeljnim moralnim zakonom, ki nam – v obliki zlatega pravila – pravi, naj drugim ne storimo tistega, kar ne želimo, da bi drugi storili nam. Patriotizem je nezdržljiv s temeljnimi moralnimi principi, ker zahteva posebne dolžnosti do rojakov. To pomeni, pravi Nathanson, da patriotizem namiguje na to, da moramo z rojaki »ravnati bolje kot z drugimi ljudmi«, medtem ko naši temeljni moralni principi slonijo na domnevi, da imajo ljudje v osnovi pravico do enake moralne skrbi. »Zlato pravilo na primer ne pravi ‚stori svojemu rojaku to, kar bi želel, da on stori tebi‘. Pravi ‚stori *drugemu* in odsotnost omejitve tega izraza na zgolj določene ljudi kaže, da so mišljeni vsi drugi« (Nathanson, 1993: 7). Enako lahko rečemo za deset zapovedi, Kantov kategorični imperativ itd.

Gledano s te perspektive skrajni patriotizem »krši zahtevo po univerzalnosti in nepristranskosti moralne sodbe. Je arbitrarna, moralno nelegitimna oblika pristranskosti« (Primoratz, 2002a: 189).⁸ To je razlog za zavrnitev ekstremnega patriotizma. A to ne pomeni, da mora biti zavrnjena katera koli oblika patriotizma. Zdi se, da je vsaj t. i. zmerni patriotizem, ki ga zagovarjajo Nathanson in drugi filozofi, lahko moralno sprejemljiv. Koncept zmernega patriotizma se skuša izogniti negativnim karakteristikam tako »kozmpolitizma, ki ne dopušča nikakršnih navezanosti ali zvestobe lastni državi in rojakom, kot skrajnemu patriotizmu, ki zavrača univerzalne moralne obravnave (razen tistih, ki so nujno vključene v moralo določene države)« (Primoratz, 2007: 25). Zmerni patriotizem ljudem dopušča, da promovirajo interese lastne države, a le v soglasju z univerzalnimi moralnimi principi. Njegovi privrženci lahko izražajo posebno skrb za svojo državo in rojake, vendar jim to ne pre-

8 Prav tako ni mogoče teoretsko prepričljivo braniti teze o patriotski dolžnosti kot vrsti posebne dolžnosti do sodržavljanov (in samo do njih), ki izhaja iz intrinzične vrednosti državljanstva (Klampfer, 1998).

prečuje, da pokažejo skrb tudi za druge države in njihove državljane. Še več, zmerni patriotizem dopušča, da v določenih okoliščinah skrb za ljudi na splošno prevlada nad skrbjo za lastno državo in rojake. To pomeni, da takšna vrsta patriotizma – v nasprotju s skrajnim patriotizmom, ki vedno daje prednost interesom lastne države, ko ta pride v konflikt z interesi drugih držav – ni ekskluzivna. Ni ekskluzivna še v drugem smislu: zmerni patrioti so, za razliko od skrajnih, pripravljeni univerzalizirati svojo zahtevo, da jim je dovoljeno biti pristranski v odnosu do svoje države (Primoratz, 2002a: 189–190).⁹ Poleg tega pa se od njih ne pričakuje, da podpirajo svojo državo brezpogojno in nekritično. V nasprotju s skrajnimi patrioti, ki so ponavadi vnaprej prepričani, da ima njihova država vedno prav, zmerni patrioti niso. Zato so zmerni patrioti pripravljeni kritično soditi svojo državo, njeno politiko, cilje in sredstva, ki se jih uporablja za doseganje teh ciljev. Ker je njihova podpora državi odvisna od rezultatov takšnih sodb, je iz tega razvidno, da je njihova podpora lastni državi pogojna. Za zmerne patriote torej ni dovolj, da je država *njihova* država, naj ima prav ali naj se moti. Od nje »bodo tudi pričakovali, da izpolnjuje nekatere moralne zahteve« in si s tem zasluži njihovo podporo, vdanost in posebno skrb za njene interese in dobrobit. Če ji pri izpolnjevanju zahtev ne uspe, je ne bodo več podpirali (ibid.: 190).¹⁰

Če sledimo Nathansonu, zmerni patriotizem – ki vključuje dajanje prednosti lastni državi, »večjo ljubezen do nje in večjo skrb za njeno dobrobit«, a le ko »je v mejah tega, kar je moralno dopustno« – nima »nobene od grozljivih implikacij, ki jih Tolstoj pripisuje« vsakemu patriotizmu. Kot takšen je zmerni patriotizem moralno sprejemljiv. A vprašanje je, ali je tudi moralna vrlina. Nathanson pravi, da je. Po njegovem mnenju je patriotizem vrlina, »dokler dejanja, ki jih podpira, niso sama nemoralna«, in nasprotno, »ko skrb za lastno državo ljudi oslepi za legitimne zahteve in interese drugih narodov, takrat patriotizem postane moralno zlo« (Nathanson, 2002: 90). Ker zmerni patriotizem priznava omejitve, ki jih prinaša univerzalna morala, je vrlina. Če je vrlina, potem je nekaj, kar ima pozitivno moralno vrednost.

9 Ta zahteva je zaradi svoje univerzabilnosti (kar pomeni, da ne smemo tvoriti različnih moralnih sodb o dveh situacijah, glede katerih se strinjamo, da sta identični) legitimna moralna sodba, kajti univerzabilnost je nujna značilnost moralne sodbe.

10 Če je ta opis zmernega patriotizma pravilen, potem se zdi, da ni večje razlike med njegovimi pristaši in liberalci v odnosu do lastne države. Kot poudarja Appiah: »Noben liberalec ne sme reči ‚Moja država, naj ima prav ali ne‘, ker liberalizem vključuje niz političnih principov, ki jim država lahko ne uspe slediti; in liberalci ne bo imeli nobene posebne zvestobe do neliberalne države, ker liberalci cenijo ljudi bolj kot skupnosti« (Appiah, 2002: 24).

Povsem nasprotno misli Primorac, ki pravi, da »zmernemu patriotizmu manjka pozitivne moralne pomembnosti. Ni niti moralno obvezen niti moralno vreden, če ga svobodno privzamemo; bolj je moralno indiferentna preferenca, dopustna, dokler se drži znotraj ustreznih moralnih vezi« (Primoratz in Pavkovic, 2007: 3). To je zanj razlog za to, da je zmerni patriotizem, v najboljšem primeru, moralno dopusten, a »biti patriot ni niti moralna dolžnost niti moralna vrlina in nima pozitivne moralne vrednosti« (Primoratz, 2002b: 456). V svojem odgovoru na to kritiko Nathanson priznava, da zmerni patriotizem ni moralna dolžnost (Nathanson, 2007: 86). Prav tako priznava, da so »dejanja in lastnosti lahko moralno dopustne, a jim še vedno manjka pozitivna moralna vrednost«, kljub temu pa misli, da je to,

»ali so drže moralno vredne ali ne, razvidno iz dejanj, ki jih podpirajo. Tako kot je skrajni patriotizem moralno zlo, ker vodi v vojne in v brezbržnost do drugih, tako je zmerni patriotizem vrlina, ker lahko ljudi vodi do tega, da naredijo koristne stvari, ki jih drugače morda ne bi storili« (ibid.: 85).

Če na primer patriotizem ljudi privede do tega, da darujejo denar domačim dobrodelnim ustanovam, da bi tako pomagali rojakom, ki denar potrebujejo, potem je to po Nathansonovem mnenju, vrlina. Zdaj pa predpostavimo, da so te donacije posledica prav njihovega patriotizma, torej zelo specifične skrbi za njihove rojake. V tem primeru se zdi, da je patriotizem supererogatorna vrlina, se pravi izvršitev dejanja, ki presega to, kar od nas zahteva dolžnost. Ampak ali je? Na prvi pogled se zdi, da je, ker patriotizem lahko razumemo kot »skrb, ki gre preko tega, kar smo dolžni drugim ljudem in skupnostim« (Primoratz, 2007: 31). V tem kontekstu se patriotizem kaže kot razširitev skrbi za druge, ki je splošna moralna dolžnost. Glede na to se tudi zdi, da so patrioti – ravno zato, ker kažejo »skrb za dobrobit drugih, daleč prek stopnje skrbi za druge, ki se jo pričakuje od vsakega izmed nas« – moralno boljše osebe, »kot smo vsi ostali (če ni drugih razlik med nami)« (ibid.: 31). Protiarument, ki ga navaja Primorac, je, da bi sprejetje takšne pristranskosti impliciralo, da so tudi druge vrste pristranskosti (rasizem, seksizem itn.) moralno vredne (ibid.: 31). Ampak ali to pomeni, da je pristranskost vedno moralno nesprejemljiva in da bi ljudi morali obravnavati enako, ker imajo enak moralni status? Odgovor je odvisen od tega, kako razumemo to dolžnost. V kontekstu Kantove etike je dolžnost bodisi *popolna* ali *nepopolna*. Popolne dolžnosti zahtevajo enako obravnavo, medtem ko nepopolne dolžnosti »dovoljujejo svobodo v tem, kako in v kakšni meri jih nekdo opušča. Dolžnosti, kot so dolžnost pomagati drugim v stiski [...], zahtevajo od nekoga, da privzame določene *maksime*; te dolžnosti ne do-

ločajo specifičnih dejanj in odločitev, kaj storiti, je prepuščena posamezniku« (Kleingeld, 2003: 307). Ključno vprašanje tu je, ali ta širina mišljenja dopušča preferenčno obravnavo rojakov. Kantovo stališče je v zvezi s tem problemom dvoumno. Na eni strani pravi, da je

»ekskluzionistova navezanost na skupine, kot so verske sekte, uničujoča za splošno ljubezen do človeštva; ljudi, ki jih doleti takšna navezanost, pride do tega, da ravnajo tako, kot da niso del človeštva kot celote in kot da jih mora skrbeti le za določeno skupino ljudi« (Kant, 2003: 673).

Na drugi strani pa Kant utemeljuje, da je ljubezen do lastne države dolžnost (Kant, 2003: 673),¹¹ saj človek ne sme biti navezan zgolj na svet človeštva v celoti – ker »zaradi preveč splošnosti raztrese svojo naklonjenost in povsem izgubi kakršno koli posebno osebno vdanost« (ibid.: 673). Vendar pa je Kantov zagovor patriotizma kot dolžnosti povezan z njegovo zahtevo po tem, da mora patriot ne le ljubiti svojo lastno državo, ampak se mora prav tako »nagibati k temu, da spodbuja dobrobit celotnega sveta« (ibid.: 673–674). Iz tega sledi, da patriotizem in kozmopolitizem nista nujno v sporu in da je dolžnost državljanskega patriotizma (dolžnost ljubiti svoje rojake) združljiva s kozmopolitskimi dolžnostmi (dolžnost splošne ljubezni do človeštva) (Kleingeld, 2003: 311).

Kakor koli že, v svojih zadnjih analizah Primorac izpostavlja dve stvari. Prvič, da njegova trditev, da patriotizem ni niti moralna dolžnost niti moralna vrlina, ampak je v najboljšem primeru zgolj moralno dopusten, predpostavlja običajno »razumevanje patriotizma kot posebno skrb za politično, ekonomsko in kulturno dobrobit« lastne države. Drugič, da »morda nekoga ne skrbi toliko za »zemeljske« interese« lastne države, »ampak veliko bolj za njeno *moralno* dobrobit: za to, da so njena politika, njeni zakoni in institucije pravične in humane. Tudi to je patriotizem,« pravi Primorac, toda neke posebne »etične vrste« (Primoratz in Pavkovic, 2007: 3),¹² ki je lahko v določenih okoliščinah moral-

11 Na prvi pogled se zdi, da je ta trditev v nasprotju s prej omenjeno, kjer Kant zagovarja prav nasprotno, namreč, da je »dolžnost ljubiti absurdna«, ker je »ljubezen stvar čustev, ne volje«, in zato »ne morem ljubiti, ker hočem, še manj zato, ker moram« (Kant, 2003a: 161). A v tem primeru, kjer Kant trdi, da je ljubezen do države dolžnost, ne misli »ljubezni kot čustva«, ampak »praktično ljubezen« kot »maksimo naklonjenosti« (Kleingeld, 2003: 314).

12 »Posameznik je običajno v veliko boljšem položaju, da identificira, kritizira in poskuša spremeniti nemoralne politike in prakse v svoji državi, med svojimi ljudmi, kot v tuji državi in med tujimi ljudmi. Sprejem ugodnosti, ki izhajajo iz nemoralne politike in prakse v posameznikovi državi ali iz članstva v neki politični skupnosti, ustvarja določeno vrsto kolektivne moralne odgovornosti. Tudi demokracija nalaga določeno vrsto kolektivne odgovornosti za sprejete in vsiljene zakone, za politiko, ustvarjeno in izvedeno v imenu vseh polnoletnih državljanov. Na takšen način sta moralna identiteta in integriteta posameznika povezana z moralno identiteto in integriteto njegove države in politične skupnosti« (Primoratz in Pavkovic, 2007: 6–7).

na dolžnost. A ta moralna dolžnost ni univerzalna dolžnost, ki ne priznava izjem. Je moralna dolžnost le za tiste, ki se čutijo patriote in se obnašajo kot patrioti; ki se udeležujejo političnega življenja lastne države; sprejemajo ugodnosti, ki jim pripadajo kot njenim državljanom itn. Ti bi morali pokazati posebno pozornost za »moralno dobrobit, moralno spričevalo« lastne države (Primoratz, 2006: 104–105). To pomeni, da moramo razlikovati med dvema vrstama dolžnosti: *patriotsko dolžnostjo* in *dolžnostjo biti patriot*. Kot je Nathanson že pokazal, »biti patriot ni dolžnost, a če nekdo je patriot, obstajajo dolžnosti, ki pridejo z njegovo obvezo patriotizmu. Podobno kot biti eden od staršev ali učitelj ni dolžnost, a ko nekdo enkrat to je, pridobi dolžnosti, ki pridejo s to vlogo« (Nathanson, 2007: 86). V primeru dolžnosti etičnega patriotizma gre za specifične dolžnosti, ki so dodane dolžnostim običajnega svetnega patriotizma. Takšen etični patriot mora namreč skrbeti ne le za politično, ekonomsko in kulturno dobrobit lastne države, ampak tudi za njeno moralno dobrobit: njeno moralno identiteto in integriteto.¹³

Zaključek

Če so te in prej omenjene interpretacije moralnega statusa patriotizma, ki jih je podal Primorac, pravilne in če jih prav razumemo, potem razumen odgovor na začetno vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem v moralnem smislu nujna, dopustna ali nesprejemljiva, lahko podamo le, če upoštevamo dejstvo, da imamo različne vrste patriotizma. V primeru skrajnega patriotizma imamo dva odgovora. Prvi je, da vzgoja za takšen patriotizem ni moralno nujna, ker skrajni patriotizem ni moralna dolžnost. Zato nihče ni moralno obvezan vzgajati otroke za patriotizem takšne vrste. Drug odgovor pa je, da je vzgoja za skrajni patriotizem nesprejemljiva, če se strinjamo, da je patriotizem v moralnem smislu zlo, ne le zato, ker vodi v sovražnost do drugih držav, mednarodne napetosti in konflikte, ampak tudi zato, ker je nezdržljiv z določenimi univerzalnimi moralnimi principi. Ker je moralno nesprejemljiv, vzgoje za tak patriotizem ne smemo tolerirati, četudi morda kakšni ne-moralni razlogi govorijo njej v prid. A to ne pomeni, da je nasprotna, torej kozmopolitska

13 Nekateri od primerov, ki jih Primorac navaja za takšne posebne moralne dolžnosti, so naslednji: posebna skrb posameznika za to, da bo njegova država živela »v skladu moralnimi zahtevami«; promovirala »moralne vrednote tako doma kot v svetu«; pravično ravnala »doma in izven svojih meja«; kazala »občo človeško solidarnost s tistimi v stiski«. Poleg teh dolžnosti ne smemo »zanikati, upravičevati, zagovarjati ali podcenjevati nepravičnega ali nehumanega ravnanje lastne države na ravni prakse, zakonov ali politike« itn. (Primoratz, 2006: 99–100).

vzgoja, v moralnem smislu nujna ali da je vsaka oblika patriotizma moralno nesprejemljiva.¹⁴

V primeru zmernega patriotizma je odgovor na začetno vprašanje ta, da vzgoja za zmerni patriotizem ni niti moralno nujna niti nesprejemljiva. Je preprosto dopustna. To pomeni, da razlogi za ali proti takšni vzgoji ne temeljijo na moralnem statusu zmernega patriotizma. En takšen razlog v prid vzgoje za zmerni patriotizem je bil že omenjen: »patriotizem lahko pomaga pri združitvi liberalne demokracije pri zasledovanju njenih idealov« (White, 2001: 146). Razlog proti takšni vzgoji pa je lahko na primer to, da republikanski patriotizem, kot ga razume Viroli, »ne spoštuje povsem osnovnih svoboščin posameznika« (Gutmann, 1987: 311). Pravzaprav lahko veliko argumentov za ali proti vzgoji za patriotizem, o katerih je tekla razprava v kontekstu filozofije vzgoje, razumemo kot takšne razloge. Ali moramo vzgojo za zmerni patriotizem podpreti ali ne, je odvisno od teh argumentov. Zato prej omenjenega odgovora, da je vzgoja za zmerni patriotizem moralno dopustna, ne smemo razumeti kot zavzemanje za takšno vzgojo. Razumeti ga moramo v nevtralnem smislu, namreč da takšna vzgoja v moralnem smislu ni niti nujna niti nesprejemljiva.

V primeru etičnega patriotizma je vzgoja zanj nepotrebna, čeprav je takšen patriotizem moralna dolžnost. Kajti dolžnost je le za tiste, ki že so patrioti, ki se počutijo in obnašajo kot etični patrioti in zato ne potrebujejo takšne vzgoje za to, da bi postali etični patrioti. Vendar pa etični patriot ne bi mogel izpolniti svoje dolžnosti (pokazati posebno skrb za moralno dobrobit svoje države), če ne bi bil vzgojen, torej če ne bi razvil možnosti za kritično mišljenje in zavezanosti pravilom kritičnega mišljenja, pripravljenosti na ravnanje v skladu z določenimi moralnimi principi in vrednotami, če ne bi posedoval vrlin, kot so pravičnost, solidarnost, dobrohotnost, toleranca, pogum, spoštovanje do pravic drugih, ali imel nekaj znanja o moralnih in političnih konceptih itn.¹⁵ V tem smi-

14 Na prvi pogled se zdi, da je kozmopolitska vzgoja moralno nujna, ker je skrajni patriotizem tako slab, da »je že samo nasprotovanje skrajnemu patriotizmu vrlina«, in da je s tem vzgoja za kozmopolitizem (razumljen kot anti-patriotizem) upravičena. A če je skrajni kozmopolitizem prav tako moralno nesprejemljiv, kot pravi Nathanson, potem vsaj tak kozmopolitizem ne more biti v moralnem smislu nujen. Ker sta, po njegovem mnenju, tako zmerni kozmopolitizem kot zmerni patriotizem »lahko vrlini« in »ker gre za nasprotujoča si prepričanja in ker sta oba lahko vrlini, nobeno ni dolžnost« (Nathanson, 2007: 75). Zato niti vzgoja za zmerni kozmopolitizem niti za zmerni patriotizem ni v moralnem smislu nujna.

15 Po Primoratzu je patriotizem etičnega patriota »izražen predvsem v kritičnem odnosu do lastne države in rojakov«, v posebni pozornosti na to, da državo vodijo moralni principi in vrednote, kot so pravičnost, spoštovanje pravic, človeška solidarnost; in dejstvo, da ne bo niti »zanikal, upravičeval, zagovarjal ali podcenjeval nepravičnih ali nehumanih praks, zakonov ali politike svoje države« niti

slu je etični patriotizem odvisen od izobraževanja in vzgoje. A to izobraževanje in vzgoja se ne razlikujeta od običajnega izobraževanja in vzgoje. To ni neka posebna vzgoja za patriotizem, kot se jo običajno razume. Celo več, zdi se, da vsaj nekatere vrste vzgoje za patriotizem (kot je praksa čaščenja zastave in zaprisega zvestobe zastavi v ameriških šolah) ne morejo učiti etičnega patriotizma. Morda lahko proizvedejo patriota,¹⁶ a ne takšnega zmerne ali etične vrste. »Zmerne patriotizma, ki je bolj premišljivo in kritičen, se ni mogoče naučiti s pomočjo tako preprostih metod. Sploh ga ne moremo ‚naučiti‘. Lahko ga le vzpodbujamo in vzdržujemo – med mladimi in starejšimi – s stalno in aktivno javno razpravo o dobrem in slabem v državnih zakonih, institucijah in politikah. Tudi zastava je v teh primerih uporabna. A lahko ima le omejeno, pomožno, ne centralne, odločilne vloge« (Primoratz, 2004: 1). Če to drži za zmerne patriotizem, drži tudi za etični patriotizem, ki ni nič manj premišljivo in kritičen. Ker mora etični patriot skrbeti za »preteklo moralno podobo svoje države in za njene implikacije za sodobnost«, za to, da so nemoralni zakoni, prakse in politika njegove skupnosti »identificirani, priznani in razgaljeni« (Primoratz, 2006: 103), potem tudi uporaba vsaj nekaterih oblik poučevanja zgodovine v šolah kot sredstva za promocijo patriotizma¹⁷ ne more vzgajati za etični patriotizem. Celo več – zahteva po »plemeniti, moralizirajoči zgodovini: panteonu herojev, ki podeljujejo legitimnost centralnim institucijam in s katerimi je vredno tekmovali« (Galston, 1991: 244), je ovira pri vzgoji za etični patriotizem. Kant, na primer, pravi, da bi uporaba »t i. *plemenitih* dejanj«, ki se jih ponudi »otrokom kot zgled«, da bi v njih vzpodbudili naklonjenost do takšnih dejanj in izvabili njihov entuziazem, morala biti zavržena, ker vodi v heteronomijo (Kant, 1996: 263). To pa zato, ker »morala ne temelji na imitaciji obnašanja drugih in morebitnem občudovanju, ki ga to obnašanje povzroča«. Celo če pri določenemu človeku takšen odnos vzbudi krepostna dejanja, jih prikraja za »njihovo kritično refleksijo in jih pusti v položaju nedoletnosti. Občudovanje drugih pogosto oslepi osebo in jo od-

ne bo »zmanjšal svoje vloge v kolektivni moralni odgovornosti za napake v preteklosti ali sedanjosti, ampak jih bo raje voljno vzel nase« in »deloval temu primerno« (Primoratz, 2006: 100).

16 A takšen način poučevanja patriotizma je, če sledimo Brighousu, problematičen, tudi če je uspešen, ker »veliko tvega na ravni kršenja liberalnih principov legitimnosti« (Brighouse, 2006: 114). Država namreč šole uporablja za »produciranje čustvovanja pri ljudstvu, ki je načrtovano za pridobitev privoljenja zanj«. Ker je to privoljenje – ki je »legitimiranje le v tej meri, da zastopstvo, ki se ga priznava, ni z manipulacijo privedlo ljudi do strinjanja« – »proizvedeno in ne pridobljeno«, »ne legitimizira« (ibid.: 108–109).

17 V svoji prepričljivi kritiki takšne uporabe zgodovine Brighouse navede dober razlog za to, da je »zgodovina še posebej neprimerna disciplina za udejanjanje vzgoje za patriotizem v šolah (Brighouse, 2003: 158).

vrne od avtonomije« (Chalier, 1998: 86). Če hočemo poučevati zgodovino tako, kot to zahteva Galston, pravi Archard,

»moramo selekcionirati, pretiravati, pozabljati, pripovedovati mite, tvoriti fikcije in lagati. A telos izobraževanja je zagotovo resnica, njegov določujoči ideal pa kritično mišljenje. Izobraževanje, ki zavestno uči patriotizem, je prav verjetno nevredno svojega imena. Izobraževanje, ki je zvesto idealu izkoreninjenega kritičnega razuma, ne more učiti patriotizma. Izobraževanje, ki pozablja, kaj dela, ko uči patriotizem, zagotovo ni zares izobraževanje« (Archard, 1999: 166).

Zato se zdi, da so vsaj te oblike tradicionalne vzgoje za patriotizem, paradokсно, bolj ovira kot sredstvo pri izobraževanju ali vzgoji za etični patriotizem. Če to drži, potem sta takšno izobraževanje ali vzgoja v najboljšem primeru nepotrebna. Povrh tega pa, če etičnega patriotizma ni mogoče »učiti« – kot sledi iz Primoracove že omenjene trditve, da zmernega patriotizma ni mogoče »učiti« –, potem je katera koli vrsta poučevanja nepotrebna. Enak zaključek sledi tudi iz teze, da je etični patriotizem moralna dolžnost le za tiste posameznike, ki že so patrioti ali ki se počutijo in obnašajo, kot bi bili etični patrioti.

Torej, čeprav je etični patriotizem moralna dolžnost, vzgoja zanj ni moralno nujna niti za vse posameznike (ker je moralna dolžnost le za etične patriote) niti za etične patriote same (ker je ne potrebujejo).

Za patriotizem lahko tudi upravičeno rečemo, da je izredno močno čustvo. Vendar Anthony Giddens v okviru svojega razmisleka o naravi sociologije k temu doda relevanten poudarek glede narave čustev: »[...] kar se lahko zdijo ‚naravno dana‘ človeška občutja in čustva, je dejansko pod prežemajočim vplivom družbenih dejavnikov« (Giddens, 1994: 11). Filozof Robert Nozick pa na konceptualni ravni opozarja, da imajo čustva kompleksno strukturo, v kateri imajo bistveno vlogo tri komponente: prepričanje, evalvacija oziroma presoja vrednosti in občutenje. Občutek je res notranje doživetje, ki ima za subjekt lahko magične razsežnosti, vendar ostali dve komponenti ne spadata v isti register. Prepričanje je dostopno zunanji presoji in je bodisi resnično bodisi neresnično, evalvacija pa je bodisi pravilna bodisi nepravilna, tako da se oba, tako prepričanje kot evalvacija, umeščata na raven vednosti, racionalnega govora in argumentacije (Nozick, 1989: 87–89).

Za bolj celovito sliko pa je orisano notranjo strukturo patriotizma potrebno dopolniti še z zunanjo strukturo. Tudi to je mogoče analizirati na dveh ravneh: na ravni posameznika – kolikor upoštevamo izpeljavo Aleša Debeljaka (2003) o koncentričnih krogih identitet posameznika, v katere je umeščena posameznikova identifikacija z domovino. In na

ravni družbe kot celote – če sprejmemo Nozickovo tezo, da ima patriotizem tudi kognitivno vsebino, moramo sprejeti tudi, da je povezan z državljansko pismenostjo in politično kulturo.

Patriotizem je potemtakem primerno razumeti kot moment širše celote. Zapisati ga v naslov učnega predmeta je zato gesta, ki bi morala imeti ustrezno pokritje v vseh krogih celote, v katere je patriotizem vpet. Brez teh povezav, brez jasne in razločne prisotnosti neverbalnega in nezainteresiranega patriotizma v vsakdanjih ravnanjih odraslih, brez ustreznih didaktičnih razdelav – te so na področju državljanske vzgoje potrebne že za smiselno posredovanje vednosti o političnem sistemu, kaj šele za artikulacijo identitet subjekta – in brez primerne ravni politične kulture v širši družbi taka gesta ostaja prazna.

Etika je bila že v preteklosti sestavni del predmeta, ki se je najprej imenoval »Etika in družba«, nato »Državljska vzgoja in etika«, sedaj pa »Državljska in domovinska vzgoja ter etika«. Toda vprašanje je, ali gre pri tem res za pouk etike ali ne gre morda bolj za moralno vzgojo. Moralna vzgoja in pouk etike sta namreč – kljub njeni običajni tesni povezanosti – dve različni stvari, če ne zaradi drugega pa vsaj zato, ker je pouk etike vedno intencionalna dejavnost, moralna vzgoja pa ne. Moralna vzgoja je namreč lahko stranski produkt drugih dejavnosti (Reboul, 1992: 100). Po drugi strani pa tudi v državah, kjer imajo pouk nečesa, kar se imenuje »etika«, ne gre nujno za pouk etike kot teorije morale, ampak pogosto le za običajno razumljeno moralno vzgojo. Zato se zastavlja vprašanje, ali je v osnovni šoli potreben pouk etike kot teorije morale. Ker je teorija morale oblika vednosti, gre za vprašanje, ali učenci v osnovni šoli potrebujejo določeno znanje o temeljnih moralnih pojmih, kot so dobro, zlo, vrlina itd. Če ga, ali ga potrebujejo zato, ker je to znanje že samo po sebi nekaj dobrega, ali zato, da oni sami postanejo dobri? Če menimo, da ga potrebujejo zaradi drugega razloga, moramo predpostaviti, da ga je mogoče poučevati. Pri tem ne gre za predpostavko, da je na primer znanje o vrlini mogoče poučevati, ampak za predpostavko, da je vrlina znanje, ki jo je ravno zaradi tega mogoče poučevati. Toda, ali je vrlina res znanje? Ali jo je sploh mogoče poučevati? Vprašanja nista novi. Zasledimo ju že v znamenitem sporu med sofistami in Sokratom.¹ Od takrat pa vse do danes nekateri menijo,

1 Nekoliko podrobneje to tematiko obravnava Kodelja, 1995: 130–137; Darling-Smith, 1993; Texier, 1998.

da je ni mogoče poučevati. Med tistimi, ki so prepričani v nasprotno, pa mnogi mislijo, da jo je bolj kot s teoretskim poučevanjem mogoče poučevati z zgledom.² Toda tudi z zgledi so težave. Vprašanje je namreč, ali zgledno ravnanje učiteljev ali plemenita dejanja, ki jih učitelji pri pouku predstavljajo kot zgled učencem, da bi pri njih spodbudili občudovanje in posnemanje takih dejanj, res vodijo do moralnega delovanja. Zdi se, da je odgovor negativen vsaj v primeru kantovsko razumljene avtonomne morale. Kajti tudi če posnemanje in občudovanje drugih koga pripelje do krepostnega dejanja, to dejanje ni moralno v strogem pomenu besede, saj ni bilo storjeno zgolj iz dolžnosti, torej v skladu s kategoričnim imperativom. Poleg tega pa človeka posnemanje in občudovanje drugih pogosto prikrajša za kritično refleksijo in ga drži v stanju nedoletnosti (Chalier, 1998: 86). Če torej posnemanje vrlih dejanj ne vodi do moralnega delovanja, po drugi strani pa tudi vednost o tem, kaj ni prav, ne more prepričati, da delamo, kar ni prav, zakaj neki sploh zahtevati pouk etike v šoli? Vsaj en razlog je, ki tak pouk upravičuje. Pouk etike v šoli je namreč potreben, tudi če nas vednost o tem, kaj je dobro in kaj zlo, ne obvaruje pred delanjem zla. Zla res ne delamo, kot je menil Sokrat, samo zato, ker ne vemo, da je zlo, toda če ne vemo, kaj je zlo, ga vendarle lahko delamo v dobri veri, da ni zlo. Pouk etike, ki nauči otroke razlikovati med dobrim in zlom, lahko prepreči vsaj takšna dejanja. Že to ni tako majhna stvar, če pa jim pomaga še razumeti, kaj bi v določnih okoliščinah morali storiti ali kako bi morali živeti, si pouk etike zasluzi ustrezno mesto v šoli ne glede na to, da ne more niti prepričati nemoralnega ravnanja niti narediti človeka krepostnega.

Poleg tega se v sodobnih družbah zaradi hitrih sprememb, delno povezanih s tehnološkim razvojem, odpirajo nove moralne dileme, s katerimi se pretekle družbe niso soočale. Nekatere tovrstne dileme niso samo predmet javnih razprav, temveč tudi političnega odločanja, včasih v obliki neposrednega odločanja vseh državljanov na referendumu. Pri novih dilemah pa ne gre samo za posnemanje preteklega delovanja, temveč za sposobnost samostojne refleksije. Ta vsaj včasih terja razumevanje in uporabo etičnih načel. To spet govori v prid temu, da se v šoli uči tudi etiko kot teorijo morale.

Na prvi pogled se zdi, da se pri nas tega dobro zavedamo, saj imamo celo dva učna predmeta, katerih ime vključuje tudi besedo »etika«. Toda če primerjamo predmetnik slovenske osnovne šole s predmetniki

2 Comte-Sponville, 2002: 7. Nekateri so prepričani, da to ne velja le za poučevanje vrline, ampak tudi za poučevanje morale (Ryle, 1972).

šol drugih evropskih držav, opazimo neko pomembno razliko: v mnogih državah ima etika v osnovni šoli večji obseg in tudi obravnava se v daljšem časovnem obdobju kot pri nas.³ Ta razlika je v glavnem posledica tega, da imajo v nekaterih od teh držav v osnovni šoli obvezen konfesionalni pouk določene religije, etiko pa pogosto kot alternativni predmet za tiste, ki konfesionalnega pouka ne obiskujejo.⁴ Med temi državami imajo na primer v Belgiji (nemško govoreči del) pouk etike v osnovni in nižji srednji šoli, tj. od prvega do osmega razreda, po dve uri na teden.⁵ Na Poljskem obsega pouk etike po dve uri tedensko tako v šestletni osnovni šoli kakor tudi v triletni nižji srednji šoli.⁶ Na Slovaškem je etiki v osnovni šoli namenjeno po pol ure tedensko v prvem, osmem in devetem razredu, in eno uro od drugega do sedmega razreda.⁷ V Luksemburgu imajo moralno in družbeno vzgojo po dve uri tedensko vseh šest let osnovne šole in tudi v treh letnikih nižje srednje šole.⁸ V Litvi je etika oziroma moralna vzgoja predmet z eno uro tedensko tako v prvih štirih razredih kakor tudi v naslednjih šestih razredih osnovne šole.⁹ Na Finskem je etiki namenjeno po dve uri v prvih dveh razredih in po uro in pol v tretjem, četrtem in petem razredu.¹⁰ Tudi v Nemčiji, kjer je šolstvo urejeno na deželni ravni, imajo v nekateri deželah pouk etike v osnovni šoli (Göllner, 2002: 18-44). Že na primeru teh držav, ki se v raznih študijah o konfesionalnem verskem pouku navajajo kot države, kjer imajo etiko ali moralno vzgojo kot alternativni predmet, se lepo vidi velika razlika med njimi in Slovenjo.

A tudi v tistih državah, kjer nimajo etike kot alternativnega predmeta, je etična problematika vključena v konfesionalni, interkonfesionalni ali nekonfesionalni pouk religij, ki ga obiskuje večina učencev. Tako

- 3 Na to je opozorjeno tudi v poglavju, ki v novi *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* obravnava načela. Žal pa kljub temu ni imelo nobenega vpliva na tiste, ki so pripravili predlog sprememb osnovne šole.
- 4 Ime predmeta je včasih »etika«, včasih »etična vzgoja«, včasih pa »moralna« ali »moralna in družbena vzgoja«. Pouk takega predmeta je običajno organiziran v vseh razredih osnovne šole (z osnovno šolo mislim šolo, ki ponekod vključuje tudi nižjo srednjo šolo). Število ur pouka takega predmeta na teden v šolskem letu ni vedno točno določeno, ker imajo ponekod šole pravico razporejanja ur znotraj vnaprej določene letne kvote ur za posamezen predmet. Poleg tega trajanje šolske ure ni vedno 45 minut. Zato bo zaradi lažje primerjave pri navajanju števila ur takega pouka navedeno število tedenskih šolskih ur v trajanju 45 minut.
- 5 Eurydice, *Organisation of the education system in the German-speaking Community of Belgium* 2009/10: 65–66, 89–90.
- 6 Eurydice, *Organisation of the education system in Poland* 2009/10: 72, 74, 99.
- 7 Eurydice, *Organisation of the education system in Slovakia* 2009/10: 99–100.
- 8 Eurydice, *Organisation of the education system in Luxembourg* 2009/10: 48–50.
- 9 Eurydice, *Organisation of the education system in Lithuania* 2009/10: 91, 132.
- 10 Eurydice, *Organisation of the education system in Finland* 2009/10: 60.

je bil na primer v Italiji pri pouku katoliške religije v osnovni šoli etični problematiki (krščanske etične vrednote) eksplicitno namenjen eden od devetih tematskih sklopov (Rezzaghi, 1988: 86, 104–109).

Na Norveškem imajo sedaj v osnovni šoli od prvega do desetega razreda po dve uri pouka v okviru obveznega predmeta, ki se imenuje »Religija, filozofije življenja in etika«.¹¹ Tudi pred tem, ko so imeli še devetletko in je bil v vseh razredih – od prvega do devetega – obvezen evanĝeličansko-luteranski verouk (pri katerem je bilo kar štiri od devetih tematskih sklopov namenjenih predvsem etični problematiki),¹² so imeli kot alternativo nekonfesionalni pouk o religijah in etiki, ki je bil prav tako ponujen od prvega do devetega razreda po 2 uri tedensko. Predmet je bil razdeljen na šest tematskih sklopov, od katerih jih je bila polovica namenjena etiki (na eni strani individualni in družbeni etiki, na drugi pa etičnim problem skupnega življenja ljudi različnih religij, prepričan in življenjskih filozofij) (ibid.: 99, 128–137).

Na Portugalskem je »moralna in religiozna vzgoja« opcijski predmet: v prvih štirih razredih je tej tematiki namenjeno 26 ur na leto, v petem in šestem razredu po 2 uri tedensko, v sedmem, osmem in devetem razredu pa je to predmet v obsegu 3 ur tedensko.¹³

V Sloveniji ima velika večina osnovnošolcev (razen majhnega deleža tistih, ki izberejo kot izbirni predmet »Verstva in etiko« ali »Filozofijo za otroke«), pouk etike le v okviru predmeta, ki se sedaj imenuje »Državljska in domovinska vzgoja ter etika«. Pri tem je treba poudariti, da se ta predmet izvaja le dve leti (v sedmem in osmem razredu), po eno uro tedensko. Poleg tega je etiki v učnem načrtu namenjen le manjši delež obveznih in izbirnih vsebin. Marginalni položaj etike v učnem načrtu je viden tako iz navedbe splošnih ciljev tega predmeta kakor tudi iz navedenih kompetenc, ki naj bi jih učenci pri pouku tega predmeta razvili. Te kompetence so razvrščene v tri tematske sklope. Med osmimi kompetencami, ki naj bi izkazovale »družbeno, politično in etično pismenost«, in tremi, ki naj bi posamezniku omogočale »dejavno vključevanje in ravnanje«, se nobena eksplicitno ne nanaša na etiko (DDVE 2009: 5–6). Med petimi kompetencami, ki naj bi si jih učenci razvili za »kritično mišljenje«, pa sta navedeni dve, ki sta izrecno povezani z etiko oziroma moralo: »razvijanje samozavesti in samospoštovanja, ki vključuje socialno in moralno odgovornost do sebe, drugih, narave, do du-

11 Eurydice, *Organisation of the education system in Norway 2009/10*: 57.

12 *Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway*: 121, 124–127.

13 Eurydice, *Organisation of the education system in Portugal 2006/07*: 69–72.

hovne in materialne kulture preteklosti in sedanjosti«, in »razvijanje sposobnosti za vrednotno utemeljeno, etično in odgovorno zavzemanje stališč in udeleževanje v družbenem življenju« (ibid.: 5). To, da pri nekaterih kompetencah ni neposredne povezave z etiko, seveda še ne pomeni, da z njo niso povezane. Pomeni pa, da to iz učnega načrta ni razvidno. Tako je na primer razumevanje človekovih pravic, ki je del ene od navedenih kompetenc (ibid.: 5), mogoče razvijati tako v navezavi na pravo kot na etiko. Ali bodo človekove pravice obravnavane ne samo kot nekaj, kar sodi v mednarodno pravo, ampak tudi kot moralne pravice, bo torej odvisno od učiteljev in piscev učbenikov, saj formulacije v učnem načrtu v tem in še v nekaterih primerih niso dovolj natančne in nedvoumne. Toda učitelji in pisci učbenikov bodo te teme obravnavali tudi v kontekstu etike le, če sami dovolj dobro poznajo etiko oziroma filozofijo morale in etične dileme, ki so značilne za življenje v sodobnem svetu.

Podobne težave so tudi pri navedenih učnih ciljih (ki so, kot kaže, istovetni s splošnimi in posebnimi znanji) ter obveznih in izbirnih vsebinah za sedmi in osmi razred. V sedmem razredu so učni cilji razdeljeni v štiri tematske sklope. V prvem, imenovanem »Posameznik in družba«, je med šestimi navedenimi cilji oziroma splošnimi znanji, ki naj bi jih pridobil vsak učenec, le eden, ki se med drugim eksplicitno nanaša tudi na etiko (»Na primerih razvrščajo pravila (dogovori, zakoni, moralna pravila) in pojasnjujejo posledice, ki sledijo, če jih kršimo«) (ibid.: 7). Med tremi dodatnimi cilji oziroma posebnimi znanji, ki pa so »dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj obravnava po svoji presoji glede na zmožnosti in interese učencev«, sta navedena še dva: »Preiskujejo pomen individualnosti, socializacije in etičnega ravnanja«; »Primerjajo in razlikujejo med moralno opravičljivim in neopravičljivim nasprotovanjem pravilom in avtoritetam (oporečništvo, zaporniki vesti)« (ibid.: 8). Med osmimi navedenimi cilji, ki sestavljajo drugi tematski sklop »Človekove pravice in odgovornosti«, se nobeden izrecno ne nanaša na etiko, med dvema, ki spadata v kategorijo posebnih znanj in izbirnih vsebin, pa eden: »Presojajo in utemeljujejo moralno opravičljivo ravnanje v primeru konflikta pravic« (ibid.: 9). V tretjem tematskem sklopu, imenovanem »Človeške različnosti (iz večkulturnosti in medkulturnosti)«, pa sploh ni nobenega cilja, znanja in vsebin (ne obveznih ne izbirnih), kjer bi bila omenjena etika (ibid.: 10). Od osmih ciljev v četrtem tematskem sklopu, »Vrednote, verovanje in etika«, je le eden neposredno povezan z etiko: »Presojajo etične kodekse verstev z vidika sožitja med ljudmi« (ibid.: 11). Poleg tega je še eden med petimi cilji, ki se nanašajo na izbirne vsebine, med katerimi so navedeni tudi poklicni etični kodeksi

(novinarski, zdravniški itd.). Ta cilj se glasi: »Iz različnih perspektiv analizirajo etične dileme (na primer pri problematiki evtanazije, splava, podaljševanja nekakovostnega življenja smrtno obolelih, kloniranja itd.)« (ibid.: 12).

Podobno velja tudi za osmi razred. Pravzaprav je neposrednega imenovanja z etiko povezanih ciljev in vsebin še veliko manj kot v sedmem razredu. V prvem od treh tematskih sklopov, imenovanem »Demokracija«, med dvanajstimi cilji, ki zadevajo obvezne vsebine, ni nobenega, ki bi omenjal etiko. Med desetimi, ki se nanašajo na izbirne vsebine, pa pogojno eden (če namreč »pravičnost« razumemo kot etično kategorijo): »Ugotavljajo razliko med načelom pravnosti in načelom pravičnosti« (ibid.: 13–14). V drugem tematskem sklopu, »Domovinska in državljanska kultura«, ki obsega sedem ciljev, povezanih z obveznimi vsebinami, in tri cilje v povezavi z izbirnimi vsebinami, ni nobenega, ki bi se eksplicitno nanašal na etiko (ibid.: 15). Tretji in zadnji tematski sklop, »Človeštvo in prihodnost«, obsega deset ciljev, povezanih z obveznimi, in pet, povezanih z izbirnimi vsebinami. Od tega je le eden, ki se neposredno nanaša na etiko, saj je vezan na obvezne vsebine, poimenovane »Etika za prihodnost«. Glasi se: »Analizirajo in vrednotijo načine življenja v razvitem in manj razvitem svetu ter predlagajo izboljšave za kakovostnejše življenje vseh ljudi in za pravičnejši svet« (ibid.: 16–17).

Da se etiki v okviru tega predmeta, kot ga določa učni načrt, ne pripisuje prav velika teža, je očitno tudi iz navedbe znanj, ki jih morajo učenci izkazati kot pogoj za prehod tako iz sedmega v osmi razred kakor tudi iz osmega v deveti. Niti eno od navedenih dvanajstih znanj ali kompetenc, zahtevanih za uspešen prehod v višji razred, ni izrecno povezano z etiko (ibid.: 19). Da ima etika res obrobni položaj, se kaže tudi v dolgem spisku znanj in zmožnosti, ki naj bi jih učenec imel po končani devetletki. Od šestinpetdesetih so tri neposredno povezana z etiko: »na primerih razvrsti pravila (dogovori, zakoni, moralna pravila) in pojasni posledice, ki sledijo, če jih kršimo«; »presodi etične kodekse verstev z vidika sožitja med ljudmi«; »z etičnega vidika presodi odnos ljudi do drugih živih vrst na planetu (na primer pravice živali) in naredi načrt v skladu trajnostnim razvojem in človeštvom« (ibid.: 20–22). Ker traja ta predmet le dve leti in ga v devetem razredu ni, se verjetno predpostavlja, da naštetá znanja in kompetence, ki naj bi jih vsak učenec imel ob končanju devetletke, niso rezultat zgolj tega predmeta, temveč celotnega devetletnega vpliva šole. A naj bodo naštetá znanja in kompetence rezul-

tat celotnega osnovnega šolanja ali le dveletnega pouka tega predmeta, je zahtevani rezultat glede etike povsem nezadovoljiv.

Že groba primerjava med Slovenijo in prej navedenimi državami glede obsega pouka, namenjenega etični problematiki, jasno kaže, da je »struktura« izobrazbe, ki jo pridobijo otroci v osnovni šoli v navedenih državah, drugačna od tiste, ki jo pridobijo v slovenskih. V Sloveniji sicer imamo obvezni predmet »Državljska in domovinska vzgoja ter etika«, poleg tega pa še obvezni izbirni predmet »Verstva in etika«, vendar je v obeh primerih na etiki manjši poudarek, v drugem primeru pa je etična tematika poleg tega še zožena, saj je tesno povezana z religioznimi temami in problemi. V obeh predmetih tudi manjka osnovna teoretska podlaga,¹⁴ ki z opredelitvami temeljnih etičnih pojmov (dobro, zlo, pravičnost itd.) v kontekstu različnih etičnih teorij, šele omogoča resnično razumevanje dilem tako v zvezi z zelo pomembnimi življenjskimi vprašanji (o etični dopustnosti abortusa, evtanazije, samomora, ubijanja v vojni, laganja z namenom preprečitve še večjega zla itd.) kakor tudi s socialnimi vprašanji (o distributivni pravičnosti, pravicah posameznika v razmerju do interesov skupnosti, solidarnosti itd.) in vprašanji, ki so v zadnjem desetletju vedno bolj pereča in s katerimi se ukvarjata okoljska etika in bioetika (odgovornost do okolja, kloniranje, genetski inženiring itd.). Nekatera od teh vprašanj so lahko, in bi tudi morala biti, obravnavana pri posameznih učnih predmetih (državljska vzgoja, biologija, geografija itd.), vendar bodo učenci težko dojeli njihovo etično razsežnost, če ne poznajo temeljnih etičnih pojmov in dilem. Zato je treba etiki nameniti več pozornosti in jo, če je potrebno, ločiti od državljanske vzgoje ter uvesti kot poseben predmet v javno osnovno šolo. To bi moral biti predmet, ki bi bil obvezen za vse učence. Zato bi moral biti po eni strani zasnovan podobno kot pouk o religijah, se pravi kot pouk o etiki in moralni problematiki, pri katerem so znanja posredovana na objektivni, kritični in pluralistični način, saj je drugače lahko kršena pravica staršev do vzgoje otrok v skladu s svojimi religioznimi in filozofskimi prepričanji. Zato se morda zdi, da so modeli pouka etike v tistih državah, v katerih je tak učni predmet alternativa konfesionalnemu pouku določene religije, neprimerni za obvezni učni predmet, saj je včasih poudarjeno, da gre za posvetne etike.

14 Da se obravnava etike kot teorije morale kljub zahtevnosti pri pouku etike v osnovni šoli ni treba izogibati, češ da je to za to raven izobraževanja prezahtevno, potrjuje na primer že omenjeni norveški alternativni predmet o religijah in etiki, ki v tretji triadi devetletke vključuje tudi teme, kot so normativne in deskriptivne etike, utemeljitev različnih etik; moralne zapovedi in etični modeli itd. (*Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway*, General Religious and Moral Education: 132).

Po drugi strani pa bi lahko temeljil na že preverjenem in dobro sprejetem modelu filozofije za otroke, ki – med drugim – ob filozofskem raziskovanju etičnih problemov meri predvsem na »razvijanje avtonomnega, kritičnega, reflektivnega mišljenja«, »kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje stališč drugih itd.)«, »razvijanje miselnih spretnosti (oblikovanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj, iskanje hipotez, izpeljevanje, odkrivanje predpostavk in posledic, reševanje problemov)« (Hladnik, 1998: 1). Pravzaprav bi bila ena možnost za izboljšanje položaja etike v kurikulumu enostavno prevzeti že pripravljen tematski sklop »Etična raziskovanja« iz učnega načrta za izbirni predmet »Filozofija za otroke«, mu dodati iz istega načrta vsaj še tematski podsklop »pravičnost« in ga skupaj z etičnimi temami iz obstoječe »Državljske in domovinske vzgoje ter etike«, dopolnjenimi s še nekaterimi novimi temami, ponuditi vsem učencem bodisi kot poseben učni predmet bodisi kot občutno obsežnejši in drugače strukturiran del sedanjega predmeta.

Državlanska vzgoja je področje posebnega pomena v slovenskem šolskem sistemu. Kot tako je bila opredeljena v *Beli knjigi*, ki je bila osnova za novo šolsko zakonodajo leta 1996. Bela knjiga je tako posebej opozorila, da je v šolskem sistemu »treba posebej izpostaviti državljansko pismenost in seznanjenost s področjem človekovih pravic.« (Krek, 1995: 27). Poseben pomen državljanske vzgoje je razviden tudi iz *Zakona o osnovni šoli*. Ta v drugem členu, ki opredeljuje cilje osnovnošolskega izobraževanja, navaja »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij«, »razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti«, »vzgajanje za občje kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije«, »vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin«. Navedeni cilji so neposredno povezani z državljansko vzgojo, tako da državljanska vzgoja nastopa v štirih od petnajstih z zakonom predpisanih ciljev osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji, kar ji seveda daje poseben status.

V skladu s statusom, ki je pripisan državljanski vzgoji v načelnih in normativnih osnovah šolskega sistema, je tudi dejstvo, da je v sedmem in osmem razredu slovenske devetletne osnovne šole v predmetnik vključen tudi poseben predmet, namenjen državljanski vzgoji. Manjše pa je v

skladu s posebnim pomenom državljanske vzgoje število ur *Državljan-ske in domovinske vzgoje ter etike*, kot se predmet (še) imenuje, ki je predmetu namenjeno. Gre za borih 35 ur letno, skupaj v dveh letih torej 70 ur. Seveda je državljanska vzgoja na načelni ravni zasnovana tako, da naj bi bila vključena tudi v druge predmete in bila tudi stvar celotne šole, vendar Slovenija nima močne tradicije medpredmetnih povezav, tako da je tovrstne načelne opredelitve težko učinkovito prenesti v prakso. Težava je tudi v tem, da je pri taki zasnovi težko preveriti, kakšni so pravzaprav rezultati. To dodatno otežuje tudi dejstvo, da pri državljanski vzgoji ne gre samo za vednost, temveč tudi za stališča, vrednote, pripravljenosti za delovanje in samo delovanje. Vsi ti elementi spadajo v oblikovanje državljana, le vednost pa je taka, da jo je mogoče na sorazmerno enostaven način preverjati.

Zaradi te kompleksne umeščenosti področja, številčnih ciljev in razkoraka med poudarjenimi cilji na normativni ravni in eksplicitno navzočnostjo teh ciljev v kurikulumu, so za evalvacijo državljanske vzgoje mednarodne primerjalne študije še posebej pomembne. Do njih ne pride zelo pogosto, saj predmet nima tako neposrednega ekonomskega učinka kot znanje matematike in naravoslovja, zasnova mednarodne primerjalne študije pa je zaradi razlik v koncepcijah državljanske vzgoje v različnih državah tudi bolj zahtevna. Kljub temu pa so bile v preteklem desetletju pod okriljem mednarodne organizacije za evalvacijo dosežkov v izobraževanju IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) izvedeni dve mednarodno primerjalni študiji državljanske vzgoje in izobraževanja: *Civic Education Study* (CIVED) in *The International Civic and Citizenship Study* (ICCS). Prva je bila izvedena leta 1999, druga deset let pozneje, leta 2009. Slovenija je sodelovala v obeh.

Učinke državljanske vzgoje v Sloveniji lahko tako primerjamo z drugimi državami, mogoča pa je tudi časovna primerjava, ki pokaže, kako so se spremenili rezultati državljanskega izobraževanja v zadnjih desetih letih. Leta 1999 se bili poleg učencev na koncu obveznega šolanja, ki so bili stari 14 let, v raziskavo vključeni tudi učenci na koncu srednje šole, stari osemnajst let, vendar se bomo osredotočili predvsem na mlajšo populacijo, saj v raziskavo v letu 2009 starejša generacija ni bila vključena.¹

1 Analiza se opira na obe mednarodni poročili: *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah in ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Prim. tudi Šimenc, 2003 in 2011.

Vednost

Prva tema primerjave so v tovrstnih mednarodnih primerjavah kognitivni učinki šolskih sistemov oziroma vednost učencev. Vednost slovenskih učencev se v raziskavi v letu 1999 ni statistično pomembno razlikovala od mednarodnega povprečja. Med 28 sodelujočimi državami so se slovenski učenci uvrstili na 13. mesto (Torney-Purta, 2001: 55). Pri analizi in prikazu dosežkov je bila uporabljena teorija IRT (teorija pojasnjevanja odgovorov), ki omogoča izdelavo lestvice, na katero lahko hkrati projiciramo stopnjo zahtevnosti vprašanj in stopnjo učenčeve sposobnosti. Učenec, ki mu tako določimo nivo sposobnosti, pravilno reši vsa vprašanja, ki segajo do njegovega nivoja sposobnosti, in napačno odgovori na večino vprašanj, ki ta nivo presegajo. Za lestvico državljanske vednosti pri štirinajstletnikih je bila določena mednarodno srednja vrednost 100, s standardnim odklonom 20. Zaradi primerjave dosežkov je bila ta lestvica ohranjena tudi za starejšo, dijaško populacijo.

Srednja vrednost dosežkov slovenskih učencev je bila 101, kar se ni statistično pomembno razlikovalo od mednarodnega povprečja. Slovenija je bila tako v skupini 10 držav, katerih dosežek se ni bistveno razlikoval od mednarodnega povprečja. Zanimivo je, da so bile v skupini držav, katerih dosežek je bil pomembno nad mednarodnim povprečjem, Poljska, Slovaška in Češka. Madžarska je bila na lestvici kognitivnih dosežkov prav tako umeščena nad Slovenijo, vendar njen dosežek ni bil statistično pomembno različen od slovenskega, dosežek učencev v Estoniji, Litvi in Latviji pa je bil pod mednarodnim povprečjem. Naštete države pa so bile države, s katerimi se je Slovenija poskušala primerjati v obdobju vstopanja v Evropsko unijo. Iz perspektive primerjave s to skupino držav torej mednarodna raziskava pokaže, da vednost slovenskih učencev na področju državljanskega izobraževanja leta 1999 ni bila tako visoka, kot bi si želeli.

Pri dijaški populaciji se je Slovenija uvrstila med sedmerico držav, katerih dosežek se ne razlikuje pomembno od mednarodnega povprečja. Povprečni dosežek v Sloveniji je bil 115, povprečje mednarodnega vzorca pa 119, vendar razlika ni bila statistično pomembna (Amadeo, 2002: 57). V raziskavi na tej stopnji je sodelovalo šestnajst držav, štiri države so se s svojimi dosežki uvrstile nad mednarodno povprečje in tri pod njim, dosežek v sedmih državah pa se od povprečja ni razlikoval. Višji dosežek od slovenskih dijakov so imele Estonija, Češka in Poljska, vendar je bila razlika statistično pomembna le pri Estoniji, nižjega pa Latvija (Amadeo, 2002: 57).

Slika se v raziskavi v letu 2009 ni bistveno spremenila. Na preizkusu znanja so se slovenski učenci uvrstili nekoliko nad mednarodno povprečje, in sicer na 15. mesto med 38 državami. Primerjava doseženih mest samo na sebi ne pove veliko, kajti nabora sodelujočih držav, ki skupaj oblikujejo povprečni dosežek in posredno določajo, ali je dosežke posamezne države povprečen, podpovprečen ali nadpovprečen, se v obeh raziskavah le delno ujemata. Nekatere države iz leta 1999 v raziskavi v letu 2009 niso sodelovale, raziskavi pa so se priključile številne nove države, zlasti iz Južna Amerike, kjer znatno manjši družbeni proizvod v primerjavi z Evropo ne dopušča enake stopnje razvitosti izobraževalnega sistema. Slabši dosežki južnoameriških držav so tako zviševali umestitev dosežkov evropskih držav. Vendar je raziskava v letu 2009 vključevala tudi niz vprašanj iz raziskave leta 1999, kar je omogočalo neposredno primerjavo med dosežki v obeh raziskavah. Primerjava je pokazala, da so bili slovenski učenci v letu 2009 na preizkusu znanja nekoliko bolj uspešni, kot so bili v letu 1999. Leta 1999 je dosežek slovenskih učencev na lestvici z mednarodnim povprečjem 100 dosegel vrednost 102, dosežek učencev v letu 2009 pa je na isti lestvici opredeljen z vrednostjo 104 (Schulz, 2010: 75). To je lahko razlog za zadovoljstvo, še posebej če upoštevamo še podatek, da so bili slovenski učenci *edini* med 15 državami, ki so sodelovale v obeh raziskavah, ki so svoj dosežek nekoliko, a statistično pomembno izboljšali. Dosežek v ostalih državah je ostal nespremenjen (sedem držav) oziroma se je znižal (preostalih sedem držav).

Če dosežek v letu 2009 primerjamo s skupino Poljska, Češka, Slovaška, Madžarsko, Estonija, Litva in Latvija, vidimo, da je znanje učencev na Poljskem in Slovaškem še vedno nekoliko večje od znanja slovenskih učencev, se je pa znanje v obeh državah nekoliko poslabšalo. Poslabšalo se je tudi znanje čeških učencev, tako da se sedaj ne razlikuje statistično pomembno od znanja slovenskih. Znanje učencev v Estoniji pa se je izboljšalo, tako da se statistično pomembno ne razlikuje od znanja slovenskih učencev. Znanje učencev v Litvi in Latviji je ostalo nespremenjeno in je še vedno manjše od slovenskih učencev. Madžarska pa v raziskavi v letu 2009 ni sodelovala.

Vendar pa vednost ni edini cilj državljanske vzgoje, enako pomembni so vrednote, stališča in pripravljenost delovati. Raziskava iz leta 1999 je mednarodno primerjalno izpostavila tri področja, kjer so bili odgovori slovenskih učencev pomembno manj spodbudni kot odgovori učencev v drugih državah. V nadaljevanju prispevka bomo odgovore učencev iz raziskave leta 1999 na teh področjih primerjali z odgovori iz leta 2009, da bi videli, ali res lahko govorimo o napredku na celotnem področju dr-

žavljskega izobraževanja in vzgoje ali pa gre samo za manjši napredek na področju znanja.

Zaupanje

Prva tema, ki se je v letu 1999 pokazala za vredno posebne pozornosti, je *zaupanje vladnim institucijam*. Učenci so bili vprašani, koliko zaupajo v nadaljevanju navedenim institucijam, možni odgovori so bili: »nikoli«, »včasih«, »velikokrat«, »vedno« in »ne vem«. Po izjavah učencev slovenski vladi *nikoli* ni zaupala četrtnina učencev, parlamentu 28 % učencev, političnim strankam pa več kot tretjina učencev. In obratno: vladi je *velikokrat* oziroma *vedno* zaupalo le 14 % učencev, mednarodno povprečje zaupanja vladi je bilo 48 %; parlamentu je *vedno* oziroma *velikokrat* zaupalo 20 % učencev, političnim strankam pa samo 11 %. Nezaupanje političnim strankam ni presenetljivo, saj so tudi v drugih delih vprašalnika učenci kazali odklonilen odnos do njih. 67 % učencev je menilo, da je za dobrega državljana vključitev v politično stranko nepomembna oziroma le delno pomembna. 45 % pa jih je celo menilo, da je slabo za demokracijo, če ljudje sodelujejo v političnih strankah, da bi vplivali na vlado.

Nezaupanje v vladne institucije ni bilo presenetljivo. Raziskava *Mladina 2000* je pokazala, da 32 % vprašanih v Sloveniji političnim strankam ni zaupalo *prav nič*, vodilnim politikom pa ni *nič* zaupalo 30 % mladih med 16 in 29 leti. Raziskave so že v devetdesetih letih dvajsetega stoletja pokazale, da zaupanje v vlado raste s starostjo demokracije. Ker je bila demokratična tradicija v Sloveniji v letu 1999 razmeroma kratka, je bilo pričakovano, da je bilo tudi zaupanje v vladne (državne) institucije manjše. In res je bilo v večini »vzhodno- in srednjeevropskih« držav, ki so sodelovale v raziskavi leta 1999, zaupanje v vlade pod mednarodnim povprečjem. Toda v Bolgariji, kjer je bilo zaupanje drugo najslabše, je skoraj dvakrat več učencev kot v Sloveniji odgovorilo, da *vedno* ali *večino časa* zaupa vladi. Na Slovaškem pa je bilo takih učencev več kot polovica (51 %). Zato sklep, ki so ga o zaupanju v vlade za odrasle izpeljali v študiji zaupanja v vlado: »Prikazane primerjave srednje- in vzhodnoevropskih držav glede na obseg oz. moč izraženega zaupanja v politične institucije (parlament, vlada, predsednik) ponujajo pričakovano uvrstitev: v vrhu je Slovenija, sledita ji Hrvaška in Češka, na dnu pa se znajdetta Ukrajina in Belorusija« (Toš, 1999: 243) za generacijo, ki je zapustila slovenske osnovne šole v letu 1999, ni veljal. Kajti po zaupanju v vlado so bile pred Slovenijo uvrščene tudi vse tiste države, ki so na lestvici za odrasle izkazovale nižje zaupanje: Bolgarija, Slovaška, Madžarska in Romunija. Na

lestvici z mednarodnim povprečjem 10, so največjo stopnjo zaupanja izkazali učenci na Danskem, ki so dosegli vrednost 11,4. Slovenski učenci so z 8,6 izkazali najnižjo stopnjo zaupanja. Drugi najbolj nezaupljivi so bili učenci v Bolgariji z 9,2 točkama in v Rusiji z 9,4 točkami na lestvici.

Raziskovalec Niko Toš je ob zaupanju opozarjal na še eno dejstvo: »Temeljna predpostavka v raziskovanju zaupanja v institucije je, da je zaupanje v institucije v funkciji delujočega demokratičnega sistema. Čim višja je legitimnost sistema, čim višja je podpora, ki jo sistem uživa, čim višja je udeležba v sistemu itd., tem višja je stopnja zaupanja v osrednje institucije sistema« (Toš, 1999: 243). Pri učencih sicer še ne moremo govoriti o aktivni udeležbi v sistemu, vendar jih je leta 1999 78 % zagotavljalo, da se bodo *zagotovo* oziroma *verjetno* udeležili volitev, samo 21 % pa se jih je *strinjalo* oziroma *zelo strinjalo* s trditvijo, da bi raje živeli v kaki drugi državi. Iz tega lahko sklepamo, da izkazano nezaupanje do vlade ni pričalo o radikalni distanci do družbe in njenega političnega sistema.

Leta 1999 v raziskavo vključeni dijaki so v Sloveniji potrdili stanje, ki se je nakazovalo pri učencih. Tudi v tej populaciji so slovenski dijaki med vsemi sodelujočimi državami izkazali najnižjo stopnjo zaupanja v institucije, povezane z vlado. Mednarodno povprečje zaupanja je bilo na vrednosti 9,6. Največ zaupanja so izkazali danski dijaki, ki so dosegli vrednost 11,6, najmanj pa slovenski dijaki z vrednostjo 8,6 (Amadeo, 2002: 96). Na splošno so bile stopnje zaupanja na mednarodni ravni tudi pri dijakih zmerno visoke, niso kazale niti slepega zaupanja niti popolnega nezaupanja. To je veljalo tudi za Slovenijo. Čeprav je več kot 50 % slovenskih dijakov izjavilo, da *nikoli* oziroma *včasih* ne zaupa vladi, občinskim oblastem, političnim strankam in parlamentu, pa političnim strankam, ki so bile deležne najmanjšega zaupanja (*velikokrat* oziroma *vedno* jim zaupa le 9 % slovenskih dijakov), *nikoli* ne zaupa 38 % slovenskih dijakov, 53 % pa jim *včasih* vendarle zaupa. Vendar pa so razlike velike: slovenski vladi vedno oziroma velikokrat zaupa le 18 % slovenskih dijakov, stopnja zaupanja v vlado v mednarodnem vzorcu pa je 44 %.

V raziskavi leta 2009 je bilo vprašanje o zaupanju zastavljeno nekoliko drugače in tudi nabor možnih odgovorov je bil nekoliko spremenjen. Učenci so lahko izbirali med »popolnoma«, »srednje«, »malo« in »sploh ne«, možnost »ne vem« pa ni bila na voljo. Slovenski učenci so izjavili, da jih 56 % vladi zaupa *popolnoma* oziroma *srednje*, parlamentu *popolnoma* oziroma *srednje* zaupa 53 %, političnim strankam pa 43 % učencev. *Popolno* nezaupanje vladi izraža le 16 % učencev, kar ustreza številu učencev, ki so leta 1999 zaupali v vlado. Odnos učencev se je torej močno spremenil, njihova stopnja zaupanja pa pomembno povečala.

Delno je to morda posledica drugačnega formata vprašanja, vendar se bistveno večja stopnja zaupanja v vladne institucije kaže tudi v primerjavi z učenci v drugih državah. Če so glede izražene stopnje zaupanja slovenski učenci v letu 1999 močno odstopali od vseh drugih držav, je bila leta 2009 slika bistveno drugačna: mednarodno povprečje je bilo na lestvici določeno kot 50, Indonezija z največjo stopnjo zaupanja je na lestvici dosegla vrednost 59, Južna Koreja z najmanjšo stopnjo zaupanja pa vrednost 43. Slovenski učenci so dosegli vrednost 48, kar je nekoliko pod mednarodnim povprečjem, vendar so enako ali nižjo stopnjo zaupanja izrazili še učenci v 11 drugih državah.

Zaupanje v institucije, povezane z vlado, v letu 2009 torej ni bilo več izrazito nizko in je bilo le nekoliko nižje od mednarodnega povprečja. Tudi absolutno se je izražena stopnja zaupanja učencev v institucije, povezane z vlado, močno dvignila. Zaupanje v vladne institucije tako v letu 2009 ni bilo več kritična točka državljske vzgoje v Sloveniji.

Imigranti

Drugo področje, kjer so bili odgovori slovenskih učencev v letu 1999 globoko pod mednarodnim povprečjem, je bil *odnos do imigrantov*. Učence so vprašali, koliko se strinjajo z v nadaljevanju navedenimi trditvami, možni odgovori pa so bili: »zelo se ne strinjam«, »se ne strinjam«, »se strinjam«, »zelo se strinjam« in »ne vem«.

Iz odgovorov je razvidno, da pri slovenskih učencih ni šlo preprosto za negativen odnos do imigrantov. 58 % učencev se jih je *zelo strinjalo* oziroma *strinjalo* s trditvijo »Priseljenci bi morali imeti možnost, da še naprej govorijo svoj jezik«, 86 % s trditvijo »V Sloveniji bi morali imeti otroci priseljencev enake možnosti za izobraževanje kot ostali otroci« in 68 % s trditvijo »Priseljenci, ki živijo v naši državi že več let, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah«.

Odnos do imigrantov je torej bil pozitiven, a pri vseh vprašanih manj pozitiven kot pri mednarodnem povprečju. Mednarodno povprečje je bilo določeno z vrednostjo 10, najbolj pozitiven odnos do imigrantov so izrazili učenci na Cipru, ki so bili na lestvici dosegli vrednost 10,9. Učenci v Nemčiji so izkazali najmanj pozitiven odnos z vrednostjo 9,2, potem pa sledita Slovenija in Švica z vrednostjo 9,4 (Torney-Purta, 2001: 105).

Podobno je bilo leta 1999 pri dijaški populaciji. 94 % dijakov v mednarodnem vzorcu in 90 % v Sloveniji se je strinjalo, da bi morali otroci imigrantov imeti enake možnosti za izobraževanje kot drugi otroci. 82 % dijakov mednarodnega vzorca (v Sloveniji 70 %) je menilo, da bi mora-

li imigranti imeti možnost ohraniti svoje navade in način življenja, 82 % (v Sloveniji 73 %) pa se jih je strinjalo s trditvijo, da bi morali imeti enake pravice kot vsi drugi v državi. Podoben odstotek dijakov se je strinjal, da bi imigranti morali imeti možnost voliti (7 9%, v Sloveniji 7 1%) in ohraniti svoj jezik (80 %, v Sloveniji 52 %). Podatki torej kažejo pozitiven odnos do imigrantov, opozoriti pa velja, da del dijakov imigrantom te pravice odreka. Šest odstotkov dijakov (v Sloveniji 10 %) se ni strinjalo, da bi imeli enake možnosti za izobraževanje, 20 % (v Sloveniji 48 %) se jih ni strinjalo, da bi lahko govorili svoj jezik. Podobno se jih okrog 20 % (v Sloveniji 29 %) ni strinjalo z možnostjo, da bi lahko volili. Mednarodno primerjalno so najvišjo stopnjo naklonjenosti imigrantom izrazili dijaki na Cipru, ki so na lestvici z mednarodnim povprečjem 10 dosegli vrednost 11. Najnižjo stopnjo naklonjenosti imigrantom pa so izrazili dijaki iz Slovenije z 9,2 točkami (Amadeo, 2001: 100).

Tudi raziskava iz leta 2009 je vključevala niz vprašanj, ki so se nanašali na imigrante. Učenci so imeli na voljo odgovore: »zelo se strinjam«, »strinjam se«, »ne strinjam se«, »nikakor se ne strinjam«. V Sloveniji se je 72 % učencev *zelo strinjalo* oziroma *strinjalo* s trditvijo »Priseljenci bi morali imeti možnost, da še naprej govorijo svoj jezik«, 92 % s trditvijo »Otroci priseljencev bi morali imeti enake možnosti za izobraževanje kot drugi otroci v državi« in 81 % s trditvijo »Priseljenci, ki živijo v državi več let, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah«. Format vprašanj ni bil popolnoma isti, je bil pa dovolj podoben, tako da je mogoče ugotoviti, da je bila leta 2009 naklonjenost učencev imigrantom v Sloveniji opazno višja kot leta 1999.

To potrjuje tudi mednarodna primerjava. Odgovori učencev v Sloveniji so se leta 2009 uvrstili v mednarodno povprečje. To je bilo določeno z vrednostjo 50. Najmanjšo naklonjenost imigrantom so izrazili učenci v flamskem delu Belgije (46 točk), najvišjo na Tajvanu (56 točk), učenci v Sloveniji pa so s 50 točkami umeščeni natanko v mednarodno povprečje (Schultz, 2010: 102). Tako da odnos do imigrantov leta 2009 ni bil več področje, na katerem bi slovenski učenci v negativni smeri odstopali od svojih vrstnikov drugod po svetu.

Šolska klima

Tudi percepcija učencev o *odprtosti šolske klime* za diskusijo se je leta 1999 v osnovni šoli pomembno razlikovala od percepcije učencev drugod po svetu. Učencem je bilo zastavljenih niz vprašanj, lestvica odgovorov pa je bila: »nikoli«, »redko«, »včasih«, »pogosto« in »ne vem«. 56 % učencev v Sloveniji je menilo, da se včasih oziroma pogosto v razre-

du zgodi, da »[k]o gre za politična in družbena vprašanja, se lahko učenci med učno uro odkrito ne strinjajo s svojim učiteljem«, 64 % jih je menilo, da se včasih oziroma pogosto zgodi, da se »[u]čence spodbuja, da oblikujejo svoja stališča o različnih vprašanjih«, 58 % pa jih je menilo, da učitelji včasih oziroma pogosto »spoštujejo naša stališča ter nas spodbujajo, naj jih izražamo in med urami tudi povemo«.

Na osnovi odgovorov je bila oblikovana lestvica z mednarodnim povprečjem 10 točk. Najbolj odprto so klimo v razredu doživljali učenci v Kolumbiji z 10,8 točkami. Kot najmanj odprto pa so klimo v razredu doživljali učenci v flamskem delu Belgije, v Bolgariji in Sloveniji. Na lestvici so njihovi odgovori dosegli vrednost 9,3 točke (Torney-Purta, 2001: 139).

Podobno je bilo pri dijakih. Skoraj polovica dijakov v mednarodnem vzorcu je menila, da jih učitelj pogosto spodbuja, naj oblikujejo svoja stališča (mednarodni vzorec 44 %, Slovenija 30 %). Podobno so odgovarjali tudi na vprašanje, ali lahko izrazijo svoje mnenje, četudi se razlikuje od mnenja večine (mednarodni vzorec 45 %, Slovenija 30 %). Vendar je precej manj dijakov izjavljalo, da jih učitelj pogosto spodbuja k razpravljanju o vprašanjih, o katerih imajo ljudje različna mnenja (mednarodno 21 %, Slovenija 10 %), 9 % dijakov (v Sloveniji 18 %) pa je izjavilo, da jih učitelji nikoli ne spodbujajo k temu. Med 16 državami, ki so sodelovale pri dijaškem delu raziskave, so o največji stopnji odprtosti razredne klime za diskusijo poročali dijaki na Danskem. Njihovi odgovori so dosegli vrednost 11,3, mednarodno povprečje je bilo 10,5, slovenski dijaki pa so z vrednostjo 9,5 poročali o najnižji stopnji odprtosti razredne klime za diskusijo (Amadeo, 2002: 135).

V raziskavi v letu 2009 so učencem zastavili podobna vprašanja, lestvica odgovorov je bila identična. Razlika pri zastavitvi vprašanj je bila v tem, da ni bila na voljo možnost »ne vem«, celotni sklop vprašanj pa je imel skupni uvod »Ko med rednim poukom razpravljate o političnih in družbenih vprašanjih, kako pogosto se dogaja naslednje?« 69 % slovenski učencev je menilo, da se pri pouku včasih oziroma pogosto dogaja, da »[u]čenci lahko odkrito izrazijo nestrinjanje s svojimi učitelji«, 78 % jih je menilo, da se včasih oziroma pogosto pri pouku dogaja, da »učitelji spodbujajo učence, da oblikujejo svoja stališča«, 84 % pa jih je menilo, da se včasih oziroma pogosto pri pouku dogaja, da »[u]čitelji spodbujajo učence, naj izražajo svoja mnenja«. Ubeseditev vprašanj se je v letu 2009 nekoliko razlikovala od formulacij v letu 1999, vendar je bila podobnost dovolj velika, da je mogoča primerjava. In učenci v letu 2009 poročajo o znatno večji odprtosti klime v razredu.

To pokaže tudi mednarodna primerjava. Na oblikovani skupni lestvici, na kateri je bilo mednarodno povprečje določeno pri vrednosti 50, so o največji odprtosti razredne klime poročali učenci na Danskem in v Indoneziji, kjer so odgovori učencev dosegli vrednost 55. O najnižji odprtosti klime v razredu so poročali v Južni Koreji, kjer so odgovori učencev dosegli vrednost 38, odgovori slovenskih učencev pa so dosegli vrednost 50, kar sovпада z mednarodnim povprečjem (Schulz, 2010: 176). Kar pomeni, da so učenci leta 2009 razredno klimo doživljali bolj odprto za diskusijo kot učenci leta 1999, poleg tega pa njihovi odgovori tudi v mednarodnem merilu ne izstopajo negativno, tako da tudi klima v razredu ni več kritična točka poučevanja državljanske vzgoje v Sloveniji.

Sklep

Rezultati slovenskih učencev v raziskavi iz leta 2009 so se izboljšali na vseh področjih, ki so se v raziskavi v letu 1999 izkazala kot problematična. Seveda to ni razlog za zadovoljstvo, kot je pokazalo vprašanje o poznavanju temeljne institucije slovenske demokracije. Znanje se je izboljšalo, a je vsaj na nekaterih pomembnih področjih še vedno zelo nizko. Vendar pa mednarodne primerjave pokažejo, da je vednost na področju državljanske vzgoje nekoliko nad povprečjem, stališča pa podobna stališčem učencev v državah, s katerimi bi se radi primerjali. Primerjava dosežkov med obema mednarodnima raziskavama pokaže tudi, da je trend pozitiven.

Naj pa takoj opozorimo, da ne želimo ob vsakem razlikovanju glede na odgovore učencev v drugih državah sklepati na to, da so odgovori problematični zgolj zato, ker se razlikujejo od odgovorov učencev drugod po svetu. Videli smo denimo, da so slovenski učenci in dijaki leta 1999 manj kot dijaki v drugih državah, ki so sodelovale v raziskavi, zaupali političnim institucijam. Odgovor na to bi lahko bil tudi, da je pretirano zaupanje političnim institucijam pravzaprav naivno, poleg tega pa bi se politične institucije morale same potruditi, da pridobijo in si zaslužijo večje zaupanje. A če gledamo podatke v celoti, so take hitre zavrnilne dejstev, na katere opozarjajo primerjalne raziskave, neustrezne. Odgovori slovenskih učencev in dijakov so namreč kazali na povezavo šibkejše vednosti, nezanimanja za politiko (tako leta 1999 kot leta 2009 so slovenski učenci izkazali zanimanje za politiko, ki je bilo nekoliko nižje od mednarodnega povprečja), nizke pripravljenosti za prihodnje delovanje v sferi političnega, manjšega zaupanja imigrantom in nezaupanja sferi političnega. To kaže na začaran krog. Ker učencev politika ni zanimala, niso vedeli veliko o njej in političnim institucijam niso zaupali.

In narobe: ker niso vedeli veliko o političnih institucijah, niso razumeli političnih procesov, zato je bilo malo možnosti, da bi jih zanimali. Res pa je, da je distanca do političnega v neki meri razumljiva. Ker je v Slovenijo oblast zgodovinsko prihajala od zunaj, je bila dojeta kot zunanja in tuja. Z oblikovanjem samostojne države je bila Slovenija sicer sprejeta kot »naša« država, ni pa bila obenem kot naša sprejeta tudi sfera političnega. Kar je razumljivo, saj je bila nacionalna identifikacija močna tudi takrat, ko Slovenija še ni bila samostojna država – obstaja tradicija nacionalne identifikacije, ne pa tudi tradicija identifikacije s političnim. Ni pa to tudi sprejemljivo, saj demokratično življenje v državi ne more temeljiti na nezaupanju v sfero političnega.

Glede na debate o vlogi predmeta državljska vzgoja si je pomembno ogledati še eno temo – namreč odnos do lastne države. Kaj ta raziskava pokaže, če gledamo z vidika razmerja med domovinsko in državljsko vzgojo? V okviru raziskovanja stališč se je v raziskavi leta 1999 10 vprašanj nanašalo na oblikovanje nacionalne identitete in na pozitiven odnos do lastnega naroda. Natančnejše je bila razdelena lestvica odnosa do lastne države. Oblikovana je na osnovi opredelitev dijakov do štirih trditvev: slovenska zastava je zame pomembna; do Slovenije čutim veliko ljubezen; Slovenija bi morala biti ponosna na svoje dosežke; raje bi stalno živel v drugi državi. Na splošno imajo dijaki zelo pozitiven odnos do svojih držav. Mednarodne porazdelitve pokažejo, da se je približno 80 % dijakov »zelo strinjalo« oziroma »strinjalo« s pozitivno naravnanimi izjavami o ljubezni do domovine in zastave. V Sloveniji se je 29 % dijakov zelo strinjalo in 55 % strinjalo s trditvijo »Do Slovenije čutim veliko ljubezen« – v seštevku torej 84 % (mednarodno povprečje 88 %). S trditvijo »Slovenska zastava je zame zelo pomembna« se jih je strinjalo oziroma zelo strinjalo 82 % (mednarodno povprečje 79 %). Z izjavo »Ta država bi morala biti ponosna na vse, kar je dosegla«, se jih v mednarodnem vzorcu 30 % močno strinjalo (v Sloveniji 35 %), 56 % pa le strinjalo (v Sloveniji 54 %). Velika večina dijakov (mednarodni vzorec 77 %, v Sloveniji 80 %) je izjavila, da ne bi želela stalno živeti v drugi državi.

Leta 2009 je bila na osnovi odgovorov učencev o odnosu do lastne države oblikovana enotna lestvica s povprečno vrednostjo 50 (Schulz, 2010: 104). Slovenski učenci so dosegli vrednost 51, kar je nekoliko nad mednarodnim povprečjem. Če upoštevamo samo nacionalna povprečja evropskih držav (Avstrija 52, Belgija 44, Bolgarija 48, Ciper 49, Češka 45, Danska 49, Anglija 47, Estonija 49, Finska 52, Grčija 46, Irska 50, Italija 49, Latvija 44, Litva 47, Luksemburg 49, Malta 50, Norveška 52, Poljska 48, Rusija 53, Španija 48, Švedska 48, Švica 51), pa učenci v Slo-

veniji izkazujejo bolj pozitiven odnos do svoje države kot učenci v večini drugih evropskih držav. Poglejmo si še absolutno vrednost odgovorov

Tabela: Odnos do lastne države.

	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam	Pozitivni odnos
	1	2	3	4	
Slovenska zastava je zame pomembna.	48	40	9	3	88
Slovenski politični sistem dobro deluje.	9	52	31	8	61
Do Slovenije čutim veliko spoštovanje.	42	46	9	3	88
V Sloveniji bi morali biti ponosni na to, kar smo dosegli.	50	41	6	3	91
Raje bi stalno živel/-a v drugi državi.	9	12	36	43	81
Ponosen/-na sem, da živim v Sloveniji.	54	36	8	3	92
Slovenija kaže veliko spoštovanja do okolja.	22	49	23	6	71
V splošnem je v Sloveniji bolje živeti kot v večini drugih držav.	35	41	18	6	

Iz tabele je razvidno, da ima velika večina učencev pozitiven odnos do Slovenije. 92 % učencev pravi, da so ponosni na to, da živijo v Sloveniji.

Drugačna pa je slika, ko si ogledamo minimalno vednost o političnem. V raziskavi v letu 1999 so v Sloveniji učenci odgovarjali tudi na vprašanje, kakšna je sestava slovenskega parlamenta. Da ga sestavljata državni svet in državni zbor, je vedela le slaba tretjina (30 %) učencev na koncu osnovne šole, največ učencev, 44 %, pa je izbralo odgovor, da slovenski parlament sestavljata vlada in predsednik države. To je kazalo ne samo na nepoznavanje temeljne demokratične institucije, temveč tudi na nepoznavanje načela delitve oblasti – mesto zakonodajne oblasti je v odgovorih učencev zavzela izvršna.

1999

Slovenski parlament sestavlja(ta) ...

vlada in ustavno sodišče	8	1
državni zbor	18	2
državni svet in državni zbor	30	3
vlada in predsednik države	44	4

Dijaki se niso odrezali bistveno bolje: manj kot polovica (46 %) je vedelo, da slovenski parlament sestavljata državni svet in državni zbor, 6 % jih je odgovorilo, da gre za vlado in ustavno sodišče, 22 %, da je to državni zbor, in spet kar 26 %, da parlament v Sloveniji sestavljata vlada in predsednik države. Za tiste, ki so pravkar dobili volilno pravico, delež napačnih odgovorov (54 %) ni zanemarljiv. Za preudarno odločitev na volitvah in uspešno uveljavljanje volilne pravice so potrebne osnovne informacije. Mednje nedvomno spada tudi to, za kakšno institucijo pravzaprav izbiramo kandidate.

Leta 2009 pa so učenci tudi glede tega vprašanja pokazali nekaj več vednosti od svojih predhodnikov leta 1999. Na vprašanje je pravilno odgovorilo 34 % učencev osmega razreda, torej le za 4 % več kot v letu 1999. Ta primer pokaže, da se je znanje sicer izboljšalo, vendar pa je poznavanje nekaterih temeljnih tem še vedno nizko, tako da ni razloga za zadovoljstvo.

2009

Slovenski parlament sestavlja(ta) ...

vlada in ustavno sodišče	13	1
državni zbor	24	2
državni svet in državni zbor	34	3
vlada in predsednik države	26	4

Primerjava odgovorov iz leta 1999 in 2009 (3 % učencev na vprašanje ni odgovorilo) pokaže, da se večina učencev osmega razreda ne odloča več za rešitev, ki na mesto zakonodajne oblasti postavlja izvršno. Poleg tega v letu 2009 največ učencev izbere pravilni odgovor in s tem pokaže, da poznajo temeljno institucijo predstavniške demokracije v Sloveniji. Vseeno pa še vedno dobra četrtina učencev misli, da je izvršna oblast tudi zakonodajna. In kar je še bolj pomembno, samo dobra tretjina učencev ima osnovno poznavanje demokratičnega političnega sistema v Slo-

veniji. Dokler takih učencev ne bo 92 %, se pravi toliko, kot jih izjavlja, da so ponosni, da živijo v Sloveniji, toliko časa je izboljšanje politične pismenosti učencev prednostna naloga državljanske vzgoje v Sloveniji.

Seveda bi bilo mogoče, da imajo učenci precej vednosti o državi Sloveniji, tako da je slabo znanje o parlamentu zgolj naključje. Vendar smo v raziskavi leta 2009 slovenskim učencem zastavili še eno dodatno vprašanje. Tudi to spada med osnovna znanja o demokraciji, bilo je vključeno v takrat veljavni učni načrt (DVE, 2002: 27), odgovori, ki terjajo poznavanje pojma, ki ga bi učenci morali poznati že iz zgodovine, pa kažejo spodnjo sliko.

Totalitarna je država, v kateri...

Vlada popolna svoboda	28	1
Je v veljavi delitev oblasti	21	2
Država nadzira vsa področja življenja	30	3
Je oblast države omejena	17	4

Dobra četrta učencev je menila, da totalitarna država označuje stanje, kjer vlada popolna svoboda, petina jih je menila, da je to prav država, kjer je izvršna oblast omejena z zakonodajno in pravno vejo oblasti, nadaljnjih 17 % jih je menilo, da je to država, kjer je oblast omejena, in le slaba tretjina učencev je pravilno razumela pojem, ki je eksplicitno naveden v učnem načrtu in ki se tudi nenehno pojavlja v javnih diskusijah (4 % učencev na vprašanje ni odgovorilo). Odveč je dodati, da učenci teh diskusij ne morejo razumeti, četudi bi jim sledili. Nič bolje ni s poznavanjem osrednjih oseb slovenskega političnega življenja.

Predsednik/-ca Državnega zbora je...

Franc Testen	2	1
Pavle Gantar	37	2
Zdenka Čebašek Travnik	4	3
Borut Pahor	54	4

Učenci torej večinsko menijo, da je predsednik vlade tudi/v resnici predsednik državnega zbora. Vsi odgovori pa pričajo, da je ena ključnih pomanjkljivosti predmeta državljanske vzgoje, da je premalo pozornosti posvečeno doseganju temeljne vednosti s tega področja.

Analiza učnih načrtov: družba in državljska (in domovinska) vzgoja ter etika

V tem delu evalvacijske študije bo najprej opravljena analiza državljansko-vzgojnih vsebin v dveh obveznih predmetih osnovne šole, najprej družbe (4. in 5. razred) ter nato državljanske in domovinske vzgoje ter etike (7. in 8. razred). Pri tem ne moremo prezreti, da se obdobji, v katerih sta navedena predmeta del osnovnošolskega programa, ne stikata. V 6. razredu, v katerem sta sicer uvedena »družboslovna« predmeta zgodovina in (delno družboslovna) geografija – pri katerih pa raziskovanje družbenega življenja ljudi ni postavljeno v samo ospredje –, tako ni predmeta, ki bi se sodobne družbe, v kateri učenci živijo, loteval s sociološkega ali političnega vidika. Vertikala družboslovnega izobraževanja, vertikala raziskovanja družbenega sveta, v katerem učenci živijo, je v osnovni šoli torej necela, če ne prekinjena.

Učni načrt za predmet družba (4.in 5. razred) – koliko državljansko-vzgojnih sestavin?

Če danes analiziramo učni načrt za predmet družba, ki je bil sprejet na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje, je treba upoštevati, da tisti, ki so ga v letu 2010 in 2011 posodabljali in pregledovali, niso imeli pooblastila, da bistveno spreminjajo njegovo zasnovo, ki je nastala v letih kurikularne preнове in je bila sprejeta leta 1998. Zato se večina opažanj, ki bodo sledila, vsaj posredno nanaša na konceptualno zasnovo predmeta, ki je bila sprejeta v letu 1998.¹

V uvodnih opisih predmeta, ki jih najdemo v novem učnem načrtu za predmet družba (4. in 5. razred), sprejetem v letu 2011, je vseeno ne-

1 Učni načrt je bil sprejet na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998.

kaj poudarkov, ki bolj kot uvod v stari učni načrt (1998) usmerjajo pouk v spoznavanje družbe in demokracije. Takšne so na primer formulacije:

- Učenci pri predmetu družba razvijajo stališča in vrednote v okviru okoljske, državljanske in domovinske vzgoje ter vzgoje za demokracijo in človekove pravice.
- Učenci pridobivajo znanja in razvijajo spretnosti ter sposobnosti v raziskovanju neposrednega družbenega okolja.
- Učenci razvijajo pozitiven odnos do države Slovenije, domovine in Evropske unije.

Kolikor bodo učitelji pozorni na te nove poudarke, bo predmet vsaj v enem svojem delu postal izhodišče za državljansko vzgojo, ki se bo izvajala v 7. in 8. razredu osnovne šole. Nasploh je predmet na začetku predstavljen učitelju kot predmet, ki naj bi učencem posredoval znanje o zgradbi in delovanju človeške družbe in o delovanju demokracije ter razvijal v zvezi z družbo in družbenim delovanjem posameznika takšno afektivno dispozicijo, ki se kasneje – v obdobju adolescence – lahko razvije v stališča in vrednotno usmeritev.

Obetavni so tudi nekateri drugi zapisi v uvodnem delu. V poglavju Opredeleitev predmeta je navedeno, da učni načrt vsebuje cilje s področja:

- geografije,
- sociologije,
- zgodovine,
- etnologije,
- psihologije,
- ekonomije,
- politike,
- etike,
- estetike,
- ekologije idr.

Vse te vede so brez dvoma družboslovne vede, torej vede, ki preučujejo človeške družbe, kar se sklada z naslovom predmeta, tj. ‚družba‘. Omemba vseh teh ved ustvarja pričakovanje, da bo učni načrt pouk intenzivno usmerjal v preučevanje družbe, njenega delovanja in zgradbe, demokracije ipd.

Vendar natančnejša analiza starega in novega učnega načrta pokaže, da je vpliv ved na cilje in vsebinsko zasnovano neenakomeren. Izrazito so zapostavljene družboslovne vsebine v ožjem pomenu besede, torej – pogojno rečeno – sociološke vsebine. Prav tako je zapostavljeno tisto, kar je v uvodu v novi učni načrt imenovano ‚politika‘. To dejstvo je nenavadno,

če upoštevamo, da je ime predmeta ‚družba‘, hkrati pa je tudi problematično, saj osnovnošolec vsakodnevno prejema od starejših in iz medijev informacije – ne da bi jih posebej iskal – o burnem dogajanju v družbi in politiki, predmet družba pa mu po vsem sodeč ne bo kaj prida pomagal razumeti to dogajanje. Vendar s to ugotovitvijo malce prehitavamo prikaz rezultatov analize, zato pojdemo po vrsti.

V učnem načrtu je sorazmerno močan poudarek na ciljih, ki se vežejo na psihologijo (»učencevo prepoznavanje svojih značilnosti«, »učenje učenja«, »odgovornost do sebe«, »uporaba strategij obvladovanja čustev«, »reševanje medosebnih in intelektualnih vprašanj«, v poglavju za peti razred še enkrat »uporaba strategij obvladovanja čustev« itd.). Problematično je, da se tovrstni cilji predstavljajo učitelju kot *operativni cilji* tega predmeta. Seveda sodijo procesi, opredeljeni kot »prepoznavanje svojih značilnosti«, »učenje učenja«, »odgovornost do sebe« ali »uporaba strategij obvladovanja čustev«, med splošne vzgojne in osebno-razvojne cilje osnovne šole, ki jih le-ta v pedagoškem procesu dosega dolgoročno. Vendar *operativni cilj* ni isto kot *splošni vzgojni cilj*. Operativni cilj je:

1. *konkretni* cilj – učni ali/in vzgojni – pedagoške dejavnosti, ki poteka omejen čas (nekaj šolskih ur);
2. cilj, ki ga dosegamo v tesni povezavi z neko *enoto specifične vsebine predmeta*;
3. cilj, za katerega lahko sproti *preverjamo*, koliko je dosežen.

Vzemimo zdaj enega od zgoraj omenjenih domnevno ‚operativnih‘ ciljev, cilj, ki je formuliran kot »odgovornost do sebe«. Ni dvoma, da to v resnici nikakor ni operativni cilj. Zanj ne velja, kar je zgoraj pripisano »operativnim ciljem«, kajti:

- ni mogoče v nekaj šolskih urah razviti učencevo »odgovornost do sebe« (tudi če kljub nejasnosti te formulacije, ki v resnici zahteva izjemno zahtevno interpretacijo na ravni filozofske etike, natančno vemo, kaj naj bi to bilo);
- to je kvečjemu zelo splošen vzgojni cilj šole, ne pa operativni cilj, ki bi izhajal iz specifične vsebine predmeta družba, tj. iz spoznavanja zgradbe in delovanja človeških družb in demokracije ter mesta posameznika v njih;
- ni mogoče sproti preverjati, koliko je ta cilj dosežen.

V novem (in starem)² učnem načrtu za predmet družba so se torej med operativne cilje vrinili zapisi splošnih vzgojnih in osebno-razvojnih

2 Od tu dalje v glavnem govorimo o novem učnem načrtu, razen takrat, ko je stari načrt izrecno omenjen.

ciljev slovenske osnovne šole (samospoznavanje, razvijanje odgovornosti, obvladovanje čustev itd.), hkrati pa v njem ni jasno zapisano, katere dejanske operativne cilje naj bi učitelj dosegal v okviru konkretnega poglavja z naslovom *Ljudje v družbi*. V novem (in seveda starem) učnem načrtu torej pogrešamo prave operativne cilje, ki bi usmerjali vzgojno-izobraževalni proces h *konkretnim* ciljem, vezanim na tisto, po čimer se ta predmet razlikuje od drugih predmetov.

Prvi del vsebinskega sklopa *Ljudje v skupnosti* pri predmetu družba (4. razred) je naslovljen *Jaz v skupnosti*. Razmerje med posameznikom in skupnostjo je ena osrednjih tem sodobnega družboslovja, zato je sama formulacija na videz ustrezen vstop v *učenje o družbi*. Težava je le v tem, da niti eden od operativnih ciljev učitelju ne pove, kaj konkretno v zvezi z razmerjem med posameznikom in družbo naj učenec spozna in razume in kakšne vrste afektivne dispozicije³ naj se pri njem v tej zvezi razvijejo. Razmerje med posameznikom in družbo je središčna tema vsakršne vzgoje in izobraževanja za življenje v družbi, vendar obravnava te teme daje rezultate le, če učitelju glavni kurikularni dokument nedvoumno pove, kaj je bistvo tega razmerja – kakor ga opredeljuje sodobna družboslovna znanost (sociologija, socialna psihologija, antropologija) – in kako to bistvo približati učencu. V ta namen bi morali k oblikovanju vsebinskega jedra učnega načrta pritegniti večjo skupino najvidnejših predstavnikov slovenskega družboslovja. Tej fazi bi moral slediti poseg didaktikov in razvojnih psihologov, ki bi vsebinsko jedro »prevedli« v konkretne operativne cilje in učne vsebine. Po tem postopku bi lahko oblikovali tudi ostala poglavja učnega načrta.

V vsebinskem sklopu *Ljudje v družbi* v učnem načrtu za 5. razred najdemo vsaj malo ustrežnejše formulacije ciljev, žal pa ne tudi vsebin. V rubriki ‚operativni cilji‘ so spet tudi splošni vzgojni cilji, ki nikakor niso operativni, temveč so zgolj splošni razvojni cilji vzgoje in izobraževanja v vsej »vertikali« od vrtca do mature. Na primer: »strategije obvladovanja čustev« in »veščine komuniciranja in sodelovanja«. Razen tega je vsaj en cilj povsem nepovezan z ostalimi in iztrgan iz konteksta:

»Učenci razložijo selitve prebivalcev, vzroke in posledice selitev«.

To je cilj, ki meri na demografsko znanje, vendar zanj ni ustreznega konteksta – noben cilj ali vsebina ne usmerja pouka v preučevanje prebivalstva Slovenije. Omemba »selitve prebivalstva« se nenadoma pojavi in takoj zatem izgine, brez povezave z drugimi sestavinami tega poglavja. Upravičena bi bila le, če bi to poglavje bilo namenjeno preučevanju

3 Tu uporabljamo splošni pojem afektivne dispozicije, saj otroci v starosti 10–11 let še ne razvijejo jasno oblikovanih stališč ali prepoznavne in stabilne vrednotne usmeritve.

prebivalstva naše države, vendar ni tako. Nič ne napoveduje tega koščka »demografije«.

Ostali »sociološki« cilji so vsaj delno ustrezni, čeprav so zapisani v napačnem vrstnem redu.

Prvi cilj je:

»Razumejo, da posamezniki soodgovorno vplivajo na razvoj skupnosti«.

Nedvomno bi moral biti v učnem načrtu najprej opredeljen cilj, ki bi meril na to, da učenci razumejo, kaj sploh pomeni, če rečemo, da se skupnost *razvija* – kaj je pravzaprav razvoj.

Naslednji cilj v tem poglavju je ustrezen:

»Spoznajo, da so ljudje v skupnosti različni, in prepoznajo stereotipe v povezavi z njimi«.

Omenjene so družbene in kulturne razlike. Vendar je cilj naravnane le na preprosto spoznanje, da so ljudje različni. V tej zvezi bi morali formulirati dodaten cilj, ki bi učence usmerjal v premislek o tem, katere od teh razlik vplivajo na življenje ljudi in na razvoj skupnosti ter kako vplivajo na vse to. Če tega v učnem načrtu ne poudarimo, se bo pouk usmeril zgolj v kritiko stereotipov, kar pa je le eden od pomembnih vidikov te teme.

Med ostalimi cilji poglavja Ljudje v družbi pa prevladujejo tisti, ki zahtevajo, naj učenec razume pomen sodelovanja in združevanja:

- »soodgovorno vplivanje na razvoj«
- »oblike združevanja«
- »vrste sodelovanja in medsebojne pomoči«
- »načini usklajevanja interesov in reševanja sporov«

Ker so opisi družbenega sestavljeni skoraj izključno iz tovrstnih formulacij, se pouku vsiljuje predstava o harmonični družbeni skupnosti, katere člani nenehno sodelujejo, družbenih razlik, nasprotij, napetosti, konfliktov pa naj ne bi bilo. Zaradi odsotnosti ciljev, ki bi pouk usmerjali v analizo družbenih nasprotij, se pouk utegne oddaljiti od družbene realnosti, o kateri učenci dobivajo informacije od staršev in starejših ter iz medijev. Žal so vsebine, ki bi lahko spodbujale učitelje, naj v pedagoško in psihološko ustrezni obliki učencem pojasnjujejo družbene probleme, zapisane poševno, kar pomeni, da so le izbirne (učitelj jih lahko vključi v pouk ali pa sploh ne). To velja za naslednje vsebine: »skrb za starejše in bolne, vloga/vpliv medijev, družbene težave (brezposelnost, revščina, marginalne skupine)«. To bi vsekakor morale biti obvezne vsebine!

Velik del ciljev in vsebin se veže na geografijo. Čeprav gre za predmet z imenom ‚družba‘, so mnoge geografske vsebine *naravoslovne* in ne družboslovne: »naravne značilnosti domače pokrajine (relief, voda, prst, kamnine, tla, rudnine)«, »naravne enote Slovenije«, celotni sklop »Prostorska orientacija in kartografija« v 4. razredu in v 5. razredu. V ozadju je čutiti domnevo, da družboslovnih sestavin predmeta ni mogoče ločiti od naravoslovnih, saj naj bi bili gospodarske dejavnosti in družbeni razvoj odvisni od naravnega okolja. Najprej je treba ugotoviti, da danes to vse manj drži; če malce karikiram – razvoj podjetij, ki ustvarjajo visoko tehnologijo, ni odvisen od prsti in kamnin. Razen tega pa nenavadno močan poudarek na ‚orientaciji v domači pokrajini‘, nikakor ne spodbuja neposredno razumevanja družbe. Kako izrazito je nesorazmerje med cilji, ki neposredno vodijo v učenje o družbi, in cilji, ki vodijo v usposabljanje za orientacijo v naravnem okolju, je razvidno iz tega, da je ob zelo šibki prisotnosti ‚družboslovnih‘ ciljev (v ožjem pomenu te besede) zaznati nenavadno veliko ‚zasičenost‘ s ponavljajočimi se cilji, ki usmerjajo pouk v orientacijo v naravnem okolju:

- poznajo sestavine zemljevida,
- se orientirajo na različnih kartah, skicah, zemljevidih,
- znajo skicirati preproste skice, zemljevide,
- uporabljajo kartiranje kot metodo shranjevanja in prikaza prostorskih podatkov (kar pomeni: izdelujejo preproste skice, zemljevide),
- poznajo sestavine zemljevida (ponovno!),
- se orientirajo s kompasom in zemljevidom,
- se orientirajo z različnimi zemljevidi,
- kartiranje, orientacija.

Tu gre, kot rečeno, za orientacijo v naravi, ne za ‚orientacijo‘ v družbi. Drugače povedano, tu gre za spoznavanje narave, ne za spoznavanje družbe (njene zgradbe, njenega delovanja, njenega razvoja, sil, ki delujejo v njej itd.). Kot rečeno, v primerjavi s tem dolgim nizom naravoslovnih ciljev je število družboslovnih ciljev, ki bi morali *prevladovati* pri predmetu z imenom ‚družba‘, zelo majhno. To je toliko manj razumljivo, ker je ‚delo z zemljevidom‘ predvideno pri predmetu spoznavanje okolja v prvem triletju, pa tudi pri predmetu geografija. Razen tega je treba omeniti, da je v predmetniku za 4. in 5. razred tudi predmet naravoslovje in tehnika, ki mu je skupaj namenjenih 210 ur (predmetu družba je skupaj namenjenih 175 ur). Če upoštevamo, da so mnoge vsebine pri predmetu ‚družba‘ v bistvu naravoslovne vsebine, je razmerje med ‚spoznavanjem narave‘ in ‚spoznavanjem družbe‘ izrazito v škodo slednjega.

Nekatere formulacije, ki označujejo ožje učenčevo družbeno okolje, so zaradi svoje arhaičnosti in možnih ideoloških konotacij moteče, zlasti nenehno ponavljajoči se izraz ‚domači‘: domači kraj, domača pokrajina. Velik del učencev živi v urbanem ali polurbanem okolju, ki ga učenec ne doživlja nujno kot ‚domačega‘ (pomislimo na otroke iz blokovskih naselij v Ljubljani ali Mariboru); v njem pač ni ‚domačij‘. Mnogi otroci so se s svojimi starši že selili ali pa se še bodo, v urbanem okolju, v katerem živijo, pa se ne počutijo nujno »doma«. Nenavadno frekventna raba teh izrazov priča o odsotnosti sociološke refleksije, ki je usmerjena v preučevanje sodobnih dinamičnih, mobilnih družb, katerih člani so »deterioralizirani« (če lahko uporabimo ta Deleuzov in Guattarijev izraz), družb, v katerih so močni migracijski tokovi, prisotnost marginalizacije in odtujenosti v sodobnih družbah itd. Atribut ‚domačega‘ je bil posebno priljubljen v narodopisju 19. stoletja, v družboslovnih znanostih 21. stoletja pa ima drugačen status. Do kakšne absurdnosti lahko privede raba izraza ‚domačec‘ v kurikulumu, je razvidno iz dejstva, da je eden od vsebinskih sklopov pri predmetu geografija poimenovan ‚domači planet Zemlja‘. Z malce sarkazma bi lahko dejali, da bo naslednji korak v uvedbi vsebinskega sklopa ‚Domača galaksija Rimska cesta‘. Če se odrečemo sarkazmu, pa moramo vseeno ugotoviti, da je mnogo ustrežnejše, če kurikulumni dokument temelji na sodobni terminologiji.

Posebno pozornost zasluži zadnje poglavje v novem učnem načrtu za 5. razred, ki vključuje nekaj, kar je v uvodu v učni načrt poimenovano kot ‚politika‘. Tam najdemo cilj:

- »poznajo organiziranost slovenske države s poudarkom na demokraciji«.

To poglavje predstavlja v primerjavi s podobnim poglavjem v starem učnem načrtu določen napredek. V starem učnem načrtu so v vsebinskem sklopu Državna ureditev Slovenije – potem ko je v oklepaju zapisano »organiziranost slovenske države« – predlagane samo naslednje vsebine: državljani, simboli, znaki in himna, glavno mesto. To bi lahko kazalo na skrajno osiromašen pouk o slovenski državi. Razvojna psihologija nam pove, da lahko učenec/učenka v starosti 10 let usvoji mnogo več znanja o delovanju države kot pa le znanje o simbolih, znakih, himni in glavnem mestu. Pozitivna novost v novem učnem načrtu za družbo je v tem, da je v njem dobil svoje mesto pojem demokracije.

Vendar to poglavje vseeno sproža pomisleke. Cilj, formuliran kot »poznajo organiziranost slovenske države s poudarkom na demokraciji«, se zdi ambiciozen. Žal se je bati, da bodo učitelji zaradi nespremenjene besedne zveze, ki jo najdemo v starem in novem učnem načrtu –

,organiziranost slovenske države' –, presodili, da je cilj tudi tokrat predvsem v usvojitvi znanja o simbolih, znakih, himni in glavnem mestu.

V eni od spodnjih alinej je posebej omenjena »vloga in pomen glavnega mesta ter državnih simbolov in državnih praznikov«. Bodo učitelji v prvi alineji, v kateri je omenjena demokracija, vendarle prepoznali bolj ambiciozen operativni cilj?

Opozoriti moramo na dvoumno rabo izraza ‚Slovenci‘ v tem poglavju. Najprej so omenjeni ‚Slovenci v zamejstvu‘. V tej zvezi se izraz ‚Slovenci‘ nedvomno nanaša na slovensko etnično skupnost. Samo tri vrstice nižje je govor o ‚pravica h Slovencev kot državljanov EU‘. Tu seveda ne gre več za etnično skupnost Slovencev, temveč za državljsko skupnost, ki je sestavljena iz posameznikov z različnimi etničnimi identitetami. Pa vendar – bodo vsi učitelji to razliko v rabi termina prepoznali?

Ustrezno mesto v novem učnem načrtu so dobili cilji, ki pouk usmerjajo v spoznavanje Evropske skupnosti.

Sklep

V primerjavi z učnim načrtom iz leta 1998 je učni načrt iz leta 2011 bistveno manj obsežen. Nekatere prej močno poudarjene tematske celote so bile izločene ali pa so v manjšem obsegu vgrajene v druge celote (»dom, domačija«, »stanovanje«, »šola in šolanje«, »razvoj domačega kraja«, »naravne značilnosti«, »gospodarstvo nekoč in danes«). Novi učni načrt vsaj načelno omogoča učitelju, da več časa nameni spoznavanju družbenega okolja in spoznavanju demokracije. Čeprav te teme v učnem načrtu niso poudarjene – bolj poudarjene so psihološke, geografske in etnološke teme –, ima učitelj dovolj avtonomije, da te poudarke ustvari sam. Učitelje bi v okviru usposabljanja kazalo opozoriti na to možnost, toliko bolj zaradi tega, ker analiza učnih načrtov za slovensko osnovno šolo pokaže, da je izobraževanje o družbi in demokraciji eno najbolj deficitarnih področij osnovnošolskega izobraževanja.

Državljska (in domovinska) vzgoja in/ter etika: 1999–2008–2011

Primerjava med učnim načrtom za državljsko vzgojo in etiko iz leta 1999⁴ in načrtom za državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko iz let 2008⁵ ter 2011⁶ temelji na upoštevanju treh vidikov državljske

4 Učni načrt je bil potrjen na 24. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 14. 1. 1999.

5 Učni načrt je bil sprejet na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 12. 6. 2008.

6 Učni načrt je bil sprejet na 139. in 140. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 27. 1. 2011.

vzgoje: razvoja politične pismenosti, razvoja kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot in pa dejavnega vključevanja učencev v družbo (Državljska vzgoja v Evropi, Eurydice, 2005). Ugotavljali bomo torej, kako oba dokumenta upoštevatava navedene vidike, kot tudi, v katerih segmentih se od teh načel oddaljujeta. V primerjavi bomo upoštevali tudi izsledke mednarodne raziskave *ICCS* 2009, ki je sicer pokazala, da se je znanje slovenskih 13- in 14-letnikov o temah državljanske vzgoje nekoliko povečalo v primerjavi z raziskavo *CIVED* iz leta 1999, vendar pa so rezultati pokazali tudi na nekatere manke, predvsem na področju politične participacije mladih. V isti raziskavi so zbrani tudi nekateri podatki, ki zadevajo samo vsebino učnega načrta za državljansko vzgojo.

Učni načrt DVE 1999

V opisu predmeta državljanska vzgoja in etika (str. 7) je med drugim navedeno: »[...] V obveznem delu je v prvem letu predmet zasnovan tako, da se učenec sreča predvsem s tistimi temami, ki zadevajo njega in njegovo vraščanje v posameznih družbenih skupinah, v drugem letu pa prevladujejo teme, ki zadevajo presojo posameznika o problemih širše (globalne) skupnosti. [...] Drugi del predmeta je izbirni del, kjer so dane široke možnosti, da učitelji skupaj z učenci ustvarjalno sooblikujejo vsebinske sklope. Znotraj tega dela predmeta naj bi bilo dovolj prostora za vključevanje tistih tem, ki so za učence posebej zanimive in aktualne.« Na str. 8 so teme pouka nato navedene, tukaj so zbrane v tabeli.

Tabela: Poglavlja in izbirne teme državljanske vzgoje in etike po učnem načrtu iz leta 1999.

Obvezne teme		Izbirne teme
<i>7. razred</i>	<i>8. razred</i>	
Življenje v skupnosti; narod, država	Generacije in kulture	Odnosi med spoloma
Družina	Vere in verovanja, krščanstvo	Oblike odvisnosti, zasvojenosti
Vzorniki in avtoritete	Urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije	Izobraževanje – zaposlitev
Kako se sporazumevamo in kako odločamo	Poklic in delo	Medosebni odnosi v šoli
Množična občila in informacije	Družba prihodnosti	Oddaljene kulture, kraji

Obvezne teme		Izbirne teme
7. razred	8. razred	
		Nasilje (med vrstniki)
		Prosti čas
		Oblike družabnosti (bonton)
		Marginalne (obstranske) skupine
		Odnosi med kulturami
		Odnos do težko bolnih in oviranih v razvoju
		Nova duhovna gibanja in sekte
		Strategije učenja
		Ravnanje z omejenimi naravnimi viri
		Duševno in telesno zdravje
		Združena Evropa – starajoča se Evropa
		Terorizem in mir v svetu
		Biti ali imeti

Učitelj naj bi vsako leto med izbirnimi obdelal po dve temi, tako da je obravnavanih tem skupaj štirinajst. Obvezne teme so nato v UN podrobneje razčlenjene (str. 10–33).

Pregled obveznih tem in njihovih podrobnejših opredelitev pokaže, da državljanska vzgoja v učnem načrtu iz leta 1999 vsebuje vrsto tem, ki v državljansko vzgojo že na prvi pogled oziroma po naslovu dejansko ne sodijo ali pa sodijo le pod določenimi pogoji. Med obveznimi temami so to *Družina* in *Vzorniki in avtoritete* v sedmem razredu ter deloma *Generacije in kulture* (predvsem poudarek na generacijah) in pa *Vere, verovanja in krščanstvo* v osmem razredu. Ne želimo trditi, da skupine in institucije, zajete v navedenih temah, ne morejo biti predmet obravnave pri državljanski vzgoji, vendar mora biti perspektiva njihove rabe perspektiva državljanske vzgoje oziroma perspektiva njenih ožjih ciljev (politične pismenosti ipd.), v navedenih primerih bi to lahko bila denimo družinska politika ali razmerje med verskimi skupnostmi in državo ali politike, ki se lotevajo staranja prebivalstva. Vendar podrobna razčlemba navedenih vsebin v učnem načrtu pokaže, da ta zahteva po specifični državljanski perspektivi v navedenih primerih ni izpolnjena. Cilji v tematskem sklopu *Družina* so na primer spoznavanje različnih oblik družinskega življenja, osebnostnih lastnosti za oblikovanje lastne družine ali

patoloških pojavov v družini. Le v manjšem delu se cilji tega tematskega sklopa dotaknejo tistega dela človekovih pravic, ki se nanaša na družinsko življenje in razmerja med družino, družbenimi skupnostmi in državo – kar so edine teme v omenjenem sklopu, ki dejansko sodijo v državljansko vzgojo. Tematski sklop *Vzorniki in avtoritete* se z nenavadnega izhodišča – vzornikov in avtoritet kot konkretnih oseb, temeljni zglede vzornika so učenčevi idoli kot znane osebe iz javnega življenja (zvezdniki) – loti vprašanj družbenih in etičnih pravil, njihovega upoštevanja in tudi zavračanja. Tako napravi nepotrebni ovinek, ki vprašanje družbenih pravil in njihove reprodukcije predstavi enostransko, predvsem kot transmisijo med (obče znano in priznано) avtoriteto in posameznikom, nekoliko pa zanemari druge socializacijske (tudi indoktrinacijske) mehanizme prenosa družbenih pravil. *Generacije in kulture – medsebojno razumevanje* pa je tematski sklop v osmem razredu, ki je v največjem delu posvečen osebnostnemu razvoju posameznika, tokrat v perspektivi prehajanja med generacijami. Družbeno komponento v tem sklopu dodajo cilji, povezani z odnosih med generacijami, pri čemer pa manjka državljanski oziroma politični aspekt. Ta sklop sicer vsebuje tudi pomembne teme medkulturnosti oziroma medkulturnega dialoga, ki pa zajemajo le njegov manjši del.

Verstva in verovanja, krščanstvo je tematski sklop, ki po vsebini ne sodi v državljansko vzgojo (izjema bi lahko bila tema razmerja med državo in verskimi skupnostmi ali v kontekstu človekovih pravic svoboda vesti). Umestitev te teme v pouk državljanske vzgoje gre razumeti v kontekstu obveznega dela učnih načrtov zadnje triade, kjer se religije kot tema sicer pojavljajo, vendar praviloma v specifični perspektivi (npr. zgodovinski ali geografski), ki ne more zajeti vseh bistvenih značilnosti velikih svetovnih verstev in (specifično) krščanstva kot večinske religije v Sloveniji. Religioološke vsebine tako ostajajo v domeni obveznega izbirnega predmeta verstva in etika, ki ga šole sicer morajo ponuditi učencem, vendar pa predmet izvedejo samo, če je zanj dovolj interesa. Podatki študije Analiza izvajanja izbirnih predmetov in predlogi za pripravo koncepta izbirnih predmetov (Sonja Zajc et al., ZRSŠ, 2007) kažejo, da je interes za ta izbirni predmet majhen (predmet sta v šolskem letu 2005/6 v 7. razredu ponudili 302 šoli, le 35 šol ga je dejansko izvedlo, istega leta je predmet v 8. razredu izvedlo 25 šol in v 9. razredu 22), kar pomeni, da se s tem pomembnim delom družboslovnega oziroma humanističnega znanja večina učencev ne bi nikoli srečala, tako pa se je zanj našlo zasilno mesto pri pouku državljanske vzgoje. Segment pouka o religijah tako ilustrira problematiko, ki je širša od poročila o evalvaciji pouka

državljske vzgoje in zadeva kurikularno načrtovanje nasploh. Dejstvo je namreč, da sta družboslovje in humanistika v zadnji triadi zastopana v obveznem delu zgolj pri zgodovini, geografiji (ne v celoti, geografija zavzema tako naravoslovno kot družboslovno perspektivo) ter pri predmetu evalvacije – državljanski vzgoji.

Navedena poglavja iz učnega načrta so zgolj tista, za katera lahko rečemo, da izrazito odstopajo od vsebin državljanske vzgoje, ki jih je mogoče strniti v naslednje štiri vidike:⁷

- politična razsežnost: sodelovanje v procesih demokratičnega odločanja,
- pravna razsežnost: poznavanje in uresničevanje državljanskih pravic in odgovornosti,
- družbeno-kulturna razsežnost: spoštovanje temeljnih demokratičnih vrednot, nacionalne zgodovine, jezika in kulturne dediščine,
- socialno-ekonomska razsežnost: zlasti boj zoper socialno izključenost in marginalizacijo, upoštevanje novih oblik dela in razvoja skupnosti (Sardoč, 2005: 6).

Vsem štirim navedenim vidikom je skupen fokus na družbeno in politično, ne pa na psihološko. Najožji vidik obravnave je lahko tudi precej specifična družbena skupina, toda ta vidik je še zmerom širši od osredotočenja na posameznika oziroma njegove psihološke značilnosti, hkrati je tudi širši od perspektive primarnih skupin, kot je denimo družina.

Podroben pregled obveznih vsebin državljanske vzgoje iz leta 1999 pokaže, da lahko tudi v poglavjih, ki jih do sedaj nismo omenili, najdemo vsebine, ki jih po navedenih kriterijih le stežka umestimo v ta predmet. V nadaljevanju bomo zato ta poglavja pokomentirali kar po vrsti, kot so navedena v učnem načrtu.

7. razred

1. Življenje v skupnosti, narod, država

Poglavje vsebinsko v celoti sodi v kontekst poučevanja državljanske vzgoje.

2. Družina

Glej zgoraj.

3. Vzorniki in avtoritete

Glej zgoraj.

4. Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti

7 Državljska vzgoja v tem kontekstu pomeni tako samostojni predmet kot t. i. kroskurikularne vsebine.

Naslov poglavja sicer pravi, da gre za sporazumevanje v skupnosti, vendar pa cilji in z njimi povezani pojmi kažejo, da gre tudi za obravnavo sporazumevanja v medosebnih in privatnih kontekstih kot tudi za povsem bazično opredeljevanje, kaj sporazumevanje sploh je (glej npr. pojme: besedno, nebesedno sporazumevanje; strojno in medosebno sporazumevanje, 16). Slednje ni naloga pouka državljanske vzgoje, sploh pa bi se državljanska vzgoja morala osredotočiti na sporazumevanje v javnih oziroma političnih kontekstih. Cilj »zavedajo se potrebe po sporazumevanju kot obliki doživljanja druge osebe, njenih čustev, potreb, interesov« (16) tako sodi v domeno psiholoških vidikov sporazumevanja in se ne sklada s kontekstom državljanske vzgoje.

5. Mediji (občila) in informacije

Vsebina sodi v kontekst državljanske vzgoje, nekoliko pretiran je cilj »pridobijo pregled nad zgodovino medijev in spoznajo razvoj medijev v 20. stoletju« (str. 19) – to je predmet pouka zgodovine.

8. razred

1. Generacije in kulture – medsebojno razumevanje

Glej zgoraj. Medgeneracijski odnosi v državljanski vzgoji naj bi bili obravnavani v politični perspektivi oziroma v optiki družbene solidarnosti kot temelju (socialne) države, ne pa predvsem kot zadeva osebno-stnega razvoja. Obenem so v tem poglavju neposrečeno vključena tudi vprašanja medkulturnega dialoga, ki mu je kljub temu, da gre za precej širši pojem, kot so odnosi med generacijami, namenjeno precej manj prostora. Vprašanja medkulturnega dialoga so v mednarodnih dokumentih posebej poudarjena kot tako rekoč obvezen del državljanske vzgoje.

2. Verstva in verovanja, krščanstvo

Glej zgoraj. Poseben problem je, da v omenjenem vsebinskem sklopu ni obravnavano razmerje med verskimi skupnostmi in državo (oziroma drugimi oblikami političnih skupnosti), kar je, če je ta vsebina že umeščena v državljansko vzgojo, nujno potrebno.

3. Urejanje

V tem poglavju so na enem mestu zbrane bistvene teme državljanske vzgoje: človekove pravice in etični standardi, na katerih temeljijo, demokracija, demokratični postopki in institucije, delitev oblasti, pravna država. Povedano drugače – v tem poglavju so zbrani temeljni pojmi politične pismenosti. Problematično v tem poglavju je predvsem to, da gre samo za poglavje, ne pa za učni načrt ali vsaj velik del učnega načrta samega. Ključne vsebine državljanske vzgoje so tako dejansko odrinjene na rob. Učni načrt sicer ne predpisuje števila ur, namenjenega posameznemu sklopu, vendar pa določi razred obravnave in hkrati obvezuje učite-

lje, da ob obveznih obravnavajo še katero od poglavij iz izbirnih vsebin, tako da v izvedbi pouka temu pomembnemu tematskemu sklopu preprosto ni mogoče oziroma dovoljeno nameniti ustreznega prostora.

4. Poklic in delo

Teme v tem poglavju sodijo v državljsko vzgojo, saj obsegajo vprašanja delovnopравниh razmerij, vloge sindikatov, razmerij med delom in kapitalom. Ob tem sestavljajo poglavje teme znanja, šolanja, vseživljenjskega učenje, ki nekako še sodijo v kontekst »poklica in dela«, a tudi ekonomske gospodinjstva: načine plačevanja, vprašanja potrošništva in potrošniških pravic, ki pod takšen naslov gotovo ne sodijo. Kar v učnem načrtu manjka in je v zvezi z vsebinami tega poglavja, so temeljni ekonomski pojmi: delo, kapital, lastnina, podjetje, trg itd.

5. Družba prihodnosti ali za kakšno prihodnost gre

V tem poglavju najdemo teme globalizacije, tehnološkega, ekonomskega in družbenega razvoja, z njimi poveznih okoljskih problemov in možnih načinov njihovega reševanja. Poglavje poveže lokalno in globalno perspektivo. Del poglavja so tudi etična načela, na podlagi katerih se kaže lotiti reševanja problemov človeštva. Problemi tega poglavja so identični problemom tretjega poglavja (Urejanje). Gre za številne in ključne teme, ki bi morale biti pomemben del državljske vzgoje, ne pa zgolj eno od njenih poglavij. Problem tega poglavja je še tematska heterogenost: od mednarodnih odnosov preko različnih vidikov globalizacije do pojma potrošniške družbe in vprašanj trajnostnega razvoja. Vprašljivo je torej, kako vsebine tega poglavja koherentno obravnavati.

Izbirne vsebine

Učni načrt izbirnih vsebin pravzaprav ne opredeli drugače, kot da zgolj navede njihova poimenovanja oziroma naslove, tako da so cilji, predlagane vsebine in pojmi v tem primeru del učiteljeve avtonomne izbire. Naslovi izbirnih vsebin pretežno implicirajo teme, ki prej kot v državljsko vzgojo sodijo v psihologijo, njihov domet pa praviloma ni družbeno ali politično, pač pa v glavnem različni aspekti posameznikovega življenja oziroma *medosebni* odnosi med posamezniki ali v majhnih skupinah. Izbirne vsebine, ki glede na navodilo iz učnega načrta obsegajo približno tretjino predmeta, tako povečini niso vsebinski del državljske vzgoje.

Učni načrt za državljsko vzgojo in etiko iz leta 1999 je torej vsebinsko preobsežen, pri čemer to ni kvantitativna ocena, pač pa gre za ugotovitev, da je v njem preveč vsebin, ki v državljsko vzgojo bodisi sploh ne sodijo ali pa je njihova povezava z državljskimi in političnimi

temami le površinska in zgolj nakazana, zato je vprašanje, ali je v izvedbi pouka sploh izpeljana. Pregled vsebin je pokazal, da učni načrt za državljansko vzgojo in etiko obsega vsebine, ki bi jih lahko umestili v psihologijo, socialno psihologijo, sociologijo, politologijo, religiologijo in ekonomijo. Povedano drugače: učni načrt državljanske vzgoje in etike je dejansko učni načrt za (splošno) družboslovje, ne pa za specifični predmet, katerega jedro je »vzgoja državljana«. V kontekstu obveznega predmetnika osnovne šole to ne bi smelo biti presenetljivo. V tretji triadi osnovne šole namreč razen državljanske vzgoje in etike ni nobenega povsem v družboslovje usmerjenega predmeta. Izbirni predmeti, pa naj bodo obvezni ali ne, pomenijo to, kar pravi njihovo ime – izbirnost nujno pomeni, da bo nekatere sicer pomembne teme splošne izobrazbe poslušal le del slovenskih osnovnošolcev. Hkrati je temu edinemu obveznemu družboslovnemu predmetu namenjeno le minimalno število ur: po ena tedensko v 7. in 8. razredu, skupaj 70 v dveh letih. Podatki primerjalne študije *Državljska vzgoja v Evropi* pokažejo, da je ta obseg med najnižjimi v državah, vključenih v študijo, v katerih se državljanska vzgoja poučuje kot ločen predmet (Eurydice, 2005: 29). Kot smo videli, je teh 70 ur po učnem načrtu iz 1999 le deloma namenjeno temam državljanske vzgoje. Dodaten problem je, da državljanske vzgoje v splošni srednji šoli tako rekoč ni več – 15 ur državljanske kulture nima oblike predmeta, pač pa dejavnosti.

V tem okviru so lahko rezultati raziskave ICCS 2009 razlog za zadovoljstvo, saj so se rezultati slovenskih osnovnošolcev v primerjavi z raziskavo Cived iz leta 1999 celo izboljšali. Ti rezultati so nastali točno v obdobju veljave učnega načrta iz leta 1999, in to kljub skromnemu obsegu predmeta in (pre)široki vsebini. Da je vsebina državljanske vzgoje zastavljena preširoko, kažejo tudi nekateri podatki raziskave ICCS. Med evropskimi državami, ki sodelovale v tej raziskavi, sodi Slovenija v majhno skupino držav, v katerih je med 12 vsebinskimi področji državljanske vzgoje velik poudarek le na dveh področjih (človekove pravice in varovanje okolja), medtem ko je v večini držav posebej poudarjenih področij več. Druge teme imajo v Sloveniji zgolj »določen poudarek«, medtem ko tema pravnega sistema in sodišč sploh ni posebej poudarjena (ICCS European report, 2010: 39).

Učni načrt DDVE 2008

Prenova učnih načrtov, ki so veljali od konca 90-tih let prejšnjega stoletja, je potekala med letoma 2006 in 2008. Kolikor je mogoče razbrati iz dokumentov (npr. *Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in*

katalogov znanj. Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov, ZRSŠ, 2006) Komisije za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov – ustanovil jo je minister za šolstvo marca 2006 –, so se cilji prenove UN nanašali na vsebino predmetov (posodobitev, jasnejša diferenciacija obveznih oz. izbirnih vsebin, vendar pri ohranjenem ali kvečjemu skrajšanem obsegu), načine načrtovanja kurikuluma, predvsem pa na striktno zapisovanja standardov in ciljev in na v splošnem bolj poenoten način pisanja UN. Nabor prenovljenih učnih načrtov za obvezne predmete v osnovni šoli je bil leta 2008 potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Da bi prenovljeni učni načrti stopili v veljavo, bi jih moral potrditi še minister za šolstvo. Del strokovne javnosti je opozoril, da je pri prenovi nekaterih učnih načrtov prišlo do resnih strokovnih napak, v splošnem pa prenova ni dosegla pojmovnega poenotenja učnih načrtov, saj so med učnimi načrti predmetov ostale številne razlike v rabi pedagoških in didaktičnih pojmov, predvsem v obliki različnih klasifikacij in opredelitev izobraževalnih ciljev in standardov znanja. Minister za šolstvo je zato v letu 2009 naročil, da se prenovljeni učni načrti ponovno pregledajo in redigirajo ter pojmovno poenotijo.

Evalvacijo predloga učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko iz leta 2008 v primerjavi z načrtom iz 1999, je smiselno opraviti na dveh ravneh. Na splošnejši ravni iz besedila predloga UN pokušamo razbrati tematska področja državljanske vzgoje, ki naj bi jih vključeval predmet, konkretno pa se lotimo kritike povsem konkretnih zapisov v predlogu. Kot bomo namreč pokazali, je bil prav predlog učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko med tistimi, ki jim lahko očitamo strokovno sporne formulacije, hkrati pa je mogoče vendarle opaziti smiselne spremembe v strukturi predmeta.

Tabela: Poglavja državljanske in domovinske vzgoje ter etike, učni načrt 2008.

7. razred	8. razred
Posameznik in družba	Demokracija
Človekove pravice in odgovornosti	Domovinska in državljanska kultura
Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnost)	Človeštvo in prihodnost
Vrednote, verovanja in etika	

Primerjava naslovov tematskih sklopov z učnim načrtom za državljansko vzgojo in etiko iz 1999 kaže, da so avtorji vsebino predmeta bolj osredotočili na družbene in politične teme, vsaj na prvi pogled pa se je

skrčil obseg tem, ki sodijo v domeno psihologije. Te spremembe so glede na obseg predmeta smiselne,⁸ vendar pa že pregled naslovov tematskih sklopov razkrije vrsto strokovnih zadreg.

Naslov poglavja *Človekove pravice in odgovornosti* denimo implicira neko recipročnost med človekovimi pravicami in človekovimi »odgovornostmi«, ki je politična teorija ne pozna in lahko zavaja. Res je, da pravica enega pomeni tudi mejo pravic drugih, vendar so temeljne človekove pravice univerzalne in nedeljive, medtem ko so »odgovornosti« praviloma pogojene s političnim kontekstom (zakoni držav, ki urejajo ista področja, se lahko radikalno razlikujejo) in z družbenim položajem posameznika (»odgovornosti« posameznikov se razlikujejo). »Odgovornosti« torej niso univerzalne.

Naslov *Človeške različnosti* (iz večkulturnosti v medkulturnost) najprej uporabi nenavadno nominalizacijo »različnosti« (zakaj ne »razlike med ljudmi«?), ki razlike dobesedno materializira, nato pa temu prida sintagmo, ki je v bistvu politični program, oziroma vsaj opredeli želen politični cilj (medkulturnost). Takšna formulacija učni načrt sicer postavi v aktualno debato, kar vsebinsko ne moti, vendar v dokument, ki naj bi vendarle veljal daljše obdobje, vpeljuje pojme, katerih pomen je prej ko ne fluiden oziroma praviloma predmet vsakokratne opredelitve, nima pa jasne podlage v uveljavljeni strokovni literaturi, zato učiteljem otežuje razumevanje učnega načrta.

Podobno velja za naslov *Vrednote, verovanja in etika*, kjer je sicer temeljni problem, da tri pojme, ki vsebinsko sodijo v različne domene (socialnopsihološko, religiološko in filozofsko), postavi v skupni kontekst in jih s postavljenim vrstnim redom pri bralcu lahko tudi hierarhizira. Pri tem so vrednote kot pojem, ki je najmanj oprijemljiv in lahko vključuje tako etična načela kot osebne preference, postavljene na prvo mesto, verovanja, ki imajo med navedenimi pojmi največ vidikov (skupnost, institucije, doktrina itd.) na drugo, etika, ki je pojem v imenu predmeta, pa na tretje mesto. Takšna razvrstitev lahko vodi do pojmovne zmede.

8 Krčenje učnih načrtov je sicer popularna krilatica šolskih politik, ki večinoma temelji na nepreverjenih ali celo napačnih tezah o prevelikem obsegu t. i. faktografije (perspektiva vsebin) oziroma preobremenjenosti (perspektiva udeležencev izobraževanja). Boj proti faktografiji je močno podprt s predstavami o v sodobnosti vsesplošno dostopnem znanju, zaradi česar naj bi bilo vsakršno faktografsko znanje odveč. Ta predstava je neustrezna, ker ne razlikuje med podatki, za katerega zadošča, da ga učenci znajo najti, in znanjem, ki ima formativno razsežnost in je del izobraženosti in splošne razgledanosti. Preobremenjenost slovenskih šolarjev zanikajo podatki mednarodnih raziskav. Pri spremembah učnega načrta za državljansko vzgojo dejansko ne gre za krčenje vsebin pač pa usklajevanje predpisanih vsebin z bistvom predmeta, ki nosi takšno ime.

Do pojmovne zmede lahko vodi tudi naslov *Domovinska in državljanska kultura*, kjer zbode v oči implicitna hierarhizacija (domovina pred državo), predvsem pa sopostavljanje pojma državljanske kulture, ki jo je sicer mogoče opredeljevati skozi politične prakse državljanov (bodisi v njihovi aktivnosti ali pasivnosti) in pojme domovinske kulture, ki je v okviru sodobne politične teorije ni mogoče jasno opredeliti.

Verjetno je eden od virov strokovnih zadreg pri oblikovanju te verzije učnega načrta tudi v sestavi predmetne komisije, v kateri so v primerjavi z letom 1999 izrazito prevladovali praktiki, predvsem pa v komisiji ni deloval niti eden strokovnjak s številnimi ustreznimi referencami s področij, ki v slovenskem šolskem sistemu sodijo v državljansko vzgojo. V spodnji tabeli so navedeni člani komisije v navedenih obdobjih, dejstvo je, da je bila komisija v letu 1999 strokovno neprimerno bolj pluralna kot desetletje kasneje. Pluralnost se seveda kaže v tem, da je bilo v prvo komisijo vključenih osem doktorjev znanosti z različnih strokovnih področij, ki so delovali na različnih akademskih ustanovah, v drugo pa le ena.

Tabela: Sestava predmetnih komisij za učni načrt za državljansko vzgojo v letih 1999 in 2008.

Predmetna kurikularna komisija za državljansko vzgojo in etiko (1999)	Predmetna komisija za državljansko in domovinsko vzgojo in etiko (2008)
dr. Janez Justin , Pedagoški inštitut, predsednik mag. Andreja Barle Lakota , Urad RS za šolstvo, strokovna tajnica dr. Jana Bezenšek , Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta dr. Maca Jogan , Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede dr. Vinko Potočnik , Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta Vilma Nečimer , OŠ Šenčur Rado Kostrevc , OŠ Krmelj Viktorija Bežjak , OŠ Mladika, Ptuj dr. Tine Hribar , Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta dr. Janko Kos , Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta dr. Janez Juhant , Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta dr. Barica Marentič Požarnik , Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta	mag. Pavla Karba , Zavod RS za šolstvo, predsednica dr. Irena Šumi , Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana ⁹ Nataša Jesenko , OŠ Polzela Darja Lašič , OŠ Rada Robiča, Limbuš Nada Nedeljko , Zavod RS za šolstvo Vilma Vrtačnik-Mrčun , OŠ Rodica, Domžale

Nadalje bomo pokazali, da so v še večji meri kot naslovi tematskih sklopov problematični zapisi ciljev in vsebin po tematskih področjih:

7. razred

Posameznik in družba

Str. 7

Učni cilj (splošna znanja – SZ): »Opredeljujejo svojo identiteto (odzive, potrebe, čustvovanja) in identiteto drugih.«

Identitete ne opredeljujejo odzivi, potrebe in čustvovanja, sploh ne v znanstveni razvojni psihologiji. Tudi znanstveno pravilna psihološka opredelitev identitete v kontekstu državljanske vzgoje ne bi bila ustrezna, saj so v tem kontekstu bistvene sociološke opredelitve.

Str. 8

Učni cilj (posebna znanja – PZ¹⁰): »Preiskujejo pomen individualnosti, socializacije in etičnega ravnanja.«

Beseda ‚preiskovati‘ je po SSKJ sicer rabljena v pomenu ‚raziskovati, proučevati‘, vendar s kvalifikatorjem ‚redko‘. Da naj bi učenci proučevali pojme, s katerimi se najverjetneje srečajo prvič, je nerealen in zatorej neuresničljiv učni cilj. Ob tem lahko iz načina zapisovanja učnih ciljev sklepamo, da so pojmi individualnosti, socializacije in etičnega ravnanja v citiranem učnem cilju povezani, ne pa priredno naštet. Kakšne naj bi bile povezave med pojmi, iz učnega načrta ni razvidno. Cilj sodi pod izbirno vsebino, ki so jo avtorji poimenovali kultura medsebojnih odnosov, kar pojmovno zmedo še povečuje.

Človekove pravice in odgovornosti

Str. 9

Učni cilj (SZ): »Analizirajo in utemeljujejo primere diskriminacije, zlorab, nasilja in odkrivajo strategije razreševanja tovrstnih konfliktov.«

Učenci naj bi torej navajali argumente za primere diskriminacije, zlorab, nasilja, torej jih upravičevali. Poleg tega so diskriminacija, zlorabe in nasilje lahko kvečjemu del konfliktne situacije, konflikt je lahko povod za takšna dejanja. Diskriminacije, zlorab in nasilja ne »razrešujemo« – to počnemo s konflikti –, ampak jih poskušamo na vsak način preprečiti, sicer pa jih sankcioniramo oziroma kaznujemo.

Učni cilj (SZ): »Dokazujejo soodvisnost pravic in odgovornosti.«

V tem primeru gre za strokovno napako v učnem načrtu. Ker gre za poglavje o človekovih pravicah, sklepamo, da so pravice v citiranem cilju temeljne človekove pravice, te pa so brezpogojne, neodtujljive in niso so-

¹⁰ Dihotomija splošna – posebna znanja je sicer rabljena v vseh prenovljenih učnih načrtih iz 2008. Iz opredelitve gre razbrati, da gre za dihotomijo obveznega in izbirnega. Da snovalci UN razlike med obveznim in splošnim kot kaže ne razumejo, je posebej problematično.

odvisne z nikakršnimi odgovornostmi. Človekove pravice imamo zato in samo zato, ker smo ljudje. Edino kar človekove pravice omejuje, so prav te iste pravice drugih ljudi.¹¹ Učni načrt bi moral vključevati razumevanje koncepta temeljnih človekovih pravic, tovrstne formulacije pa to razumevanje otežujejo.

Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnost)

Str. 10

Učni cilj (SZ): »Preiskujejo človeške različnosti: spolne, kulturne, rasne, jezikovne, narodnostne, verske in socialne.«

Med ljudmi naj bi torej obstajale rasne razlike, kar je huda strokovna napaka. Že vsaj dve desetletji moderna znanost (biološka antropologija, genetika, genetska psihologija itd.) soglasno ugotavlja, da človeških ras ni. Domnevo, da se človeštvo deli na belo, črno, rumeno ... raso, je danes najti samo še v rasističnih diskurzih. Ko govorimo o temnopoltih prebivalcih Afrike, napišemo, da so po svojem *etničnem poreklu* Afričani. Za spoznanje, da ni človeških ras, zadošča že bežen pogled v novejšo znanstvene publikacije, denimo *Carey – Human genetics for the social sciences*. V tovrstni znanstveni literaturi je zapisano, da so površinske razlike (na primer v barvi kože) učinek sorazmerno nedavne prilagoditve na okolje. Kot mlada vrsta smo si ljudje genetsko zelo podobni. Med t. i. ‚belci‘ in ‚črnci‘ ni nobene enotne genetske ločnice. Znotraj skupine etničnih Afričanov so večje genetske razlike kot med domnevno ‚belo‘, ‚črno‘ in ‚rumeno‘ raso. *The Penguin Dictionary of Sociology* tako jasno zapiše: »Sociologija rase je proučevanje oblike družbene stratifikacije, v kateri so rasni odnosi med etničnimi skupinami konstruirani okrog ideologije pripisanih rasnih razlik. Sociologija rase vključuje naslednje teme: (1) proučevanje rasizma in rasnih ideologij, ki trdijo, da je kulturne razlike med skupinami mogoče v celoti pojasniti z genetskimi razlikami in da so družbene neenakosti genetskega izvora; (2) proučevanje družbenih struktur, ki proizvajajo in ohranjajo rasizem in rasno sovraštvo ... (Penguin, 2000: 339–340). Koncept rase je torej v družboslovju povezan z družbenimi neenakostmi in s kritiko ideologije rase, ki družbeno proizvedene neenakosti poskušajo prikazati, kot da so genetskega izvora. Zato je sopostavitev rase z drugimi razlikami med ljudmi, ki so poimenovane preprosto »človeške različnosti«, kakršno najdemo v učnem načrtu, ne da bi se opozorilo na dejstvo, da »sociologi nimajo ‚rase‘ za

11 Seveda obstajajo pravice (vendar jih ne imenujemo človekove), denimo pravice (pristojnosti) uradnih oseb, ki jih je mogoče odvzeti, če neka oseba na upošteva pravil, na podlagi katerih je pravice pridobila. Vendar je iz konteksta mogoče razbrati, da je tematski sklop posvečen izključno človekovim pravicam.

uporabno znanstveno kategorijo« (Penguin, 2000: 339), in na zgodovinsko povezavo izraza rasa z rasizmom in diskriminacijo, zelo neustrezna.

Vrednote, verovanja in etika

Str. 11

Učni cilj (SZ): »Opredeljujejo vrste vrednot (materialne in duhovne vrednote) in ugotavljajo njihove učinke na življenje ljudi«.

Delitev vrednot na ,materialne¹ in ,duhovne² je zavajajoča. Obstajajo številne delitve vrednot. Najpogostejše in najbolj relevantne so delitve na materialistične in idealistične vrednote, na vrednote širšega in ožjega okolja, na dionizične in apolinične vrednote itd. (gl. Ule, Zupančič, Musek in seveda množico tujih del).

Kot smo nakazali že v analizi naslova tematskega sklopa, so pojmi vrednote, verovanja in etika v učnem načrtu slabo razviti in postavljeni v neustrezna medsebojna razmerja, kar pregled učnih ciljev in vsebin le še potrди. Še najbolj to velja za pojem etike, ki je v obveznem delu umeščen takole:

Str. 11

Učni cilj (SZ): »Presojajo etične kodekse verstev z vidika sožitja med ljudmi«.

Obezna vsebina: »Etični kodeksi verstev«.

To je tudi edino mesto v tem tematskem sklopu, kjer se etika pojavlja med obveznimi vsebinami oziroma cilji, kljub temu, da je izrecno zapisana v imenu predmeta. To lahko navaja na razumevanje, da je etika zgolj sestavni del ali pa celo podrejena verskim doktrinom, kar je strokovno povsem neustrezno. Tudi v izbirnem delu so med vsebinami navedeni etični kodeksi, tokrat poklicni (novinarski, zdravniški). Kar manjka, je opredelitev etike kot filozofske discipline, ki se ukvarja z refleksijo moralnega ravnanja, seveda na didaktično primeren način.

8. razred

Demokracija

Tematski sklop demokracija ima še najmanj zadreg, kljub temu pa je tudi tu mogoče najti nekaj mest, ki kažejo na nenavadno rabo in razumevanje nekaterih pojmov.

Str. 13

Učni cilj (SZ): »Analizirajo in razvrščajo konkretne primere demokratičnega in nedemokratičnega obnašanja v razredu«.

Pozornost pritegne raba izraza »obnašanje«, verjetno rabljenega v pomenu »vedenje«. Demokratično je odločanje, demokratična je lahko razprava, oboje je lahko tudi nedemokratično, medtem ko tako za obnašanje kot vedenje velja, da pogosto o njima ni mogoče presojati po kri-

teriju demokratičnosti ali nedemokratičnosti. Glede na številne primere strokovnih zadreg v analiziranem učnem načrtu moramo tudi tukaj domnevati, da gre za rabo pridevnika ‚demokratično‘ kot pozitivnega kvalifikatorja, ki v tem primeru nadomešča besedo »primerno« (= primer-no/nepriumno obnašanje). Demokracija v vsakdanjem jeziku pogosto nastopa na ta pozitivni način. V razredu tudi priložnosti za demokratično odločanje ni na pretek, zato se zdi nenavadno, da bi učenci lahko analizirali in razvrščali (domnevno številne) primere.

Učni cilj (SZ): »Napravijo načrt za potek demokratične razprave (konsenz, kompromis)«.

Ko načrtujemo demokratično razpravo, ni mogoče načrtovati tudi njenih izidov, kot sta konsenz in kompromis. Načrtovanje demokratične razprave se lahko ukvarja s vprašanji organizacije razprave, pravice do pristopa k razpravi (kdo je član demokratične skupnosti), načinom oblikovanja sklepov itd., torej predvsem s formalnimi vidiki razprave. Konsenz oziroma kompromis pa je lahko izid demokratične razprave, kot je lahko izid takšne razprave tudi prevlada večinskega stališča. Povezovanje konsenza z demokracijo je lahko zavajajoče.

Domovinska in državljska kultura

Tematski sklop uvaja vrsto spornih opredelitev in zamisli. Kot smo že navedli, je pojmovni konstrukt že sama besedna zveza ‚domovinska kultura‘, avtorji so nato v poskusu razdelave domovinskih tem zabredli v nadaljnjo pojmovno zmedo.

Str. 15

Učni cilj (SZ): »Razložijo trajnost socializacije v materni jezik in primarne skupine (družina, rodbinski izvor, primarno kulturno okolje)«.

Obvezna vsebina: »Domovina kot vseživljenjska čustvena in razumska pripadnost primarni izvorni skupnosti«.

Najprej: materni jezik se običajno naučimo in nismo socializirani vanj. V skrajnem primeru se je mogoče jezika naučiti tudi od ene same osebe (npr. na samotnem otoku), v tem primeru o socializaciji verjetno ni smiselno govoriti. To je tudi edino trajno, saj učenje jezika otroku na specifičen način in nepovratno strukturira delovanje možganov. Za druge »primarne skupnosti« pa ne moremo govoriti o nujni trajnosti socializacije, sploh ne v obliki »socializacija v«. Dejansko je obratno – v teh skupinah poteka socializacija, točneje primarna socializacija, če govorimo o družini. Fraza »pripadnost primarni izvorni skupnosti«, če smo toliko benevolentni, domovino reducira na družino. Poleg tega zgodovinske spremembe kažejo, da domovina ni nujno vseživljenjska – v Slo-

veniji je izkušnja menjave domovine gotovo prisotna: gotovo so ljudje, ki jim je bila Jugoslavija domovina, pa jim je to postala Slovenija.

Učni cilj (SZ): »Opredelijo državo Slovenijo kot domovino izvorno etnično in jezikovno različnih (Slovenci in slovenski državljani, katerih predniki izvirajo iz krajev zunaj Slovenije)«.

Obvezna vsebina: »Država kot sodobna skupnost usode različnih«.

So slovenski državljani, ki Slovenije nimajo za svojo domovino, in so državljani drugih držav, za katere je Slovenija postala domovina. So tudi Slovenci, katerih domovina ni Slovenija. Takšna opredelitev domovine Slovenije tako ni najbolj primerna. Prav tako ni najbolj uspešna opredelitev »katerih predniki izvirajo iz krajev zunaj Slovenije«. Zgodovina namreč uči, kako tudi daljni predniki Slovencev izvirajo iz krajev zunaj Slovenije.

Besedna zveza »skupnost usode« se je v evropsko zgodovino zapisala, ker jo je za Germane uporabil ideolog nemškega nacizma Alfred Rosenberg (v nemški različici ‚*Schicksalgemeinschaft*‘), potem pa jo je uporabljal Joseph Goebbels. Čeprav je bil besedni zvezi v predlogu učnega načrta dodan izraz ‚različni‘, to ne spremeni dejstva, da je v pojmovni zvezi ‚skupnost usode‘ skrita povezava s totalitarnim razumevanjem državljanske skupnosti. Ta povezava ni primerna za predmet, ki naj bi spodbujal k demokratičnemu odločanju o vprašanih, ki zadevajo vse državljane. Mnogo je člankov o državljanski vzgoji, ki svarijo pred tem, da bi skupnost državljanov pojmovali kot ‚skupnost usode‘. Nenavadno je, da se je tak izraz leta 2008 zapisalo v učni načrt za državljansko vzgojo v demokratični državi Sloveniji.

Človeštvo in prihodnost

Str. 16

Učni cilj (SZ): »Raziskujejo odnos človeka do drugih živih vrst na planetu (npr. pravice živali) in naredijo načrt v skladu s trajnostnim razvojem in človeštvom.«

V tem tematske sklopu izpostavljamo zgolj to formulacijo, ki je najprej smiselno okrnjena. Učenci naj bi namreč naredili načrt, ampak načrt za kaj? In ta načrt naj bi bil v skladu s trajnostnim razvojem (verjetno načeli trajnostnega razvoja) in v skladu s človeštvom. Kaj naj bi to pomenilo, lahko samo ugibamo. Poleg tega cilj za zgled navaja »pravice živali«. Ideja pravic živali, ki ustrezajo človekovim pravicam, je radikalna ideja, ki ostaja predmet živahne filozofske razprave. Živali nimajo pravic oziroma na načelni ravni še ni jasno, kakšen status bi te pravice lahko imele, se pa postopno sprejema zakone, ki preprečujejo kruto

ravnanje z živalmi. Takšna raba ponovno kaže na konceptualno nedorečenost učnega načrta.

Splošna ugotovitev

Ob pojmovnih nedorečenostih, ki smo jo prikazali zgoraj, lahko na učni načrt iz leta 2008 apliciramo podobno kritiko kot na njegovega predhodnika. Ključne teme politične pismenosti so tudi tukaj obravnavane šele v 8. razredu, medtem ko so predmet obravnave v 7. razredu zgolj človekove pravice. Ob tem so iz učnega načrta povsem izpadle gospodarske teme.

Učni načrt DDVE 2011

V letu 2011 je bil v redakciji spremenjenih učnih načrtov iz leta 2008 redigiran tudi učni načrt za Državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko. Skupina, ki je redakcijo opravila, ni imela mandata, da bi učni načrt napisala na novo, izhajati je morala iz obstoječega predloga. Skupina je opravila strokovni pregled obstoječega predloga in odpravila nekatere strokovne zadrege. Posamezne elemente učnega načrta (cilje, vsebine, standarde znanja) je poenotila z drugimi učnimi načrti (to je bil eden od splošnih ciljev redakcije), predvsem pa je vsebinski del učnega načrta fokusirala v ključne teme državljanske vzgoje oziroma v politično pismenost. Poudariti je sicer treba, da je že predlagani učni načrt iz leta 2008 precej zožil nabor vsebin, ki naj bi se poučevale pri državljanske vzgoji, redakcija pa je še nekoliko zmanjšala pomen tem, ki bolj kot v politično pismenost sodijo v spoznavanja psihološkega oziroma osebnostnega razvoja posameznika.

Tabela: Poglavlja državljanske in domovinske vzgoje ter etike, učni načrt 2011.

7. razred	8. razred
Posameznik, skupnost, država	Demokracija od blizu
Skupnost državljanov Republike Slovenije	Finance, delo in gospodarstvo
RS je utemeljena na človekovih pravicah	Slovenija, Evropska unija, svet
Verovanje, verstva, država	Globalna skupnost

Izbirne vsebine učnega načrta so opredeljene znotraj posameznih poglavij in vsebinsko tudi sodijo v ta poglavja. Tako izbirne kot obvezne teme so opredeljene s kratkim opisom vsebine in navedenimi operativnimi cilji pouka. V splošnem se je število poglavij zmanjšalo, predvsem pa

z izjemo poglavja Verovanje, verstva, država ni več nobenega poglavja, ki bi se izrazilo odmikalo od bistvenih vsebin državljanske vzgoje.

7. razred

1. Posameznik, skupnost, država

Vstop v državljansko vzgojo skozi posameznikovo identiteto, slednja pomeni predvsem pripadnost različnim družbenim skupinam, začeniš s šolskim razredom. Uvajanje temeljnih konceptov: demokracije, družbenih norm, etike, države na zgledih iz učenčeve neposredne okolice, predvsem šole.

2. Skupnost državljanov Republike Slovenije

Spoznavanje in utrjevanje pojma države na primeru države Slovenije. Pojmi demokratične, pravne in socialne države. Osnovna struktura političnega sistema v RS, osnovna dejstva o Evropski Uniji. Narodna in državljanska identiteta.

3. RS je utemeljena na človekovih pravicah

Podrobna obravnava človekovih in otrokovih pravic. Država in varovanje človekovih pravic.

4. Verovanje, verstva in država

Obrnava izhaja iz temeljne človekove svoboščine, svobode vesti. Bistvene značilnosti svetovnih religij. Razmerje med verskimi skupnostmi in državo. Nereligiozne oblike osmišljanja sveta. Sicer tudi v tem primeru velja pripomba, da pouk o religijah ne sodi neposredno v državljansko vzgojo, vendar je nespremenjeno tudi dejstvo, da te vsebine niso celovito obdelane v katerem od drugih obveznih predmetov.

8. razred

1. Demokracija od blizu

Če se učenci v 7. razredu seznanijo z generalno strukturo političnega sistema v Sloveniji, se v tem poglavju podrobneje seznanijo z delovanjem demokratičnih institucij in z bistvenimi demokratičnimi postopki (volitve, referendum). Obravnavana so vprašanja aktivnega državljanstva, javnosti in množičnih medijev. V tem poglavju je zbran velik del pojmov iz politične pismenosti.

2. Finance, delo in gospodarstvo

Obrnava osnovnih ekonomskih in finančnih pojmov ter razmerja med delodajalci in delojemalci (sindikalna organiziranost). Pojem proračuna.

3. Slovenija, Evropska unija, svet

Politična in institucionalna struktura Evropske unije ter njeno delovanje, razmerje med državo članico in unijo. Delovanje mednarodnih

organizacij. Vsebina eden od ključnih elementov politične pismenosti, poudarjen nadnacionalni aspekt.

4. Globalna skupnost

Pojem globalizacije. Glavni problemi človeštva in možnosti njihovega reševanja. Poudarjen nadnacionalni oziroma svetovni aspekt.

Primerjava učnih načrtov iz leta 1999 in 2011, urejena v tabelarično obliko, nazorno pokaže nekatere tematske premestitve, torej premikanje tem iz 7. v 8. razred in obratno. Pomemben je predvsem premik seznanjanja z osnovnimi termini politične pismenosti v 7. razred, medtem ko so v 8. razredu ti termini obravnavani v kontekstu konkretnih državnih institucij Slovenije in Evropske unije. Premik je viden predvsem kot razpršitev tem iz poglavja Urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije v učnem načrtu iz leta 1999. V manjši meri so bile razpršene teme poglavja Življenje v skupnosti, narod, država. Pouk o verstvih je v novem UN v 7. razredu, vsebine o javnosti, javni razpravi in medijih pa v 8.

Vsebin o družini je ostalo zgolj za vzorec, za državljansko vzgojo relevantne vsebine poglavja o vzornikih in avtoritetah so umeščene na ustrežna mesta, podobno velja za vsebino medkulturnega dialoga, ki je v UN iz leta 1999 umeščena v poglavje *Generacije in kulture*. Poglavji o sporazumevanju in medijih sta skrčeni in osredotočeni na politični kontekst, umeščeni razred kasneje in v poglavje o delovanju demokratičnega sistema.

Tabela: Primerjava vsebin učnih načrtov za D(D)VE iz let 1999 in 2011.

		7. r					8. r				
	1999	Posameznik, skupnosti, država	Skupnost slovenske Republike Slovenije	RS je uemeljena v ustroji pravicah	Verovanje, verstva, država	Demokracija od blizu	Finance, delo in gospodarstvo	Slovenija, Evropska unija, svet	Globalna skupnost		
	Zivljenje v skupnosti; narod, država	Povpovniško od posameznika preko skupnosti do države	Razmerje med narodom in državo – democija					Slovenija, EU in mednarodni skupnosti			
	Družina										
	Vzorniki in avtoritete	Družbene in etične norme. Moralno upravičljive upravnje družbenim normam. Vednost.									
	Kako se spora-zamevamo in kako odločamo					Jena razprava in opena prava odinoma etika					
	Množična obkila in informacije										
	Generacije in kulture	Melkdrumidlag				Medijne demsbraticnem procesu					
	Vere in verovanja, krščanstvo				Poglavje se tematsko v glavem prekinata. Boji jasadajni v velik razmerju in religijami						
	Urejanje skupnih zadev; vpraskanja demokracije	Demokratino odločanje v sli	Slovenija kot demokracina in prava država	Človekove pravice	Delovanje predstavniškega organa. Volitve občine, občine, mladiere obhiti.						
	Polkie in delo							Razmerja med delo-dajki in delojemlci sindikatu. Ncklatni financni populi.			
	Družba prihodnosti								Poglavje tematsko podobni.		

Državljska (in domovinska) vzgoja ter etika in kognitivni del vprašalnika ICCS 2009

Primerjava med učnim načrtom za državljansko vzgojo in etiko iz leta 1999 in načrtom za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko iz leta 2011, glede na pokritost vsebin mednarodne študije ICCS 2009, temelji na analizi prekritosti vsebin (natančneje, pogledali smo vsebinsko ujemanje teh dveh učnih načrtov z nalogami, ki jih je preverjala mednarodna študija o državljanski vzgoji). V nadaljevanju se bomo, na tej podlagi, osredotočili tudi na nekaj empiričnih podatkov iz kognitivnega dela vprašalnika. Pri tem nam ne gre za to, da bi učni načrt prilagajali mednarodni raziskavi in tako poskušali doseči boljše uspehe učencev v prihodnje. Raziskava vključuje nekatera temeljna znanja, ki so postala temeljna, ne glede na to, ali so vključena v raziskavo ali ne. Raziskava pa nam omogoči, da dobimo vpogled, ali je to osnovno znanje tudi tisto minimalno znanje, ki ga imajo vsi slovenski učenci. Izkaže se, da temu ni tako.

Iz analize pokritosti vsebin (obeh učnih načrtov ter mednarodnega testa znanja ICCS) in predhodne vsebinske primerjave učnih načrtov je mogoče soditi o relativno visokem vsebinskem ujemanju (med tremi analiziranimi dokumenti). Pa si v nadaljevanju natančneje oglejmo nekaj empiričnih podatkov, predvsem rezultatov nalog, kjer so naši učenci pokazali nekoliko šibkejšo znanje.

Kognitivni del vprašalnika ICCS 2009 je obsegal 80 nalog (natančneje vprašanj, kajti določene naloge so bile sestavljene iz več vprašanj).¹² Rezultati trinajstih nalog so bili takšni, da je manj kot 50 % učencev naje odgovorilo pravilno; slednje si oglejmo nekoliko natančneje (v smislu reference na predlagane vsebine iz obeh učnih načrtov). Učni načrt (s predlaganimi vsebinami), ki bolje pokriva vsebino, je označen z zvezdico.¹³

Tabela: Primerjava nalog ICCS 2009.

ICCS 2009	Učni načrt 1999	Učni načrt 2011
C12MOM1: le 41,4 % učencev je na nalogo odgovorilo pravilno. Fokus: mediji predstavljajo različna mnenja	Mediji (občila) in informacije: Vsebinska – javno mnenje in mediji; Vloga medijev.	Demokracija od blizu: Pluralnost medijev*

12 V nadaljevanju bomo za slednje vseeno uporabili izraz naloga.

13 Tabela in del pojasnjevalnega besedila je bila ponatisjena v Klemenčič, E., Štremfel, U. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljansko in multikulturno družbo*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2011.

ICCS 2009	Učni načrt 1999	Učni načrt 2011
CI2RDM2: 44,7 % pravihnih odgovorov. Fokus: sprejemanje zakonov – delitev oblasti	Urejanje skupnih zadev: Delovanje pravne države in demokracije.	Demokracija od blizu: naloge, ki jih opravljajo nosilci oblasti; veje oblasti se medsebojno nadzirajo.*
CI2TGM1: 38,4 % pravihnih odgovorov. Fokus: pomen možnosti vpogleda v vladne dokumente	Urejanje skupnih zadev: Delovanje pravne države in demokracije (implicitna referenca).	Demokracija od blizu: Dobro informiran in kritični državljan ter mediji: oblast mora delovati javno.*
CI2TGM2: 45,2 % pravihnih odgovorov. Fokus: tajnost nekaterih dokumentov		Podobno
CI2BIO1: (2,8 % popolnoma pravihnih odgovorov in 34,8 % delno pravihnih odgovorov). Fokus: razumevanje zgodovine in kulture drugih* (boljše ujemanje je sorazmerno enako pokrito z obema učnima načrtoma)	Generacije in kulture – medsebojno razumevanje: Kultura; Nujnost spoštovanja drugačnih kultur.	Posameznik, skupnosti, država: Kultura sobivanja; Na odnos do drugih članov skupnosti ter do drugih skupnosti včasih vplivajo stereotipi in predsodki.
CI2PRM1: 41,6 % pravihnih odgovorov. Fokus: razlogi proti nasilnim protestom	Se nanaša le na specifične kontekste.	Posameznik, skupnosti, država: Konflikti in njihove negativne posledice.*
CI2SRM2: 49,5 % pravihnih odgovorov. Fokus: demokratično odločanje	Življenje v skupnosti – narod – država: Enakopravnost in hierarhični odnosi. Sporazumevanje in odločanje v skupnosti: Bistvo razumnega sporazumevanja; Sporazumevanje in demokracija.	Posameznik, skupnosti, država: Kaj skupnost povezuje; Demokratično odločanje; Katere so značilnosti demokratičnega odločanja.*
CI2HRM2: 48,3 % pravihnih odgovorov. Fokus: splošne človekove pravice (Deklaracija ZN o človekovih pravicah)	Urejanje skupnih zadev: Človekove pravice. Drugače se bolj nanaša na specifične kontekste (npr. vzorniki in avtoritete, družina, verstva in verovanja).	RS je utemeljena na človekovih pravicah: Zgodovinski dokumenti, v katerih so zapisane človekove pravice; Temeljne človekove pravice – univerzalne in brezpogojne.*
CI2DLM1: 31,4 % pravihnih odgovorov. Fokus: politične stranke – javnost donacij.	Urejanje skupnih zadev: Delovanje pravne države in demokracije (implicitna referenca).	Demokracija od blizu: Dobro informirani in kritični državljanji ter mediji: oblast mora delovati javno.* (pogojno)
CI2WFO2:** 38,4 % popolnoma pravihnih odgovorov ter 1,1 % delno pravihnih odgovorov. Fokus: delo kot pogoj finančne podpore za nezaposlene	Poklic in delo: Brezposelnost; Urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije (možni implicitni referenci).	Finance, delo in gospodarstvo: Država določi dajatve ... (storitve socialne države); Skupnost državljanov RS: Socialna država.*
CI2PGM2: 35,4 % pravihnih odgovorov. Fokus: skupine za pritisk (oziroma interesne skupine).	Urejanje skupnih zadev: Delovanje pravne države in demokracije, civilna družba, delovanje predstavniške demokracije (možna implicitna referenca).	Demokracija od blizu: Povezovanje državljanov v stranke, s političnimi interesi.****
CI115M1: 43,9 % pravihnih odgovorov. Fokus: kršitev državljanskih svoboščin v demokratičnem političnem sistemu.	Urejanje skupnih zadev (celotni vsebinski sklop).	Demokracija od blizu: Pravica do zbiranja. Skupnost državljanov RS ter RS je utemeljena na človekovih pravicah (celotna vsebinska sklopa).*

ICCS 2009	Učni načrt 1999	Učni načrt 2011
CI127M1: 17,8 % pravih odgovorov. Fokus: značilnost tržnega gospodarstva.	Poklic in delo (možna implicitna referenca).	Finance, delo in gospodarstvo: Kapital in kapitalizem.*

Naloga odprtega tipa. Popolnoma pravilni odgovor je priznan, če učenec izbere dva različna argumenta.

Naloga odprtega tipa.

Poimenovanje vsebine je v tem delu lahko zavajajoče (če mislimo na predstavljeno analizo), zato je potrebno pogledati tudi operativne cilje, ki se nanašajo na to vsebino.

Sklep

Učni načrt iz leta 2011 se vsebinsko bolj sklada s kognitivnim delom mednarodnega vprašalnika ICCS 2009. Sicer bi bilo v določenih delih UN iz leta 1999 možno vzpostaviti (implicitno) referenco na vsebinsko področje, vendar slednja ni izpostavljena. V določenih delih smo pripisali tudi *možno* implicitno referenco, kar pomeni, da bi bilo učni načrt mogoče smiselno nadgraditi prav v izpostavljenih vsebinskih sklopih, s čimer bi dosegli večjo pokritost vsebin med učnim načrtom in kognitivnim delom vprašalnika ICCS.

Analiza pokritosti vsebin učnega načrta DDVE 2011 in evropskega (regionalnega) modula ICCS 2009

Pri analizi pokritosti vsebin učnega načrta DDVE 2011 in evropskega modula ICCS 2009 smo se osredotočili le na kognitivni del vprašalnika. Za analizo je evropski modul posebej zanimiv tudi zato, ker se tema EU pojavi šele v učnem načrtu iz leta 2011. Izbirni del učnega načrta iz leta 1999 sicer predvideva temo *Združena Evropa – starajoča se Evropa*, vendar se slednje nujno ne nanaša na EU.¹⁴ Prav tako učni načrt v svojem obveznem delu, v sklopu *Življenje v skupnosti: narod država*, operira s terminom povezujoče se Evrope, vendar slednje eksplicitno ne referira na EU.

Tema EU se v novem učnem načrtu pojavlja tako v 7. kot v 8. razredu. Najprej v poglavju *Skupnost državljanov RS*, v okviru naslednjih obveznih vsebin: Evropska unija: njen nastanek in širitev (kjer bi naj učeneci spoznali osnovna etična, politična, kulturna in ekonomska načela, na

14 Zagotovo se nanaša na integracijske procese, ki so potekali na tem geografskem področju, ne pa nujno tudi na politično integracijo oziroma na oblikovanje (končne) politične podobe EU. O EU v današnjem pomenu besede govorimo namreč šele od maastrihtske pogodbe naprej (iz začetka 90. let). Seveda je zgodovina nastanka EU mnogo daljša, a ta se v večji meri osredotoča na gospodarsko povezovanje držav. Tega razlikovanja pa iz učnega načrta iz leta 1999 ni mogoče razbrati.

katerih temelji EU, pa tudi osnovne cilje in simbole EU) ter RS, članica EU (kjer bi naj spoznali razloge za članstvo Slovenije v EU ter prednosti in dolžnosti članic). V 8. razredu (v poglavju *Slovenija, EU, svet*) učni načrt predvideva, da učenci na konkretnih primerih spoznajo vpliv, ki ga ima članstvo Slovenije v EU na vsakodnevno življenje, pa tudi, da dobio znanja o delovanju EU (njenih institucijah npr.). Kar pomeni, da nov učni načrt predvideva znanja, ki jih je preverjal tudi evropski modul raziskave ICCS. V nadaljevanju si zato oglejmo rezultate tega dela preverjanja znanja, predvsem rezultate na vprašanja, pri katerih so se naši učenci odrezali relativno dobro ali slabo.

Vprašanja o EU in njenih institucijah

V 85 ali več % so pravilno odgovorili na naslednja vprašanja: identificirali Slovenijo kot članico EU; prepoznali EU kot ekonomsko in politično partnerstvo med državami; izbrali zastavo EU;¹⁵ navedli, da je cilj EU spodbujati mir, blaginjo in svobodo znotraj njenih meja; izbrali, da so evropske države podpisnice Evropske konvencije o človekovih pravicah.¹⁶ Na drugi strani so, med vprašanji, ki so se nanašali na EU in njene institucije (dejstva) ter na zakone in politike, najslabše odgovarjali na naslednje: le 33,5 % učencev je pravilno izbralo, da je eden izmed pogojev, ki jih mora država izpolnjevati, da bi lahko vstopila v EU, ta, da jo ima EU za demokratično. Še slabše so odgovarjali na dejstveno vprašanje o tem, kdo izvoli člane Evropskega parlamenta (pravilno je odgovorilo le 26,8 % učencev). Podoben delež pravilnih odgovorov (27,3 %) je bil tudi na vprašanje, kaj lahko po zakonu delajo vsi državljani EU (pravičen odgovor – študirajo v katerikoli državi EU, ne da bi potrebovali posebno dovoljenje).

Vprašanja o denarni enoti (evro)

Najslabše so odgovorili na trditev, da je evro uradna valuta v vseh državah članicah EU (tako – napačno – misli kar 37,2 % naših učencev).

Sklep

Primerjava pokritosti učnega načrta iz leta 1999 in iz leta 2011 glede na kognitivni del vprašalnika ICCS 2009 (evropski modul) kaže, da tovrstne vsebine v učni načrt iz leta 1999 niso bile vključene. Učni načrt iz leta 2011 pa predvideva vse tovrstne vsebine.

15 Ta vprašanja so se nanašala na EU in njene institucije – dejstva.

16 Ta vprašanja so se nanašala na EU – zakone in politike.

Dodatni elementi za vrednotenje učnega načrta za DDVE

Evalvacija učnega načrta je lahko zunanja ali notranja, interna. Interna evalvacija se lahko nanaša na formo, izraz, formulacije, strukturo UN, lahko pa na skladnost njegove vsebine. Našteti vidiki so sicer med seboj sicer povezani, vendar jih je zaradi večje preglednosti pri obravnavi smiselno med seboj ločiti. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj elementov notranje evalvacije učnega načrta.

Temeljna znanja in obvezne vsebine

Najprej se bomo lotili razmerja med »Opredelitvijo predmeta« v prvem poglavju učnega načrta državljanske in domovinske vzgoje ter etike 2008 (DDVE) in členitvijo vsebine v tretjem poglavju učnega načrta (poglavje z naslovom »Cilji in vsebine«). Čeprav v učnem načrtu to ni posebej izpostavljeno, se predmet členi na sedem vsebinskih sklopov, ki so v učnem načrtu navedeni eden za drugim, in sledeč temu jim bomo prisodili številke od 1 do 7. Opredelitev predmeta v prvem poglavju ima dva dela: v prvem delu so po alinejah naštetja »temeljna znanja« (str. 4), ki naj bi jih pridobili učenci, v drugem delu pa so navedene »osebnostne veščine«, ki naj bi jih predmet spodbujal. Ker se samo »pridobivanje temeljnih znanj učenk in učencev« navezuje na poznejšo členitev znanj, se pri analizi notranje skladnosti učnega načrta omejujemo na ta vidik.

Naj pa najprej vendarle opozorimo na terminologijo, ki je v rabi v drugem delu opredelitve predmeta. Gre za pojma »osebnostna veščina« in »demokratično mišljenje«. Učni načrt teh dveh izrazov ne definira, vendar pa ne gre za splošno in ustaljeno terminologijo na področju družboslovja in humanistike, zato je bralec učnega načrta ob tem v zadregi – ne ve natančno, kako naj pojma razume, čeprav se iz besedila zdi, da je pomen splošno znan. V nadaljevanju bomo videli, da je ta težava, na katero naletimo na prvi strani prvega poglavja učnega načrta, napoved ene od značilnosti učnega načrta: uporablja znano terminologijo (vemo, kaj je osebnost in kaj je veščina, vemo, kaj je demokracija in kaj je mišljenje), potem pa jo kombinira v izraz, ki ni več v celoti razumljiv. Za dana primera velja: ker sta oba člena binoma znana, izraz vzbuja vtis, da ima popolnoma jasn pomen. Toda če se vprašamo, katero mišljenje je demokratično, vidimo, da nimamo takoj jasnega odgovora na to vprašanje. Če trdimo, da je dva in dva štiri, ali pri tem razmišljamo demokratično ali ne? Če bi namesto izraza »osebnostne veščine« pisalo samo »veščine«, bi razumeli, za kaj gre. Toda kaj pomeni, da so te veščine »osebnostne« – morda to, da so tako močno ponotranjene, da so postale del osebnosti.

stnih lastnosti učenca? Ob taki interpretaciji naletimo na težavo, da je kot primer »osebnostnih veščin« v prvi alineji navedeno »presoje osebnih, družbenih in etičnih dilem in vprašanj« (str. 4). Kako je del posameznikove osebnosti presoja družbenih vprašanj? Morda pa gre le za nerodnost in je poudarek v tem, da se posameznik zanima za družbena vprašanja in ima dovolj znanja in motivacije, da o njih samostojno razmišlja. Osebnostna veščina bi torej v danem primeru pomenila znanje, zanimanje in delovanje. A če je tako, zakaj učni načrt tega ne pove tako, da bo zapis brez težav lahko razumel vsak bralec in da ga bodo vsi bralci razumeli na podoben način?

Vrnimo se k primerjavi med naštetimi vsebinami v opredelitvi predmeta in vsebinskimi sklopi iz poglavja »Cilji in vsebine«. Spodaj so predstavljeni v tabeli: v prvem stolpcu so opredelitve iz »opredelitve predmeta«, v drugem členitev vsebine iz »ciljev in vsebin«, v tretjem pa so izpostavljene podobnosti in razlike (na skupne točke opozarja tudi odebeljeni tisk).

Tabela: Opredelitev predmeta DDVE, vsebine, primernost.

Opredelitev predmeta – temeljna znanja o	Vsebine	Primernost
1 posamezniku kot družbenem bitju in naravi človeških skupinskosti,	1 Posameznik in družba	posameznik skupinskost /družba
2 posameznikovem mestu v človeških združbah, o osebnih in družbenih vrednotah, pravicah in odgovornostih	1 Posameznik in družba 2 Človekove pravice in odgovornosti	posameznik združba /družba pravice odgovornosti
3 življenju v kompleksni pluralni družbi,	3 Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnost)	pluralnost/ različnosti
4 politični ureditvi, družbenih načelih in pravilih javnega in političnega vedenja v demokratični pravni in socialni državi Sloveniji in Evropski uniji, o nacionalno varnostnem sistemu v Sloveniji, zvezi Nato in v OZN,	5 Demokracija	demokratična država/demokracija
5 politični, domovinski in državljanski kulturi in etiki ter o kulturni vzgoji v širšem pomenu,	6 Domovinska in državljanska kultura 4 Vrednote, verovanja in etika	kulturna vzgoja/vrednote
6 nazorskih, filozofskih in verskih sistemih v preteklosti in sedanjosti človeštva,	4 Vrednote, verovanja in etika	nazorski sistem/vrednote

Opredelevitev predmeta – temeljna znanja o	Vsebine	Primernost
7 skupnih eksistencialnih problematikah človeštva in vzgoje za trajnostni razvoj .	7 Človeštvo in prihodnost	razvoj/prihodnost

Iz primerjave vidimo, da gre za delno ujemanje opisov »temeljnih znanj« iz opredelitve predmeta in členitve znanja iz poglavja »cilji in vsebine«. Vendar se v obeh stolpcih pojavljajo tudi razlike, zlasti pomembne se zdijo terminološke razlike. Naj opozorimo na pojem »družba«, ki je nadomeščena enkrat s *skupinskost*, drugič z *združba*.

Prav tako vidimo, da se na drugi opis temeljnih znanj iz »opredelitve predmeta« navezujeta dve vsebinski temi, prva in druga. In da se na peti opis prav tako navezujeta dve temi, šesta in četrta. Četrtemu opisu pa samo delno ustreza peta tema. Povezanost med opredelitvijo temeljnih znanj učencev iz prvega poglavja učnega načrta in členitvijo »splošnih znanj« iz tretjega poglavja torej obstaja, ni pa sistematična. Tudi ni nujno, da je povezanost tako zelo eksplisitna, vendar pa je za izvajalce učnega načrta boljše, da v učnem načrtu obstaja velika mera skladnosti. Tako se deli učnega načrta medsebojno podpirajo in imajo posamezni poudarki podporo na različnih ravneh učnega načrta. V članku bi bila taka ustreznost morda odveč, saj bi se informacije delno pokrivalo, za učni načrt pa je tako ponavljanje zaželeno, saj veča možnost, da bodo različni izvajalci učni načrt razumeli in izvajali na podoben način ter da bo tudi znanje učencev med seboj primerljivo. To je zlasti pomembno zato, ker izvajalci učnega načrta predmeta državljanska in domovinska vzgoja ter etika nimajo enotne predizobrazbe, še več, večina jih med svojim prvotnim izobraževanjem ni študirala nobenega izmed podpornih predmetov državljanske vzgoje. Če že obstajajo razlike med opredelitvami »temeljnih znanj« v različnih delih učnega načrta, potem bi bilo dobro, da so v učnem načrtu navedeni razlogi zanje. V učnem načrtu za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko pa jih ne najdemo.

Iz tega pregleda »temeljnih znanj učencev in učenk« v opredelitvi predmeta se tudi vidi, da ni bilo potrebne presodnosti pri členitvi znanj na posamezne postavke. Alineje 3, 4 in 5 so med seboj v taki meri povezane, tako da ni jasno, kaj je bil kriterij delitve na 3 sklope. Alineja 6 obeta preveč, saj je obravnava filozofskih sistemov v okviru predmeta državljanska vzgoja nekoliko preveč ambiciozno početje, vprašanje pa je tudi, koliko je smiselno. Če bi šlo zgolj za politično filozofijo, bi formulacija še bila smiselna, govor o filozofskih sistemih nasploh, brez navezave na specifično vsebino, na primer etiko ali politično filozofijo, pa ne sodi v pred-

met državljanska vzgoja in tudi ni nekaj, kar bi bilo mogoče v nekaj urah obravnavati v sedmem ali osmem razredu osnovne šole. Sedma tema je nekoliko enigmatična: obravnava »skupnih eksistencialnih problematik« je velik filozofski izziv, občudovanja vredno je, da je tak izziv umeščen v osnovno šolo, vprašanje pa je, kako to zahtevno filozofsko temo smiselno obravnavati na tej ravni. A radovednost je razočarana, saj učni načrt nato v tretjem poglavju našteva vsebine, ne da bi se natančneje navezoval na to začetno opredelitev predmeta.

Splošni cilji/kompetence in obvezne vsebine

Če smo pri primerjavi opredelitev temeljnih znanj v prvem in tretjem poglavju učnega načrta odkrili samo delno usklajenost, pa daje še bolj problematične rezultate pregled odnosa med splošnimi cilji predmeta in temeljnimi znanji, ki naj bi jih učenci pridobili. Kot splošni cilji predmeta so v drugem poglavju z naslovom »Splošni cilji/kompetence« preprosto prepisana priporočila Evropskega parlamenta:

“Splošni cilji izhajajo iz kompetenc (Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. 12. 2006, UL Evropske unije L 394/10):

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih (razvijanje sposobnosti medkulturnega razumevanja),
- kompetence v znanosti in tehnologiji,
- učenje učenja,
- socialna in državljanska kompetenca,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kultura zavedanja in izražanja.

Ob splošnih ciljih predmeta si učenci in učenke razvijajo kompetence za ...” (DDVE: 5)

Iz te opredelitve splošnih ciljev državljanske vzgoje bi sledilo, da ima državljanska vzgoja kot splošne cilje kar vse kompetence, ki naj bi jih razvijal izobraževalni sistem. Kako neverjetna trditev je to, priča že bežen pogled na zapis splošnih ciljev, ki so navedeni zgoraj. Tretji splošni cilj tako na primer navaja, da bodo učenci pri predmetu državljanska in domovinska vzgoja ter etika pridobili »kompetence v znanosti in tehnologiji«. To je nesmisel. Morda gre za tiskarsko napako in je mišljeno, da je splošni cilj predmeta naveden v peti alineji zgornjega seznama kompetenc, ostale kompetence pa niso povezane z državljansko vzgojo. A kako naj učitelj ve, kaj je v učnem načrtu tiskarska napaka, ki jo je treba zanamariti, kaj odvečni del besedila, kaj pa zapis, ki ga je treba jemati resno? Pa vendar bi moral učitelj prav na osnovi učnega načrta zasnovati svoje

delo v razredu, kar pomeni, da bi moral biti ta dokument napisan tako, da bi bila možnost za nejasnosti, napačna razumevanja in nesporazume čim manjša.

Nato učni načrt v drugem poglavju navaja:

8 kompetenc za »družbeno, politično in etično pismenost«;

5 kompetenc za »kritično mišljenje«;

3 kompetence za »dejavno vključevanje in ravnanje«.

Če poskušamo najti povezave med navedenimi 16 kompetencami in temami/vsebinami učnega načrta, vidimo, da povezave niso jasno razvidne. Povezave morda obstajajo, a izvajalci jih iz zapisa učnega načrta težko razberejo, zato jih bodo tudi težko razvijali pri učencih. Če bi bil učni načrt dovolj pozoren na svoje primarne bralce, se pravi učitelje, izvajalce učnega načrta, bi morala biti povezava med kompetencami in vsebinskimi sklopi v celoti razvita in pojasnjena.

Prav tako je sporna delitev kompetenc na tri ločene skupne, tako da se različne pismenosti preprosto loči od kritičnega mišljenja. To je morda ustrezno iz analitičnih razlogov, toda pravo kritično mišljenje je vsebinsko. Cilj šole ni spodbujanje nekega splošnega kritizerstva (in morda posredovanje niza pravil, kako je mogoče vsako stvar postaviti pod vprašaj), temveč mora biti vsebina predstavljena na tak način, da omogoča samostojen premislek učencev. To pomeni, da kritično mišljenje na posameznem področju ni nekaj, kar se dodaja obravnavanim temam, ampak je predvsem sposobnost, ki izhaja iz dobrega razumevanja vsebine.

In če kritično mišljenje za trenutek uporabimo na naštevanju različnih pismenosti, potem moramo pripomniti, da »priprava za vstop v volilno pravico in odgovorno ter kritično državljanstvo« (str. 5) preprosto ni kompetenca za družbeno, politično in etično pismenost. Je pač priprava, ni pa še jasno, kakšna, saj bralcu ni čisto jasno, kakšna je volilna pravica in kakšno je državljanstvo, v katerega preprosto »vstopiš«.

Tematska področja učnega načrta in obvezne vsebine

Še bolj pomembna povezava pa je povezava med temami učnega načrta in naštetimi vsebinami znotraj tem v tretjem poglavju. Zapisi »obveznih vsebin« dodatno opredelijo temo, zato je pomembna skladnost med naslovi tem in opredelitvami tem. V tabeli v prvem stolpcu navajamo poimenovanje vsebinskega sklopa, v drugem zapise »obveznih vsebin«, v tretjem pa oceno usklajenosti med obema.

Tabela: Povezava med temami učnega načrta in vsebinami.

Opredelevitev teme	Seznam vsebin	Usklajenost
1 Posameznik in družba	<ul style="list-style-type: none"> - V čem sem drugim enak in v čem sem poseben? - Vstopam v odnose z drugimi. - Življenje v skupnosti (družina, razred, vrstniška skupina). - Biološki in družbeni spol ter življenjski krog. 	Ne: tema govori o družbi, v opredelitvi teme pa družba sploh ne nastopa kot predmet premisleka.
2 Človekove pravice in odgovornosti	<ul style="list-style-type: none"> - Narava konflikta. - Oblike zlorab, nasilja in diskriminacije. - Temeljni dokumenti na področju človekovih/otrokovih pravic. - Človekove pravice in ustava RS. - Imamo pravice in odgovornosti. - Kršitve pravic in oblike pomoči. 	Da: opredelitev vsebin je skladna z opredelitvijo vsebin, toda ključna razlika med pravici in nasploh in človekovimi pravicami, ki omogoča razumeti človekove pravice, ni predmet analize.
3 Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnosti)	<ul style="list-style-type: none"> - Človeške različnosti. - Stereotipi in predsodki. - Dialog med različnostmi kot vitalen del osebne in skupinske rasti. - Iz večkulturne v medkulturno družbo. 	Da: obakrat je poudarek na pojmu človeške različnosti, toda ta termin sam ni predmet analize.
4 Vrednote, verovanja in etika	<ul style="list-style-type: none"> - Opredelevitev in razvrščanje vrednot. - Nekateri dejavniki vrednot. - Spoštovanje kot načelo. - Osnovne značilnosti svetovnih verstev. - Vpliv verovanj na življenje ljudi. - Etični kodeksi verstev. - Verstva v Sloveniji. 	Ne: ključni pojem teme, etika, ki je tudi v naslovu predmeta, nastopa le v opredelitvi »etični kodeksi verstev«, kar ne omogoča razumeti narave etike.
5 Demokracija	<ul style="list-style-type: none"> - Demokracija kot način urejanja skupnih zadev. - Demokratično odločanje v vsakdanjem življenju (v družini, šoli, lokalni skupnosti). - Pravna država kot pogoj za demokracijo – delitev politične oblasti v Sloveniji. - Organiziranost in delovanje Evropske unije. - Varnostni sistem v Sloveniji (Nato, OZN). 	Ne: demokracija v predmetu državljska vzgoja je bistveno povezana z državljanom, torej z državo in političnim, učenci morajo zato spoznati pojme, kot so parlament, volitve, itd. Iz opredelitve teme pa je sfera političnega kot posebna sfera, v kateri se urejajo skupne zadeve, skorajda izbrisana.

Opredelitev teme	Seznam vsebin	Usklajenost
6 Domovinska in državljanska kultura	<ul style="list-style-type: none"> - Domovina kot vseživljenjska čustvena in razumska pripadnost primarni izvorni skupnosti. - Država kot sodobna skupnost usode različnih. - Slovenstvo kot svetovna skupnost s posebno zgodovino in usodo. - Pravice in dolžnosti državljana Slovenije in Evropske unije. 	Da, toda domovina ni preprosto »primarna izvorna skupnost«, niti ni država »skupnost usode«, tako da je opredelitev vsebine zavajajoča; taka je tudi sama opredelitev teme, ki zabrisuje razliko med politiko in kulturo.
7 Človeštvo in prihodnost	<ul style="list-style-type: none"> - Globalni problemi človeštva. - Trajnostni razvoj včeraj, danes, jutri. - Varovanje naravnega in kulturnega okolja kot skupne dediščine človeštva. - Odnos do drugih živih bitij na planetu. - Problemi virov. - Ključne razlike v sodobnem človeštvu. - Možnosti sodelovanja posameznika pri odločitvah o prihodnjem razvoju. - Etika za prihodnost. 	Da, toda opredelitev vsebin je zelo abstraktna, saj gre za omejenost virov, revščino in lakoto, ki terjata globalno solidarnost. Pojem solidarnosti med vsebinami ni omenjen, od učencev pa se v 4. poglavju (Pričakovani rezultati) pričakuje, da bodo »opredelili pojem solidarnost« (str. 19).

Vidimo, da tri od sedmih tem nimajo zadostne usklajenosti med opisi tematskih sklopov in navedenimi vsebinskimi členitvami, pri štirih pa obstajajo resne pomanjkljivosti. Toda ta splošna primerjava ostaja abstraktna. Za podrobno analizo obveznih vsebin po sklopih žal ni prostora, zato bomo na hitro obravnavali le nekaj tematskih sklopov. Četrta tema učnega načrta »*Vrednote, verovanje in etika*« navede v rubriki »Obvezne vsebine« sedem postavk: *Opredelitev in razvrščanje vrednot. Nekateri dejavniki vrednot. Spoštovanje kot načelo. Osnovne značilnosti svetovnih verstev. Vpliv verovanja na življenje ljudi. Etični kodeksi verstev. Verstva v Sloveniji.*

Že ob prvi bralec pride v zadrego. »Opredelitev in razvrščanje vrednot« je nejasen izraz. Če bi učni načrt vseboval zapis »opredelitev pojma vrednote« ali pa »razmerje vrednot in dejstev«, bi bilo jasno, kaj je pomen zapisane »obvezne vsebine«. Izraz »opredelitev vrednot«, v katerem so vrednote v množini, je nejasen, še manj pa je jasno, kaj pomeni »opredelitev in razvrščanje vrednot«, ko se skupaj v isti formulaciji najdeta opredelitev in razvrščanje. Zanimivo je, da učni cilji pojasnijo vsebino: »Opredeljujejo vrste vrednot (materialne in duhovne vrednote) in ugotavljajo učinke na življenje ljudi«. Ta zapis se ne bere kot cilj,

temveč kot opis dejavnosti. Cilj bi bil: »Učenci znajo opredeliti vrste vrednot«. S tem, da bi bil ta cilj formuliran zavajajoče, saj je več vrst opredelitev različnih vrst vrednot, v učnem načrtu pa je zapisano, da morajo učenci ponoviti prav navedeno vrsto opredelitve – vrednote se delijo na materialne in duhovne. Ta opredelitev je seveda možna, seveda pa je možno cela vrsta drugačnih obravnav vrednot, med drugim tudi taka, ki ne izhaja iz preproste dihotomije med duhovnim in materialnim, ki jo implicira v učnem načrtu zapisani cilj. Platonistična dihotomija na duhovno in materialno ima namreč vrsto implikacij, ki jih je težko zagovarjati, in je zavajajoča in redukcioniistična. Je lahko dobro izhodišče za začetek razprave o vrednotah, vendar bo temeljiti razmislek pokazal tudi na povezanost duhovnega in materialnega.

Formulacija »in ugotavljajo njihove učinke na življenje ljudi« je zelo abstraktna in – kot je zapisana – tudi neverjetno zahtevna. Kako raziskovati, kakšne učinke imajo vrednote na življenje ljudi? Morda so imeli pisci učnega načrta v mislih kaj zelo enostavnega, denimo odnos med vrednotami in življenjem ljudi, ter ugotavljanje, da so vrednote povezane z življenjem ljudi, izhajajo iz življenja in nato vplivajo nanj. A bralec in izvajalec učnega načrta tega ne more vedeti. Predmet namreč nima enoznačnega disciplinarnega okolja, ki bi nudil naravni kontekst za dekodiranje formulacij v učnem načrtu, saj učitelji predmeta državljanska in domovinska vzgoja ter etika prihajajo iz različnih disciplinarnih okolij: zgodovine, slovenščine, zemljepisa, tujih jezikov ...

Podobno je ob drugi formulaciji: »Nekateri dejavniki vrednot«. Tudi tu ni jasno, kaj točno to pomeni, dokler ne preberemo tej vsebini ustreznega cilja, ki se glasi: »Na primerih pojasnjujejo, kaj vpliva na oblikovanje vrednot (družina, šola, širše družbeno in naravno okolje, mediji ...)«. Vidimo, da je cilj spet zapisan kot dejavnost in da je spet vsebina pravzaprav zajeta v cilju. Če bi namesto vsebine »Nekateri dejavniki vrednot« pisalo »Vplivi na oblikovanje vrednot: družina, šola, širše družbeno in naravno okolje, mediji ...«, bi bila vsebina bistveno bolj jasna. Tudi cilj bi bil lahko zapisan, da bi šlo v resnici za cilj: »Učenci znajo razmišljati o tem, kaj vse vpliva na oblikovanje vrednot«. In učenci bi ugotovili, da na naše vrednote vplivajo naše izkušnje, nanje pa v različnih starostih različni dejavniki – v 7. in 8. razredu verjetno na vrednote mladih v največji meri vplivajo vrstniki, ki pa jih učni načrt ne omenja. Le upati je, da bi učitelji brali učni načrt tako, da bi učenci lahko neobremenjeno raziskovali, kaj vpliva na vrednote, in namesto družbenega okolja navedli denimo kulturo in religijo.

Iz povedanega je razvidna splošna težava bralca/učitelja ob razumevanje vsebinskih opredelitev. Vsebinske opredelitve posamezne teme v resnici niso opredelitve vsebine predmeta, temveč pogosto niz med seboj slabo povezanih besed.

To je še bolj jasno ob vsebinskih opredelitvah tretje teme učnega načrta »Človeške različnosti«, kjer so navedene štiri vsebine: »Človeške različnosti; Stereotipi in predsodki; Dialog med različnostmi kot vitalen del osebne in skupinske rasti; Iz večkulturne v medkulturno družbo«. »Človeške različnosti« ni pojem, ki bi ga učenci morali spoznati in razumeti. Zdi se, da gre za na novo skovan izraz, ki meri na to, da med ljudmi obstajajo razlike. Ker izraz nima ustaljene rabe na nekem širšem disciplinarnem področju, je težko vedeti, katere razlike so relevantne in kaj je glede teh razlik pomembno. Če bi se izraz pojavljal v kontekstu diskriminacije, pravičnosti ali enakosti, bi bilo njegov pomen lažje razbrati. Nekoliko ga pojasnjuje izraz »dialog med različnostmi«, ki nakazuje, da je različnost izhodišče za obravnavo odnosov v pluralni družbi. Odnos med ljudmi (in vsebina »iz večkulturne v medkulturno družbo« nakazuje, da so pomembne razlike kulturne razlike) naj bi bil dialog in ne konflikt, odnos do drugih kultur naj bi bilo torej vključevanje, ki omogoča dialog, ne pa izključevanje, ki ga preprečuje. To delo dekodiranja pomena opredelitev teme otežujejo neustaljeni izrazi. Izraz »dialog med različnostmi« ni samo nenavaden, je tudi zavajajoč, saj med različnostmi ni dialoga – dialog je mogoč samo med ljudmi. In ljudje sami sebe ne razumejo kot različnosti, temveč se razumejo kot osebe. Ko jih učni načrt opredeli kot različnosti, jih razosebi. Iz vidika abstraktne filozofske teorije bi sicer lahko trdili, da ko različni ljudje vstopajo v dialog, gre za dialog med različnostmi, a v primeru, da avtorji kataloga zastopajo specifično filozofsko teorijo realnosti, ki daje primat abstraktnim entitetam, bi morali nekje v učnem načrtu to teorijo razložiti in pojasniti, zakaj se jim zdi primerno izhodišče za pisanje učnega načrta.

Med naštetimi vsebinami pa najdemo »Življenje v skupnosti (družina, razred, vrstniška skupina)«, ki družbo pravzaprav reducira na skupnost. To je še posebej nerodno, ker je v jedru preučevanja družbe prav odnos med občestvom in družbo, med osebnimi in neosebnimi odnosi – ker je vstop v družbo prav vstop v mrežo odnosov s tujci, neznanci in vpetost v strukturo, ki se jo dobro zavem šele, ko mi šola posreduje vednost o njej.

Formulacija »Biološki in družbeni spol ter življenjski krog« je najbolj enigmatična. Prvi del je jasen in se ga da prevesti v »Človek je spolno bitje, pri čemer je treba razlikovati med biološkim in družbenim spo-

lom«. Kako pa je spol povezan z življenjskim krogom, ni preveč jasno. Niti ni jasno, zakaj uporabiti izraz ‚življenjski krog‘. Kot opozarja strokovna literatura: »Termin življenjski potek (life-course) se nanaša na družbene procese, ki oblikujejo družbeno kariero posameznika med njegovim življenjem. V veliki meri je nadomestil izraz življenjski krog (life-cycle), ki sugerira, da je življenje sestavljeno iz jasno definiranih stopenj od rojstva, adolescence, poroke in tako naprej do smrti. Ta model pomeša družbeni, psihološki in biološki razvoj in ostaja na ravni posameznika. ‚Življenjski potek‘ ni samo sposoben nasloviti kronološke spremembe v posameznikovem življenju, temveč jih tudi umesti v širško družbeno dinamiko, v kateri posameznikovo družbeno kariero oblikujejo njegovi odnos s širšo družbeno skupino« (Bilton et al., 2002: 82). Življenjski potek je ustaljeni izraz v sodobni slovenski sociološki literaturi (npr. Ule, 2002: 27), življenjski krog pa je v izkustvu učencev povezan predvsem s pomenom, ki se navezuje na povezanost živih bitij v naravi.

Izraz »Kultura medsebojnih odnosov« je težavneje prevesti v trditve, a tvegajmo z naslednjim prevodom: »Odnose med ljudmi uravnava posebna pravila, ki jim lahko rečemo kultura medsebojnih odnosov.« Seveda pa ta prevod ne odpravlja dvoumnosti, ki se veže na metaforično rabo kulture.

Da se ne bodo zdeli očitki, zapisani spodaj, o nejasnosti učnega načrta pretirani, spodnje abstraktne teze ponazorimo s primeri formulacije podobnih tem iz angleškega kurikulumu za predmet državljanska vzgoja (Citizenship 2007), ki je namenjen isti starostni skupini kot slovenski učni načrt. Druga tema, *Človekove pravice in odgovornosti*, in angleški ustreznik sta eden ob drugem predstavljena v spodnji tabeli.¹⁷

17 Besedilo namenoma puščamo v izvorniku, da je jasnost in razumljivost zapisa bolj očitna.

Tabela: Prikaz primerov formulacij tem angleškega kurikulumuma za državljansko vzgojo.

	Slovenski	Angleški
Ime teme	Človekove pravice in odgovornosti	Rights and responsibilities
Opredelitev teme	A Narava konflikta. B Oblike zlorab, nasilja in diskriminacije. C Temeljni dokumenti na področju človekovih/otrokovih pravic. Č Človekove pravice in ustava RS. D Imamo pravice in odgovornosti. E Kršitve pravic in oblike pomoči.	a. Exploring different kinds of rights and obligations and how these affect both individuals and communities. b. Understanding that individuals, organisations and governments have responsibilities to ensure that rights are balanced, supported and protected. c. Investigating ways in which rights can compete and conflict, and understanding that hard decisions have to be made to try to balance these. (<i>Citizenship</i> , 2007: 29)

Vidimo, da enim formulacijam lahko sledimo, drugim pa ne. Da je en učni načrt enostaven, drug pa zapleten. Eden terja obilo sklepanja in ugibanja, da iz formulacij naredimo smiselno celoto, drug pa to delo opravi za nas.

	slovenski	angleški
Ime teme	Človeške <i>različnosti</i> (iz večkulturnosti v medkulturnost)	Identities and diversity: living together in the UK
Opredelitev teme	A Narava konflikta. B Oblike zlorab, nasilja in diskriminacije. C Temeljni dokumenti na področju človekovih/otrokovih pravic. Č Človekove pravice in ustava RS. D Imamo pravice in odgovornosti. E Kršitve pravic in oblike pomoči.	a. Appreciating that identities are complex, can change over time and are informed by different understandings of what it means to be a citizen in the UK. b. Exploring the diverse national, regional, ethnic and religious cultures, groups and communities in the UK and the connections between them. c. Considering the interconnections between the UK and the rest of Europe and the wider world. d. Exploring community cohesion and the different forces that bring about change in communities over time. (<i>Citizenship</i> , 2007: 29)

Avtorji angleškega kurikulumuma nimajo težav v učni načrt vključiti še dodatno pojasnilo:

Pojasnila

Pravice in odgovornosti: obstajajo različne vrste pravic, oblic in odgovornosti – politične, pravne, človeške, družbene, državljanske (ci-

vic) in moralne. Učenci naj raziskujejo sporna področja, ki obkrožajo pravice in odgovornosti, na primer zavore in ravnotežja (the checks and balances), ki so potrebna v odnosu do svobode govora v kontekstu ekstremističnih in terorističnih groženj.

Identitete in raznolikost: skupno življenje v Veliki Britaniji: *To vključuje multiple identitete, ki jih lahko imajo skupine in skupnosti v raznoliki družbi, in načine, na katere na te identitete vplivajo spremembe v družbi. Učenci se lahko denimo učijo o tem, kako so migracije oblikovale skupnosti; o splošnih oziroma skupnih identitetah oziroma kaj združuje skupine in skupnosti; o tem, kako so skupno življenje v Veliki Britaniji oblikovale in še vedno oblikujejo politične, družbene, ekonomske in kulturne spremembe. Kjer je primerno, je potrebno upoštevati zgodovinski kontekst teh sprememb. (Citizenship, 2007: 29).*

Ni jasno, zakaj tega ni mogoče narediti v slovenskih učnih načrtih! Da bi dokazali, da atomizacija vodi k nejasnostim in nekoherentnostim, si pogledjmo še temo Demokracija. Vsebinsko se členi na pet alinej: Demokracija kot način urejanja skupnih zadev. Demokratično odločanje v vsakdanjem življenju (v družini, šoli, lokalni skupnosti). Pravna država kot pogoj za demokracijo – delitev politične oblasti v Sloveniji. Organiziranost in delovanje Evropske unije. Varnostni sistem v Sloveniji (Nato, OZN).

Vidimo, da je demokracija vpeljana v najsplošnejši obliki, kot urejanje skupnih zadev v vsakdanjem življenju, v družini in šoli. Potem pa nenadoma pravna država postane pogoj za demokracijo – intuitivno to ni razvidno, saj pravna država nima neposrednega vpliva na demokratičnost odnosov v družini. Pravna država je neposredni pogoj za demokracijo na ravni države, ne pa nujno za druge oblike demokracije. Učni načrt pa ne nudi nobene opore za uvid, da je med demokracijo v družini in demokracijo v državi precejšnja razlika, saj so med neposredno in predstavniško demokracijo tako velike razlike, da nekateri teoretiki slednje nimajo več za demokratično, temveč za mešano ureditev države. In od tega učni načrt preskoči na delovanje Evropske unije, ki je, kot mnogi opozarjajo, organizacija z velikim demokratičnim deficitom in je težko primer delovanja demokracije. Obravnavati jo v rubriki demokracija, brez vsakih pojasnil, vodi do nespozorumov in zmešnjave. Če bi bila prej vpeljana politika, politično odločanje, politične institucije, delitev oblasti, potem bi bila obravnavana Evropske unije smiselna. Vendar pa razdelek nosi ime Demokracija in tudi prvi dve alineji govorita o demokraciji. Pa vseeno ni govora o državi, politiki, parlamentu, političnih institucijah in delovanju političnega sistema. Tema preprosto nima nobene jasne

logike. Kot taka ne pomaga k razvijanju politične pismenosti niti k razumevanju demokracije. Še manj pa k temu pripomore dejstvo, da se OZN obravnava v okviru varnostnega sistema v Sloveniji. Se bodo torej učenci o OZN učili, da je predvsem varnostna organizacija?

Lahko se zdi, da je ta analiza nepoštena in da bi bilo mogoče alineje brati tudi kako drugače. A zakaj bi učni načrt od bralca zahteval, da bo sam dodajal, kar je smiselno, in spregledal in črtal, kar je nesmiselno? Dober učni načrt bralcu pomaga in ga vodi, ne pa, da od njega pričakuje, da bo mašil vrzeli in neskladja, ki se v učnem načrtu za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko pojavljajo, ko zapise pogledamo pobliže. Poglejmo si, kaj angleški učni načrt pove o demokraciji, in primerjajmo stopnjo jasnosti s slovenskimi formulacijami.

	slovenski	angleški
Ime teme	Demokracija	Democracy and justice
Opredelevitev teme	<p>A Demokracija kot način urejanja skupnih zadev.</p> <p>B Demokratično odločanje v vsakdanjem življenju (v družini, šoli, lokalni skupnosti).</p> <p>C Pravna država kot pogoj za demokracijo – delitev politične oblasti v Sloveniji.</p> <p>Č Organiziranost in delovanje Evropske unije.</p> <p>D Varnostni sistem v Sloveniji (Nato, OZN).</p>	<p>a. Participating actively in different kinds of decision-making and voting in order to influence public life.</p> <p>b. Weighing up what is fair and unfair in different situations, understanding that justice is fundamental to a democratic society and exploring the role of law in maintaining order and resolving conflict.</p> <p>c. Considering how democracy, justice, diversity, toleration, respect and freedom are valued by people with different beliefs, backgrounds and traditions within a changing democratic society.</p> <p>d. Understanding and exploring the roles of citizens and parliament in holding government and those in power to account. (Citizenship, 2007: 28)</p>

Tudi v tem primeru angleški kurikulum vključuje dodatno pojasnitev:

Demokracija in pravičnost:

Tema se osredotoča na vlogo državljanov v političnem in pravnem sistemu v Veliki Britaniji. Vključuje: svoboda kot del demokracije; pravičnost in pravna država kot del pravičnosti; moč in oblast; odgovornost. Učenci morajo razumeti, da se odgovornost nanaša na več ravni in sega od odgovorne opozicije v parlamentu, preverjanja in preiskovanja delovanja oblasti, do državljanov v lokalni skupnosti, ki preverjajo odločitve, ki jih zadevajo.

Učenci naj se učijo o potrebi po usklajevanju tekmujočih in konfliktnih zahtev in razumejo, da v demokraciji ne morejo vsi dobiti tisto, kar si želijo. Povezovanje poučevanja o demokraciji, volitvah in voljenju s šolskim parlamentom omogoča učencem, da svoje znanje uporabijo v realističnih procesih odločanja. Aktivna participacija nudi priložnosti za učnje o pomembni vlogi prepričevanja in pogajanja v demokraciji (Citizenship, 2007: 28).

Angleški učni načrt ni zgled idealne rešitve. Pokaže pa, kako je mogoče vsebine in cilje predmeta opredeliti na nevtralen način, v splošno sprejeti in razumljivi terminologiji. To je še posebej pomembno, ker učitelji v svojem rednem študiju niso bili posebej izobraževani za poučevanje državljske vzgoje. In tudi zato, ker – kot je bilo že opozorjeno – predmet nima podlage v enotni znanstveni disciplini, temveč ima interdisciplinarno podlago. Zato je v vsakem primeru pri tem predmetu potrebna velika skrb za koherentnost terminologije, zaradi starosti učencev pa tudi pozornost, kako vzpostaviti dialog med vsakdanjim izrazjem, ki je učencem domače (in prav zato pogosto ne dovolj premišljeno), in strokovno terminologijo.

Avtorji učnega načrta bi si lahko privoščili več formulacij, ki odstopajo od običajne terminologije, če bi pripravili ločen dokument, v katerem to izrazje pojasnijo in strokovno utemeljijo. Ker tega ni, za številne učitelje učni načrt ne dosega tistega osnovnega praga, ki določa temeljno razumljivost vsebine.

Angleški učni načrt oziroma navodila za izvajanje predmeta imajo še eno zanimivost. Posebej izpostavijo priložnosti v kurikulumu, kjer se v šoli in izven nje odpirajo možnosti za povezovanje vsebin in ciljev državljske vzgoje z neposredno participacijo učencev. Poglejmo si primer:

Curriculum opportunities

During the key stage pupils should be offered the following opportunities that are integral to their learning and enhance their engagement with the concepts, processes and content of the subject. The curriculum should provide opportunities for pupils to:

- a. debate, in groups and whole-class discussions, topical and controversial issues, including those of concern to young people*
- b. develop citizenship knowledge and understanding while using and applying citizenship skills*
- c. work individually and in groups, taking on different roles and responsibilities*

d. participate in both school-based and community-based citizenship activities

e. participate in different forms of individual and collective action, including decision-making and campaigning

f. work with a range of community partners, where possible

g. take into account legal, moral, economic, environmental, historical and social dimensions of different political problems and issues

h. take into account a range of contexts, such as school, local, regional, national, European, international and global, as relevant to different topics

i. use and interpret different media and ICT both as sources of information and as a means of communicating ideas

j. make links between citizenship and work in other subjects and areas of the curriculum. (Citizenship, 2007: 34)

Tak seznam je dobro vodilo za šole, ko načrtujejo letni načrt dela. Lahko ima tudi obliko zaveze, da mora šola vsako leto učencem ponuditi te možnosti, sama pa odloča, na kakšen način. Navodila v učnem načrtu služijo kot osnova za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo dela šole na izbranem področju. In uresničevanje le-tega bi lahko preverjala šolska inšpekcija.

Poglejmo si še opredelitev zadnje teme učnega načrta, globalne vzgoje, ki so jo snovalci učnega načrta verjetno imeli v mislih, in jo primerjajmo z opredelitvijo v splošnem finskem dokumentu o globalnem izobraževanju (*Global Education*, 2007: 11).

Če primerjamo obe opredelitvi, se pokaže, da opredelitve vsebin v slovenskem učnem načrtu delujejo skoraj kot koani. Ni točno jasno, za kaj gre, je pa jasno, da gre za pomembne stvari. Tudi kako so ti fragmenti med seboj povezani, ni jasno, saj posamezna tema nima uvoda, ki bi pojasnil, za kaj pri temi gre. Kot taki delujejo ideološko. Na videz nevtralni zapisi vsebine so formulirani na tak način, da mora bralec ugibati, iz katere perspektive mora gledati na stvari, da bo zapis smiseln. Kar pomeni, da že sam zapis vsiljuje neko specifično perspektivo. Te ne formulira eksplicitno, temveč jo prikrito ponuja bralcu. Perspektive ne predstavi in pojasni, temveč se dela, kot da je splošno znana. Vendar ni.

	slovenski	finski
Ime teme	Človeštvo in prihodnost	Global education means activity which
Opredelitev teme	<p>A Globalni problemi človeštva</p> <p>B Trajnostni razvoj včeraj, danes, jutri</p> <p>C Varovanje naravnega in kulturnega okolja kot skupne dediščine človeštva</p> <p>D Odnos do drugih živih bitij na planetu</p> <p>E Problemi virov</p> <p>F Ključne razlike v sodobnem človeštvu</p> <p>G Možnosti sodelovanja posameznika pri odločitvah o prihodnjem razvoju</p> <p>H Etika za prihodnost</p>	<p>A guides towards individual global responsibility and communal global responsibility; the ethic of a world citizen, which in turn is founded in fairness and respect of human rights</p> <p>B supports growth into a critical and media-critical citizen with knowledge and skills to act successfully as part of one's own community in a globalising world</p> <p>C promotes national and international interaction, inter-cultural dialogue and learning from one another</p> <p>Č global education is a process helping us understand and appreciate difference and different cultures and make choices that promote development</p> <p>D helps to see the earth as an entity with limited resources, where one must learn both to economise resources and to share them fairly, equitably and equally</p> <p>E increases knowledge and skills which help us understand the ever globalising economy and influence the rapidly changing economy and its social and cultural ramifications</p> <p>F enhances initiative rising from an individual aspiration to work for a better world and from hope of its realisation, and</p> <p>G comprises human rights education, equality education, peace education, media education, intercultural understanding, questions relating to development and equity, and education for sustainable development (<i>Global Education</i>, 2007: 11).</p>

Slabo razumljiv učni načrt je problem, zlasti ker učni načrt za cilj postavlja kritično mišljenje. O tem, kar dobro ne razumeš, je težko misliti. Manj je tudi možnosti, da bi to pomagalo pri premisleku drugih vsebin. Res je, da tako postane učni načrt krajši, vendar pa tudi neuporaben, saj bi značilnost učnega načrta morala biti jasnost in transparentnost.

Enigmatične zapise drobcev vsebine sicer dodatno pojasnijo cilji, ki pravzaprav niso cilji, temveč prikrit zapis dodatne vsebine. V resnici so cilji pogosto vsebinsko bolj konkretni kot vsebina, tako da imajo vlogo dodatnega opredeljevanja vsebine. Ciljev tako v učnem načrtu v nekem smislu pravzaprav ni, sta le dve stopnji opredelitve vsebine: enigmatična

in nekoliko bolj konkretna. Ni pa resne pomoči učiteljem, kako naj zasnujejo posamezno temo. To je posebej problematično, ker se učitelji ne morejo opreti na poznavanje discipline, na kateri predmet temelji, saj ta ne temelji na eni sami, temveč na več disciplinah, poleg tega pa so le redki učitelji predmeta študirali eno od disciplin, na katerih predmet temelji.

Res pa je, da je to, kar naj bi učenci znali, opredeljeno v četrtem poglavju učnega načrta z naslovom »Pričakovani rezultati«. Učni načrt navaja 7 pričakovanih rezultatov na koncu sedmega razreda, 5 pričakovanih rezultatov ob koncu osmega razreda in več kot dve strani pričakovanih rezultatov na koncu devetega razreda. To je presenetljivo, saj gre za predmet, ki je v sedmem in osmem razredu, v devetem pa ga ni več. Tudi cilji in vsebine so v učnem načrtu navedeni samo za sedmi in osmi razred, ne pa tudi za deveti. Pa vendarle so za deveti razred navedeni pričakovani rezultati. Kako to razumeti? Ena od razlag je morda, da šola sama proizvaja obilico učnikov na področju državljanskega izobraževanja, zato lahko pričakuje pomemben napredek ob koncu devetega razreda. Ker je napredek ob koncu devetega razreda, ko učenci nimajo predmeta DDVE, bistveno večji kot tisti po sedmem in po osmem razredu, ko imajo ta predmet, se ponuja sklep, da predmet DDVE ne pomaga pri osvajanju državljanskih znanj in kompetenc. Ko predmeta v predmetniku ni, se glede na pričakovane rezultate zgodi neverjeten skok v znanju učencev, ko pa je v predmetniku, komaj opazimo razliko v dosežkih.

Tovrstne pomanjkljivosti nakazujejo, da učni načrt ni bil deležen resnega strokovnega pregleda, preden je bil potrjen na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje in dobil javno veljavnost.

Povzetek ugotovitev za vsak zastavljen raziskovalni cilj

Teoretske razprave

Glede na to, da so šolski sistem prevzeli veliko družinskih in drugih funkcij nekdanjih ozkih skupnosti, so ti sistemi postali tarča mnogih zahtev na področjih socializacije mladine. Prevladujoči zamisli o ciljih državljske vzgoje sta na eni strani zamisel o vzgoji in izobraževanju *avtonomnih posameznikov* in na drugi zamisel o *oblikovanju pripadnosti posameznika skupnosti*. Dilema med tema dvema zamislama je konstitutivno vpisana v temelje koncepta državljske vzgoje. Gre za dialektiko razmerij med različnimi razumevanji samega pojma družbe, ki niso stabilna in ne koherentna. O državljski vzgoji je nasploh mogoče govoriti z dveh ključnih aspektov: a. kot o vzgoji državljanek in državljanov; b. kot o pouku o ustanovah države. Prva modaliteta se nanaša na celokupni vzgojnoizobraževalni učinek javne šole, torej na njeno reprodukcijsko funkcijo. Druga modaliteta (aspekt b) razpravljanja o državljski vzgoji izvira iz vzgojnoizobraževalnega konteksta in se bolj ukvarja s problematiko samega kurikuluma državljske vzgoje. To glavno razliko bi bilo treba obravnavati v optiki dveh temeljnih opredelitev pojma državljske vzgoje: prva definicija vodi k viziji avtonomnega posameznika, njegovih pravic in potreb, druga definicija pa vodi k viziji, ki zagovarja primarnost skupnosti. Seveda je težko najti obe pojmovanji v »čisti« obliki v kateri koli vzgojni stvarnosti ali v obliki dokončnega »modela« učnega načrta in/ali izobraževalne pra-

kse. Dve skrajni točki razlike oblikujeta diskurzivni prostor, v katerem lahko opazujemo boj za definicijo državljanske vzgoje v posamezni državi in v mednarodnem merilu.

Dokumenti in modeli

Državljska vzgoja je deležna vedno več pozornosti v okviru držav članic EU, Evropske komisije (npr. program *Europe for Citizens*), medvladnih ter drugih mednarodnih in regionalnih organizacij (Svet Evrope, UNESCO, OVSE, OECD). Posebej pomembne so primerjalna analiza izobraževalnih politik na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo v okviru študije mreže Eurydice *Državljska vzgoja v Evropi*; primerjalna analiza vseevropske študije Sveta Evrope o izobraževalnih politikah na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo ter pregled rezultatov projekta Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično državljanstvo«. Med prioriteta cilja programa Evropske komisije »Izobraževanje in usposabljanje 2010« sodita tudi »individualni razvoj posameznika« ter »razvoj družbe, ki zlasti s krepitvijo demokracije zmanjšuje razlike in neenakosti med posamezniki in skupinami«. Znotraj tega programa je poseben poudarek namenjen tudi spodbujanju aktivnega državljanstva, zagotavljanju odprtega učnega okolja, enakim možnostim in socialni koheziji. Ključna sporočila *Konkretnih bodočih ciljev za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi* poseben poudarek namenjajo vlogi vzgoje in izobraževanja, ki ga zagotavlja država pri spodbujanju vzgoje za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo in krepitvi socialne kohezije. Razvoj tega vsebinskega področja, kakor izpostavlja François Audigier, kaže na dve vrsti sprememb: [i] spremembo pristopa; [ii] spremembo pojmovanja. Prva sprememba predstavlja prehod od pristopa, pri katerem je bil glavni namen prenos vednosti oz. poučevanja znanje, k pristopu, ki poudarja individualno izkušnjo posameznika in iskanje praks, namenjenih promoviranju različnih kompetenc posameznika, ter posveča posebno pozornost demokratičnemu državljanstvu. Druga sprememba predstavlja razširitev širšega področja vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti. Evropsko informacijsko omrežje Eurydice je leta 2005 izdalo primerjalno analizo kurikulumov državljanske vzgoje, ki posebej poudarja – kakor je zapisano v uvodu samega poročila – naslednje elemente državljanske vzgoje:

- vključitev temeljnih načel s področja državljanske vzgoje v zakonodajo, ki ureja delovanje javnega sistema vzgoje in izobraževanja;
- vključitev vsebin s področja državljanske vzgoje v šolski kurikulum;
- organizacija obšolskih in izvenšolskih dejavnosti, ki spodbujajo participacijo učencev (npr. šolski parlament);
- razvoj učbenikov ter ostalih didaktičnih materialov in gradiv s širšega vsebinskega področja državljanske vzgoje;
- vzpostavitev podporne mreže za izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev in ostalih pedagoških delavcev;
- vključitev evropske dimenzije v osnovnošolskem in srednješolskem kurikulumu.

Področje vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo je vključeno v večino nacionalnih kurikulumov sistemov vzgoje in izobraževanja znotraj držav EU ter držav članic Sveta Evrope.

Vsaka koncepcija državljanstva neizogibno sklepa o obeh polih razmerja med posameznikom in državo. Ko pa pridemo do ravni specifičnih razlik, se ob vrsti vsebin, ki ne manjkajo v nobenem od kurikulumov državljanske vzgoje (npr. prezentacije političnega sistema, vprašanja človekovih pravic, ipd.), kaže opredeljenost s konkretnimi tematikami, ki so za vsako skupnost posebej pomembne. Vprašanje imigracije je denimo tematika, ki je na svoj način pomembna v ZDA, drugače v nekdanjih kolonialnih metropolah in spet drugače v državah, kakršna je Slovenija s svojim specifičnim poudarjanjem identitete.

Če na državljansko vzgojo gledamo iz zornega kota kompetenc, v njihove sestavine spada *znanje*, ki naj bo zgodovinsko in sodobno, razumevanje strukture in mehanizmov ustavne oblasti, poznavanje lokalnih političnih akterjev ter funkcij demokratičnih institucij. Učenci morajo pridobiti kognitivne in sodelovalne (*participatory*) *spretnosti*, kakršne so zmožnost razumeti in analizirati podatke, ali pa spretnosti, ki učencu omogočajo reševanje sporov v skupini. Državljanške *dispozicije*, v okviru motivacij za obnašanje ter za sprejemanje vrednot in zavzemanje države (*attitude*), vključujejo smisel za pravičnost in enakost kakor tudi smisel osebne odgovornosti. Učenci ne bodo povezali znanj in spretnosti z dispozicijami brez izkušnje ali razlogov za verjetje, da je participacija pomembna.

V ZDA so poskusili oblikovati skupne standarde. Iz ameriškega primera je razvidno, da kurikulum državljanske vzgoje odseva politične

družbene realnosti in je samo oblikovanje tega kurikulumuma lahko razlog za prava družbena gibanja.

Vse evropske države se strinjajo o potrebi vključevanja državljanske vzgoje v šolski kurikulum. Načini, kako ta kurikulum razvijajo, pa varirajo; prevladujočega pristopa ni, so pa trije glavni pristopi. Državljska vzgoja je samostojni predmet (pogosto obvezni), je vključena v konvencionalne predmete (kot so zgodovina, družbene študije, geografija ali filozofija) ali pa je medkurikularna tema. V osnovnem izobraževanju večina držav nudi državljansko vzgojo kot bodisi integrirano v druge predmete ali pa kot medkurikularno temo. V srednjem izobraževanju pa ima skoraj polovica evropskih dežel poseben predmet za poučevanje državljanstva. Državljska vzgoja ni namenjena samo posredovanju teoretičnega znanja učencem in dvigu politične pismenosti – v vseh evropskih deželah strinjajo, da je treba razvijati tudi pozitivne državljanske države in vrednote ter promovirati dejavno participacijo učencev.

Državljska vzgoja je glede na kompetence definirana s *trojno funkcijo*, ki kaže na to, da se praviloma povsod skušajo izogniti »politizaciji«. Državljska vzgoja je potemtakem definirana glede na to, da razvija *znanje, spretnosti in vrednote* (slednji termin včasih zamenja »razumevanje«, drugič »drža« ipd.). V Nemčiji pretežno dominira izraz »Politische Bildung«, v stroki pogosto govorijo o »Politikdidaktik«. V Nemčiji nimajo strahu pred samim terminom politika, kakršnega lahko znamo v Sloveniji. Kurikulumi v Nemčiji vsebujejo štiri poglobljena polja praktičnih naukov: 1. način življenja in oblikovanje družbenih odnosov (družina, šola, skupnosti, lokalne oblasti vključno z mediji ...); 2. politični – vladni – demokratični sistem (vključno z zunanjo politiko); 3. pravo in sodni sistem (človekove pravice, vladavina prava, državna ustava, zakon v vsakdanjem življenju, mladina in zakon) ter 4. družbena – tržna – ekonomija, trg dela, poklicno izobraževanje. Kot poglobilni cilj izobraževanja pa izstopa »politična polnoletnost« (*politische Mündigkeit*), v katero se vpisujejo pojmi, kot so avtonomija, samouresničevanje, individualnost. Pregled kaže, da se državljanska vzgoja v globalnem obsegu uveljavlja, da ima kljub lokalnim poudarkom več skupnih potez, zlasti trojno določeno sestavino državljanske kompetence in naravnost k oblikovanju zmožnosti učencev za aktivno participacijo v družbi in v političnem sistemu.

Temeljni koncepti – patriotizem

V vsakdanji rabi izraz »patriotizem« pomeni »ljubezen do domovine«. V študiji o patriotizmu Stephen Nathanson podaja definicijo, ki

vključuje poleg ljubezni (ali posebne naklonjenosti) do domovine tudi občutek osebne identifikacije s to domovino, posebno skrb za dobrobit lastne domovine in voljo do žrtvovanja v prid tej domovini. A ta definicija je ustrezna le, kadar domovina ni enaka naciji. Ko se izraza »domovina« in »nacija« uporabljata kot sinonima, ta definicija ne more razlikovati med patriotizmom in nacionalizmom. Od sredine devetnajstega stoletja sta bila patriotizem in nacionalizem vedno bolj prepletena z novo idejo etnično homogene in centralizirane nacionalne države. Posledično se je razumevanje patriotizma močno spremenilo. Stare republikanske vrednote, kot sta svoboda in politične pravice, so bile zamenjane z vrednoto kulturne enotnosti nacije. Čeprav je bil patriotizem še vedno razumljen kot ljubezen do domovine, ta ljubezen ni bila več razumljena kot ljubezen do obče svobode, ki jo predlaga razum, ker je svoboda človekovo največje dobro, ampak bodisi kot ljubezen do lastne nacionalne kulture bodisi kot ljubezen do svobode duha. Zato je pri razumevanju patriotizma potrebno upoštevati več momentov. Prvič: patriotizem je bil vedno definiran kot ljubezen do domovine in ta ljubezen je bila večinoma razumljena kot naravno čustvo, naklonjenost ali strast. To pomeni, da ljubezen ni odvisna od nas. Drugič: prevladujoča interpretacija patriotizma kot čustva vodi do zaključka, da patriotizem ne more biti moralna dolžnost, a ta zaključek je napačen. Tretjič: domovina kot objekt te ljubezni ni bila vedno ista entiteta. Večinoma je bila ena od oblik države ali nacija. Problem je v tem, kako razumeti te spremembe objekta ljubezni. Četrtoč: *patria* ni isto kot nacija v svojem etničnem in kulturnem smislu. Prav zato je treba razlikovati med patriotizmom in nacionalizmom. Petič: *patria* je lahko rojstni kraj, mesto ali država, morda tudi Evropska unija in celo Božja država. Precej manj jasno je, ali je lahko tudi svet domovina. Šestič: *patria* je oblika politične skupnosti, običajno je republikanska država. Če sledimo nekaterim interpretacijam, lahko ustavni patriotizem razumemo preprosto kot obliko liberalne demokracije. Zato bi v tem primeru *patria* ne bila nič drugega kot liberalna demokratična država, patriotizem pa ljubezen do, ali navezanost na, njene ustavne vrednote in norme. Sedmič: celo ko je patriotizem ljubezen do moderne republike v smislu ustavne demokracije, je patriotizem še vedno ljubezen do politične institucije, kljub temu, da uteleša svobodo in druge pomembne moralne principe v svoji zakonodaji in postopkih.

Za patriotizem lahko rečemo, da je močno čustvo. Robert Nozick na konceptualni ravni opozarja, da imajo čustva kompleksno strukturo, v kateri imajo bistveno vlogo tri komponente: prepričanje, evalvacija ozi-

roma presoja vrednosti in občutenje. Občutek je res notranje doživetje, ki ima za subjekt lahko magične razsežnosti, vendar ostali dve komponenti ne spadata v isti register. Prepričanje je dostopno zunanji presoji in je bodisi resnično bodisi neresnično, evalvacija pa je bodisi pravilna bodisi nepravilna, tako da se oba, tako prepričanje kot evalvacija, umeščata na raven vednosti, racionalnega govora in argumentacije.

Za bolj celovito sliko pa je orisano notranjo strukturo patriotizma potrebno dopolniti še z zunanjo strukturo. Tudi to je mogoče analizirati na dveh ravneh: na ravni posameznika in na ravni družbe kot celote. Patriotizem je potemtakem primerno razumeti kot moment širše celote. Zapisati ga v naslov učnega predmeta je zato gesta, ki bi morala imeti ustrezno pokritje v vseh krogih celote, v katere je patriotizem vpet. Brez teh povezav, brez jasne in razločne prisotnosti patriotizma v vsakdanjih ravnanjih odraslih in brez primerne ravni politične kulture v širši družbi taka gesta ostaja prazna.

Pouk etike, ki nauči otroke razlikovati med dobrim in zlom, pomaga razumeti, kaj bi v določenih okoliščinah morali storiti ali kako bi morali živeti. V sodobnih družbah se, zaradi hitrih sprememb, povezanih s tehnološkim razvojem, odpirajo nove moralne dileme. Nekatere dileme niso samo predmet javnih razprav, temveč tudi političnega odločanja, včasih v obliki neposrednega odločanja vseh državljanov. Pri novih dilemah ne gre samo za posnemanje preteklega delovanja, temveč za sposobnost samostojne refleksije. Ta vsaj včasih terja razumevanje in uporabo etičnih načel. Če primerjamo predmetnik slovenske osnovne šole s predmetniki drugih evropskih držav, se pokaže, da ima v mnogih državah etika v osnovni šoli večji obseg in tudi obravnava se v daljšem časovnem obdobju kot pri nas. V Sloveniji ima večina osnovnošolcev pouk etike le v okviru predmeta »Državljska in domovinska vzgoja ter etika«. Marginalni položaj etike v učnem načrtu je viden tako iz navedbe splošnih ciljev tega predmeta kakor tudi iz navedenih kompetenc, ki naj bi jih učenci pri pouku tega predmeta razvili. Že groba primerjava med Slovenijo in drugimi državami glede pouka, namenjenega etični problematiki, kaže, da je »struktura« izobrazbe, ki jo pridobijo otroci v osnovni šoli v večini evropskih držav drugačna od tiste, ki jo pridobijo v slovenskih. V Sloveniji sicer imamo obvezni predmet »Državljska in domovinska vzgoja ter etika« in obvezni izbirni predmet »Verstva in etika«, vendar je v obeh primerih na etiki manjši poudarek, v drugem primeru pa je etična tematika poleg tega še zožena, saj je tesno povezana z religioznimi temami. V obeh predmetih tudi manjka osnovna teoretska podlaga, ki z opredelitvami temeljnih etičnih pojmov (dobro, zlo, pravičnost

itd.) v kontekstu različnih etičnih teorij šele omogoča resnično razumevanje dilem tako v zvezi s pomembnimi življenjskimi vprašanji (o etični dopustnosti abortusa, evtanazije, samomora, ubijanja v vojni, laganja z namenom preprečitve še večjega zla itd.) kakor tudi socialnimi vprašanji (o distributivni pravičnosti, pravicah posameznika v razmerju do interesov skupnosti, solidarnosti itd.) in vprašanji, ki so v zadnjem desetletju vedno bolj pereča in s katerimi se ukvarjata okoljska etika in bioetika (odgovornost do okolja, kloniranje, genetski inženiring itd.). Nekatera od teh vprašanj so lahko obravnavana pri posameznih učnih predmetih (državljska vzgoja, biologija, geografija itd), vendar bodo učenci težko dojeli njihovo etično razsežnost, če ne poznajo temeljnih etičnih pojmov in dilem. Zato je treba etiki nameniti več pozornosti in jo, to je ena od možnosti, ločiti od državljske vzgoje ter uvesti kot poseben predmet v javno osnovno šolo. To bi moral biti predmet, ki bi bil obvezen za vse učence. Ta predmet bi moral biti po eni strani zasnovan podobno kot pouk o religijah, se pravi kot pouk o etiki in moralni problematiki, pri katerem so znanja posredovana na objektivni, kritičen in pluralističen način. Po drugi strani pa bi lahko temeljil na že preverjenem modelu filozofije za otroke, ki ob filozofskem raziskovanju etičnih problemov meri predvsem na »razvijanje avtonomnega, kritičnega, refleksivnega mišljenja«, kulture dialoga in razvijanje miselnih spretnosti.

Mednarodna raziskava državljske vzgoje

Prva tema primerjave so v mednarodnih primerjavah kognitivni učinki šolskih sistemov oziroma vednost učencev. Vednost slovenskih učencev se v raziskavi v letu 1999 ni statistično pomembno razlikovala od mednarodnega povprečja. Slika se v raziskavi v letu 2009 ni bistveno spremenila. Na preizkusu znanja so se slovenski učenci uvrstili nekoliko nad mednarodno povprečje, in sicer na petnajsto mesto med 38 državami. Raziskava iz leta 2009 je vključevala tudi niz vprašanj iz raziskave leta 1999, kar je omogočalo neposredno primerjavo med dosežki v obeh raziskavah. Primerjava je pokazala, da so bili slovenski učenci v letu 2009 nekoliko bolj uspešni, kot so bili v letu 1999. Ker so bili slovenski učenci edini med 15 državami, sodelujočimi v obeh raziskavah, ki so svoj dosežek statistično pomembno izboljšali, je to razlog za zadovoljstvo. Vednost ni edini cilj državljske vzgoje, enako pomembni so vrednote, stališča in pripravljenost delovati. Raziskava iz leta 1999 je mednarodno primerjalno izpostavila tri področja, kjer so bili odgovori slovenskih učencev pomembno manj spodbudni kot odgovori učencev v drugih državah. To so zaupanje vladnim institucijam, odnos do imigrantov in per-

cepcija učencev o odprtosti šolske klime. Rezultati slovenskih učencev v raziskavi iz leta 2009 so se izboljšali na vseh treh področjih, ki so se v raziskavi v letu 1999 izkazala kot izrazito problematična.

Kaj raziskava pokaže, če gledamo z vidika razmerja med domovinsko in državljsko vzgojo? V okviru raziskovanja stališč se je v raziskavi leta 1999 deset vprašanj nanašalo na oblikovanje nacionalne identitete in na pozitiven odnos do lastnega naroda. Odgovori slovenskih učencev se niso razlikovali od povprečja odgovorov v drugih državah. Odgovori leta 2009 pa so bili nekoliko nad mednarodnim povprečjem. Drugačna pa je slika, ko si ogledamo minimalno vednost o političnem. V raziskavi v letu 1999 so v Sloveniji učenci odgovarjali na vprašanje, kakšna je sestava slovenskega parlamenta. Da ga sestavlja državni svet in državni zbor, je vedela le slaba tretjina učencev na koncu osnovne šole, največ učencev, 44 %, pa je izbralo odgovor, da slovenski parlament sestavljata vlada in predsednik države. To je kazalo ne samo na nepoznavanje temeljne demokratične institucije, temveč tudi na nepoznavanje načela delitve oblasti – mesto zakonodajne oblasti je v odgovorih učencev zavzela izvršna. Leta 2009 pa so učenci glede tega vprašanja pokazali nekaj več vednosti: na vprašanje je pravilno odgovorilo 34 % učencev osmega razreda, torej le za 4 % več kot v letu 1999. To kaže, da je poznavanje nekaterih ključnih tem še vedno tako nizko, da bi bilo politični pismenosti treba posvetiti več pozornosti.

Analiza učnih načrtov

Družba

Analiza državljsko-vzgojnih vsebin v dveh obveznih predmetih osnovne šole, najprej družbe (4. in 5. razred) ter nato državljske in domovinske vzgoje ter etike (7. in 8. razred), pokaže, da se predmeta ne stikata, saj v šestem razredu ni primerljivega predmeta: vertikalna družboslovnega izobraževanja v osnovni šoli je torej prekinjena. Analiza učnega načrta predmeta družba tudi pokaže, da je vpliv ved na cilje in vsebinsko zasnovno neenakomeren: zapostavljene so družboslovne vsebine v ožjem pomenu besede. Prav tako je zapostavljeno tisto, kar je v uvodu v novi učni načrt imenovano ‚politika‘. To je problematično, saj osnovnošolec vsakodnevno prejema informacije o burnem dogajanju v družbi, predmet družba pa mu ne bo pomagal razumeti tega dogajanja. V učnem načrtu je tudi sorazmerno močan poudarek na ciljnih, ki se vežejo na psihologijo (»učenčevo prepoznavanje svojih značilnosti«, »učenje učenja«, »odgovornost do sebe« itd.). Problematično je tudi, da se tovrstni cilji predstavljajo učitelju kot *operativni cilji* predmeta. V učnem na-

črtu za predmet družba so se med operativne cilje vrinili zapisi splošnih vzgojnih in osebnostno-razvojnih ciljev slovenske osnovne šole (samospoznavanje, razvijanje odgovornosti, obvladovanje čustev itd.). Manjkajo pravi operativni cilji, ki bi usmerjali vzgojno-izobraževalni proces h konkretnim ciljem, vezanim na tisto, po čimer se ta predmet razlikuje od drugih predmetov. Prvi del vsebinskega sklopa *Ljudje v družbi* pri predmetu družba (4. razred) je naslovljen *Jaz v skupnosti*. Razmerje med posameznikom in skupnostjo je ena osrednjih tem družboslovja, zato je sama formulacija ustrezen vstop v *učenje o družbi*. Težava je v tem, da niti eden od operativnih ciljev učitelju ne pove, kaj konkretno v zvezi z razmerjem med posameznikom in družbo naj učenec spozna in razume in kakšne vrste afektivne dispozicije naj se pri njem razvijejo. Obravnava te teme daje rezultate le, če učitelju glavni kurikularni dokument nedvoumno pove, kaj je bistvo tega razmerja – kakor ga opredeljujejo sodobne družboslovne znanosti – in kako to bistvo približati učencu. V ta namen bi morali k oblikovanju vsebinskega jedra učnega načrta pritegniti večjo skupino najvidnejših predstavnikov slovenskega družboslovja. Tej fazi bi moral slediti poseg didaktikov in razvojnih psihologov, ki bi vsebinsko jedro »prevedli« v konkretne operativne cilje in učne vsebine. Po tem postopku bi lahko oblikovali tudi ostala poglavja učnega načrta. Med ostalimi cilji poglavja *Ljudje v družbi* pa prevladujejo tisti, ki zahtevajo, naj učenec razume pomen sodelovanja in združevanja. Ker so opisi družbenega sestavljeni skoraj izključno iz tovrstnih formulacij, se pouku vsiljuje predstava o harmonični družbeni skupnosti, družbenih razlik in konfliktov pa naj ne bi bilo. Zaradi odsotnosti ciljev, ki bi pouk usmerjali v analizo družbenih nasprotij, se pouk utegne oddaljiti od družbene realnosti, o kateri učenci dobivajo informacije od staršev ter iz medijev. Žal so vsebine, ki bi lahko spodbujale učitelje, naj v ustrezni obliki učencem pojasnjujejo družbene probleme, le izbirne. To bi morale biti obvezne vsebine! Velik del ciljev in vsebin se veže na geografijo; čeprav gre za predmet z imenom ‚družba‘, so mnoge geografske vsebine *naravoslovne* in ne družboslovne. V učnem načrtu za predmet družba se kaže izrazito nesorazmerje med cilji, ki neposredno vodijo v učenje o družbi, in cilji, ki vodijo v usposabljanje za orientacijo v naravnem okolju.

Učni načrt za državljansko vzgojo in etiko

Pregled obveznih tem in njihovih podrobnejših opredelitev pokaže, da državljanska vzgoja v učnem načrtu iz leta 1999 vsebuje vrsto tem, ki tja že na prvi pogled oziroma po naslovu dejansko ne sodijo ali pa sodijo le pod določenimi pogoji. Med obveznimi temami so to *Družina* in

Vzorniki in avtoritete v sedmem razredu ter deloma *Generacije in kulture* (predvsem poudarek na generacijah) in pa *Vere, verovanja in krščanstvo* v osmem razredu. Skupine in institucije, zajete v navedenih temah, so lahko predmet obravnave pri državljanski vzgoji, vendar mora biti perspektiva njihove rabe perspektiva državljanske vzgoje (politične pismenosti ipd.), v navedenih primerih bi to lahko bila denimo družinska politika ali razmerje med verskimi skupnostmi in državo. Vendar razčlemba navedenih vsebin v učnem načrtu pokaže, da zahteva po specifični državljanski perspektivi ni izpolnjena.

Verstva in verovanja, krščanstvo je tematski sklop, ki po vsebini ne sodi v državljansko vzgojo (izjema bi lahko bila tema razmerja med državo in verskimi skupnostmi ali v kontekstu človekovih pravic svoboda vesti). Segment pouka o religijah tako ilustrira problematiko, ki je širša od poročila o evalvaciji pouka državljanske vzgoje in zadeva kurikularno načrtovanje nasploh. Družboslovje in humanistika sta v zadnji triadi zastopana v obveznem delu zgolj pri zgodovini, geografiji (ne v celoti, geografija zavzema tako naravoslovno kot družboslovno perspektivo) ter pri državljanski vzgoji.

Učni načrt DDVE 2008

Primerjava naslovov tematskih sklopov učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgoje ter etiko iz leta 2008 z učnim načrtom za državljansko vzgojo in etiko iz 1999 kaže, da so avtorji vsebino predmeta bolj osredotočili na družbene in politične teme in skrčil obseg tem, ki sodijo v domeno psihologije. Te spremembe so glede na obseg predmeta smiselne, vendar pa pregled naslovov tematskih sklopov razkrije vrsto strokovnih zadreg, podrobnejša analiza vsebine pa niz strokovnih napak. Eden od virov strokovnih zadreg pri oblikovanju učnega načrta je tudi v sestavi predmetne komisije, v kateri so prevladovali praktiki, v komisiji pa ni deloval niti en strokovnjak z ustreznimi referencami s področij, ki sodijo v državljansko vzgojo.

V še večji meri kot naslovi tematskih sklopov so problematični zapisi ciljev in vsebin po tematskih področjih. Ob pojmovni zmedi lahko na učni načrt iz leta 2008 apliciramo podobno kritiko kot na njegovega predhodnika: ključne teme politične pismenosti so tudi tukaj obravnavane šele v 8. razredu, medtem ko so predmet obravnave v 7. razredu zgolj človekove pravice. Ob tem so iz učnega načrta povsem izpadle gospodarske teme.

Učni načrt ne sledi načelu razumljivosti. Eden od razlogov za nejasnost je v tem, da učni načrt uporablja znano terminologijo (vemo, kaj je

osebnost in kaj je večšina, vemo, kaj je demokracija in kaj je mišljenje), potem pa jo kombinira v izraz, ki ni več v celoti razumljiv (demokratsko mišljenje, osebnostne veščine).

Učni načrt v drugem poglavju navaja: 8 kompetenc za »družbeno, politično in etično pismenost«; 5 kompetenc za »kritično mišljenje; 3 kompetence za »dejavno vključevanje in ravnanje«. Povezava med navedenimi 16 kompetencami in temami/vsebinami učnega načrta ni jasna. Povezave morda obstajajo, a učitelji jih iz zapisa učnega načrta težko razberejo, zato jih bodo težko razvijali pri svojih učencih. Če bi bili pri pisanju učnega načrta v zadostni meri upoštevani učitelji, bi morala biti povezava med kompetencami in vsebinskimi sklopi v celoti razvita in pojasnjena.

Še bolj pomembna povezava pa je povezava med temami učnega načrta in naštetimi vsebinami znotraj tem v tretjem poglavju. Pri treh od sedmih tem ni zadostne usklajenosti med opisi tematskih sklopov in navedenimi vsebinskimi členitvami, pri štirih pa obstajajo resne pomanjkljivosti. Iz povedanega se nakazujejo velike težave učiteljev ob razumevanju vsebinskih opredelitev posamezne teme. Vsebine in cilje predmeta bi bilo potrebno opredeliti na nevtralen način, v splošno sprejeti terminologiji. To je še posebej pomembno, ker učitelji v svojem rednem študiju niso bili izobraževani za poučevanje državljanske vzgoje. In tudi zato, ker predmet nima podlage v enotni znanstveni disciplini, temveč ima interdisciplinarno podlago. Zato je v vsakem primeru pri tem predmetu potrebna velika skrb za koherentnost terminologije, zaradi starosti učencev pa tudi pozornost, kako vzpostaviti dialog med vsakdanjim izrazjem, ki je učencem domače (in prav zato pogosto ne dovolj premišljeno), in strokovno terminologijo. Avtorji učnega načrta bi si lahko privoščili več formulacij, ki odstopajo od običajne terminologije, če bi pripravili ločen dokument, v katerem to izrazje pojasnijo in strokovno utemeljijo. Ker tega ni, za številne učitelje učni načrt ne dosega tistega osnovnega praga, ki določa temeljno razumljivost vsebine.

Sinteza spoznanj glede na ugotovitve

Pregled teoretskih razprav pokaže, da je državljanska vzgoja koncept, ki ga naddoločata prevladujoči zamisli o ciljih državljanske vzgoje: na eni strani zamisel o vzgoji in izobraževanju *avtonomnih posameznikov* in na drugi zamisel o *oblikovanju pripadnosti posameznika skupnosti*. Dilema med tema dvema zamislama je konstitutivno vpisana v temelje koncepta državljanske vzgoje, zato je za to področje značilna inherent-

tna notranja napetost. Gre za dialektiko razmerij med različnimi razumevanji samega pojma družbe, ki niso stabilna in ne koherentna.

Pregled mednarodnih dokumentov François Audigier opozori na dve vrsti sprememb, povezanih s področjem državljanske vzgoje: [ž] spremembo pristopa; [iž] spremembo pojmovanja. Prva sprememba predstavlja prehod od pristopa, pri katerem je bil glavni namen prenos vednosti oz. poučevanja znanja, k pristopu, ki poudarja promoviranje različnih kompetenc posameznika, ter posveča posebno pozornost aktivnemu državljanstvu. Druga sprememba predstavlja precejšnjo razširitev širšega področja vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo tako glede na vsebino kakor tudi glede na vključenost institucionalnega okvira širše družbe.

Razmislek o patriotizmu pokaže na zgodovinski razvoj in spremembe v pojmovanju patriotizma ter opozori, da patriotizma kot enega elementa področja ne moremo ločiti od celote državljanske vzgoje. Primerjalna analiza pouka etike pa opozori na primerjalni manko kurikulum slovenske osnovne šole na področju etičnega. Posledica je, da kljub novim temam, ki od državljanov zahtevajo sposobnost etične refleksije, pouk v Sloveniji učencem ne omogoča uvida v osnovne koncepte in probleme tega področja in jim ne omogoča razviti samostojne refleksije na področju etičnega.

Mednarodni primerjave pokažejo, da je državljanska vzgoja v Sloveniji dinamičen proces, tako da so se kritične točke iz leta 1999 izboljšale v raziskavi iz leta 2009. Glede odnosa do lastnega naroda se izkaže, da to ni kritičen element državljanske vzgoje v Sloveniji. Na področju državljanske vednosti se slovenski učenci v obeh raziskavah uvrščajo v mednarodno povprečje, vendar pa nekoliko podrobnejši pogled pokaže, da je glede nekaterih temeljnih elementov državljanske pismenosti ta še vedno presenetljivo nizka. Glede prioritetenih področij pri pouku državljanske vzgoje primerjava pokaže, da se državljanska vzgoja v Sloveniji osredotoči le na nekaj vsebinskih podpodročij, tako da primanjkljaji v vednosti niso presenetljivi.

Analiza učnega načrta družba izpostavi sorazmerno veliko vlogo psiholoških in naravoslovnih tem in premajhno vlogo strogo družboslovnih tematik v učnem načrtu. Pregled osnovnošolskega kurikulumu opozori tudi na zarez v osnovnošolski vertikali med predmetom družba in predmetom državljanska in domovinska vzgoja ter etika.

Analiza učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko opozori na niz strukturnih, terminoloških in vsebinskih pomanjkljivosti, zaradi katerih učni načrt ne more izpolnjevati svoje bistvene

naloge, namreč biti osnova za učiteljevo načrtovanje dela pri pouku državljske vzgoje. Analiza tudi opozori, kako je etika prisotna v naslovu učnega načrta, v vsebini pa področje etičnega ni smiselno razdelano. Prav tako opozori na prisotnost pouka o verstvih v učnem načrtu za državljsko vzgojo, ki samo na sebi ni del državljske vzgoje v strogem pomenu besede.

Predlogi priporočil

Oblika in struktura učnega načrta

Zaradi specifične narave državljske vzgoje je posebno pozornost nameniti jasnosti in eksplicitnosti zapisa učnega načrta za državljsko vzgojo.

Državljska vzgoja za razliko večine predmetov tretje triade nima zaledja v posamezni znanstveni disciplini, temveč se vsebinsko opira na različne stroke: filozofijo, sociologijo, politologijo, ekonomijo, pravo itd. Je tudi eden redkih predmetov, ki ga poučujejo učitelji različnih profilov, tako da so tudi precejšnje razlike v osnovni izobrazbi in strokovni profiliranosti bralcev učnega načrta. Poleg tega učitelji DV med svojim osnovnim izobraževanjem niso bili deležni strokovnega poglobljanja v discipline, na katere se predmet strokovno opira. Zaradi tega predlagamo, da se pri oblikovanju učnega načrta za državljsko vzgojo posebno pozornost posveti formulacijam, ki so povezana s strokovnimi vsebinami. V pojasnitev predloga opozarjamo na nekaj možnosti. Vsebina učnega načrta se deli na posamezne sklope. Učiteljem bi pomagal zapis, v katerem bi našli jasno razvito logiko členitve celote predmeta v posamezne sklope. Tako bi lažje dobili sliko celote in znotraj vsakega vsebinskega sklopa lažje vzpostavljali povezavo z drugimi sklopi in celoto predmeta. Analitično zapisanim vsebinam posameznega vsebinskega sklopa bi lahko vsakič dodali uvod v sklop. Šlo bi za holistični opis, ki bi označil pomen posameznega sklopa in vsebinsko povezal za tem našteje vsebinske alineje v celoto. Prav tako bi lahko učni načrt na koncu vseboval seznam ključnih pojmov, ki naj bi jih učenci spoznali, in njihovo kratko opredelitev. Res je, da naj bi za vse predmete obstajala enotna forma učnega načrta. A če med predmeti obstajajo pomembne razlike, bi se to lahko v omejenem obsegu odražalo tudi v obliki učnega načrta. Če pa se zdi, da zahteva po poenotenju prevlada nad potrebami specifičnosti predmeta, predlagamo, da se ob učnem načrtu izdela dodatni dokument, ki učni načrt podrobneje pojasnjuje. Ocenjujemo, da je zaradi meddisciplinarne narave predmeta in raznolike osnovne izobrazbe učiteljev, ki predmet poučujejo, potrebno okrepiti tiste vidike učnega načrta, ki učiteljem

pomagajo pri njej interpretaciji in prevodu v šolsko prakso. Vendar učni načrt ne more nadomestiti dodatne strokovne literature za učitelje in stalnega strokovnega usposabljanja učiteljev za poučevanje državljanske vzgoje.

Dva vidika državljanske vzgoje

V učnem načrtu državljanske vzgoje (ali pa v spremljevalnem dokumentu k učnem načrtu) naj se več pozornosti nameni odnosu med državljansko vzgojo v ožjem in širšem pomenu.

Dokument *Državljska vzgoja v Evropi* opozarja, da je lahko državljanska vzgoja na ravni kurikuluma šole zasnovana na različne načine: lahko je samostojen predmet, lahko je integrirana v enega ali več predmetov, lahko je medpredmetna izobraževalna tema, lahko se močno poudarja raven šole kot celote in kulturo šole. Ti pristopi se med seboj ne izključujejo in večina držav poudarja, da se v kurikulumu dopolnjuje več pristopov. V Sloveniji je državljanski vzgoji namenjen poseben predmet, obenem pa so njeni elementi prisotni tudi v drugih predmetih, nekatere dejavnosti pa se odvijajo na ravni celotne šole.

Imamo torej državljansko vzgojo v ožjem pomenu, ki je vezana na predmet, in državljansko vzgojo v širšem pomenu, ki je vezana na več predmetov, na številne dejavnosti in na šolo kot celoto. Deloma je to v učnem načrtu državljanske vzgoje že omenjeno, v delu, kjer so navedene medpredmetne povezave in kroskurikularne teme. Menimo, da je bil z večjim poudarkom na tem elementu v učnem načrtu iz leta 2008 storjen pomemben korak naprej. Predlagamo, da se v učnem načrtu državljanske vzgoje (ali pa v spremljevalnem dokumentu k učnem načrtu) odnosu med državljansko vzgojo v ožjem in širšem pomenu nameni še več pozornosti. V tem okviru se lahko še nadgradi opredelitev medpredmetnih povezav in kroskurikularnih tem, predvsem pa jasneje zapiše, kako je državljanska vzgoja stvar celotne šole in kje vse ter kakšne so možnosti učencev za državljansko vzgojo v vseh njenih razsežnostih (vednost, stališča in delovanje; avtonomija, sodelovanje in participacija).

Opredelitev elementov državljanske vzgoje v okviru drugih predmetov

Vse predmetne razvojne skupine bi lahko v učne načrte predmetov, za katere so pristojne, vgradile navodilo učiteljem, da v okviru svojih predmetov tam, kjer je to primerno, obravnavajo vprašanja demokracije, človekovih pravic itd.

Rubrika v obstoječih učnih načrtih ‚medpredmetne povezave‘ ne došča, kajti pogosto je dekoracija, ki prekrije dejstvo, da je med posame-

zniki učnimi načrti v resnici pogosto neprebojen zid. Takšen napotek naj se vpiše med cilje in vsebine učnih načrtov vsaj za vse humanistične in družboslovne predmete.

Vključevanje novih vsebin

Državljska vzgoja je zaradi hitrega tempa družbenih sprememb v post-tradicionalni družbi področje, ki se mu na različnih ravneh posveča veliko pozornost. Zato je potrebno posebej skrbeti za to, da se v predmet na ustrezen način vključujejo nove teme.

Naj opozorimo samo na številne mednarodne organizacije in njihove izjave in deklaracije. Pogosto je njihova podpisnica tudi Slovenija. Potrebno je najti način, kako učitelje organizirano seznanjati z dogajanjem na tem področju in tudi vzpostaviti mesto, kjer lahko vselej najdejo vse dokumente, ki se neposredno ali pa posredno nanašajo na njihovo delo.

Prav tako je potrebno v kurikulum osnovne šole in v učni načrt državljanske družbe postopno in na primeren vključevati tiste vsebine, ki jih učenci nujno potrebujejo za razumevanje spremenjene vloge državljan. Pozitivni korak v učnem načrtu iz leta 2008 je bila vključitev globalne vzgoje in z njo povezane medkulturnosti. Razmisliti pa je treba o načini vključitve in o primernih formulacijah tem. Prav tako bi bilo treba pretehtati, katere elemente bi bilo potrebno še vključiti. Očitno je, da je politična pismenost v UN iz leta 2008 neprimerno in prešibko zastopana. Razmisliti bi bilo potrebno tudi o vključitvi nekaterih elementov s področja ekonomske pismenosti (trg, konkurence, profit, potrošništvo), ki bi prispevali k razumevanju dogajanja na tem družbenem področju in omogočili razumevanje vpliva ekonomije na celotno družbeno življenje. Vsebino pa bi bilo potrebno vseskozi povezovati z elementi, ki omogočajo vsebinsko utemeljeni kritični premislek. Kritično mišljenje ni zgolj nekaj, kar se napiše med cilje in načela, kajti v tem primeru je veliko možnosti, da ostaja le prazna deklaracija. Učni načrt prispeva h kritičnemu mišljenju, če je sama vsebina organizirana tako, da omogoča vsebinsko utemeljeni razmislek o vprašanjih, ki so v učnem načrtu obravnavana.

Etika in znanje o verstvih kot samostojna predmeta

Vsebine, povezane z etiko in religijami, bi bilo smiselno ločiti od državljanske vzgoje in vsako vsebino vzpostaviti kot samostojni predmet.

Vzporedno s tem pa bi bilo potrebno državljansko vzgojo v celoti vzpostaviti kot samostojni predmet. Sedaj večasih predmet deluje kot zbi-

rališče vsega, kar bi moralo biti v kurikulumu šole, pa vanj ni vključeno. Državljska vzgoja ne more delovati kot alibi za drugače neumeščene vsebine, če naj se sama v celoti vzpostavi kot predmet, ki učence pripravlja na prihodnjo vlogo državljanov. Zato predlagamo, da se vsebina etika in vednost o verstvih izločita iz učnega načrta za državljansko vzgojo. Predlagamo tudi, da dobita mesto kot samostojna obvezna predmeta, saj bodo samo v tem okviru vsebine etike in poznavanja verstev dobile tisti minimalni obseg, ki jima glede na vsebino splošne izobrazbe in primerjave z drugimi državami gre. Res se etične vsebine že od Aristotela dalje povezujejo z državljanskimi, vendar pa obstaja danes med obema področjema pomembno razlikovanje, obenem pa pouk etike v okviru državljanske vzgoje preprosto nima dovolj prostora za svoj ustrezní razvoj.

Poimenovanje predmeta

Predlagamo spremenjeno, skrajšano ime predmeta.

Ostala imena predmetov večinoma sledijo načelu ekonomičnosti poimenovanja, dolžina in struktura imena predmeta državljanska in domovinska vzgoja ter etika je izjema. Če se etiko oblikuje kot samostojni predmet, je potrebno v skladu s tem spremeniti ime predmeta državljanska vzgoja in domovinska vzgoja ter etika. Pri tem ne kaže izpustiti samo poimenovanje etika, temveč tudi poimenovanje domovinska. Državljska vzgoja po svoji naravi vključuje tudi vprašanje identitet in stališč, tako da iz vsebinskih razlogov ni potrebe, da se v naslovu izpostavlja oboje. Iz študije pa je razvidno, da tudi ni posebnih primanjkljajev na tem področju, ki bi terjali, da se na tem področju krši načelo ekonomičnosti pri poimenovanju predmeta. Prav tako pa je iz študije razvidno, da ni načelnih razlogov za izogibanje tematiki patriotstva. Nasprotno, več razlogov govori v prid tem, da se tej temi posveti ustrezno pozornost v učnem načrtu.

Upoštevanje kurikularnega konteksta predmeta

Odpraviti preskok med predmetom družba in predmetom državljanska vzgoja.

Položaj državljanske vzgoje v osnovni šoli je tesno povezan s položajem družboslovja in humanistike v obveznem predmetniku. Ugotovimo lahko, da sta v zadnji triadi osnovne šole le dva specializirana in obvezna družboslovno-humanistična predmeta, torej državljanska vzgoja in zgodovina, medtem ko geografija delno že spada v naravoslovje. Zato ni ne navadno, da je državljanska vzgoja postala zatočišče za teme, ki jih ni bilo mogoče obravnavati v okviru drugih, bolj rigidno opredeljenih disciplin. Hkrati je to predmet z minimalnim številom ur. Problematike drža-

vljanske vzgoje torej ni mogoče reševati mimo širšega vprašanja družbo-slovja v zadnji triadi osnovne šole. Temu bi moralo biti namenjeno več prostora, o čemer je smiselno razmišljati v kontekstu na splošno skromnega obsega pouka v osnovni šoli v Sloveniji. V to smer gre predlog, da se uvedeta predmeta, ki sta neposredno povezana z etiko in z znanjem o verstvih. Mogoče pa je razmišljati tudi v smeri novega splošnega družbo-slovnega predmeta. Zgolj s spremembami UN za državljansko vzgojo v sedanjem naboru ur se znanje s področji, ki jih sedaj pokriva predmet državljanska in domovinska vzgoje ter etika, ne more bistveno spremeniti.

Sodelovanje v mednarodnih raziskavah

Na področju državljanske vzgoje lahko mednarodne raziskave dajo pomembne informacije o napredku na predmetnem področju, zato je smiselno podpreti sodelovanje v morebitni novi raziskavi.

Ob morebitnem novem zajemu podatkov mednarodne raziskave ICCS bi bilo smiselno, da Slovenija v raziskavi ponovno sodeluje. Analiza vsebinske pokritosti učnega načrta iz leta 1999 in iz leta 2011, v primerjavi s pokritostjo nalog kognitivnega dela mednarodnega vprašalnika, je namreč pokazala, da se učni načrt predmeta iz leta 2011 bolje vsebinsko ujema z mednarodnim preizkusom znanja. Sodelovanje v novem zajemu podatkov bi tako pomenilo tudi evalvacijo novega učnega načrta predmeta.

Sestava strokovnih komisij

Sestava predmetnih komisij naj bo strokovno ustrezna.

V komisiji za državljansko vzgojo naj bodo ustrezno zastopane stroke, ki tvorijo disciplinarno podlago vsebine predmeta. Pri učnem načrtu za državljansko vzgojo je bila komisija strokovno osiromašena, kar se je pokazalo tudi pri vsebini predmeta.

Pričujoča monografija prinaša rezultate evalvacijske študije, katere središčni cilj je bilo ovrednotenje učnega načrta za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko iz leta 2008 in v navezavi nanj učnega načrta za državljansko vzgojo in etiko ter učnega načrta za predmet družba. Kot osnova za to ovrednotenje je bilo opravljeno več analiz, in sicer: [i] premislek teoretskih razprav na področju državljanske vzgoje; [ii] pregled pomembnih mednarodnih dokumentov s področja državljanske vzgoje; [iii] analiza nekaterih temeljnih konceptov s področja državljanske vzgoje; [iv] analiza zastopanosti posameznih družboslovnih vsebin v okviru predmeta družba ter državljanska in domovinska vzgoja ter etika; ter [v] analiza rezultatov mednarodnih primerjalnih raziskav na področju državljanske vzgoje. Pričujoča monografija tako obravnava različna vprašanja, ki jih odpira problematika državljanske vzgoje v sodobni pluralni družbi, s posebnim poudarkom na umestitvi tega vsebinskega področja v osnovnošolski kurikulum.

Uvodni del monografije umešča problematiko državljanske vzgoje v širši okvir družbenih sprememb, ki so vplivale na povečan interes teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev na vsebinskem področju državljanske vzgoje in teorije državljanstva. Poseben poudarek je namenjen obravnavi družbenega konteksta različnih pojmovanj državljanstva (npr. liberalno in republikansko) ter predstavitvi problemov in izzivov, s katerimi se soočajo različna pojmovanja državljanstva. Sledi predstavitev problematike statusa, ciljev in utemeljitve državljanske vzgoje v sodobni pluralni družbi ter analiza sodobnih teorij oz. modelov državljanske vzgoje, ki določajo okvir teoretičnih razprav o državljanski vzgoji.

Osrednji del monografije odpira vrsto vprašanj, ki se nanašajo na patriotizem ter na moralni status patriotske vzgoje. Uvodni del tega poglavja prinaša kratek pregled izvora in zgodovinskega razvoja idej patria in patriotizem, ki mu sledi predstavitev različnih opredelitev patriotizma ter moralnih argumentov za in proti patriotizmu v kontekstu sodobnih razprav, ki potekajo znotraj politične ter moralne filozofije o moralnem statusu patriotizma. Nadaljevanje prinaša poskus odgovora na vprašanje, ali je vzgoja za patriotizem moralno nujna, dopustna ali sprejemljiva. Zadnji del tega poglavja prinaša tri odgovore na začetno vprašanje, kaj je patriotizem. Ponujeni so trije ločeni odgovori, in sicer: prvič, vzgoja za skrajni patriotizem je moralno nesprejemljiva, ker vodi do sovražnosti do drugih držav in je nezdržljiva z določenimi univerzalnimi moralnimi principi. Drugič, vzgoja za zmerni patriotizem ni niti moralno nujna niti nesprejemljiva – je preprosto dopustna. Tretjič, vzgoja za etični patriotizem je nepotrebna, čeprav je takšen patriotizem moralna dolžnost, to pa zato, ker je dolžnost le za tiste, ki so že etični patrioti in zato ne potrebujejo takšne vzgoje za to, da bi to postali.

Temu poglavju sledi predstavitev poučevanja etike v nekaterih evropskih državah ter njegova vloga v predmetniku družboslovnega dela kurikuluma, medtem ko naslednje poglavje umešča vsebinsko področje državljanske vzgoje v kontekst mednarodnih primerjalnih raziskav znanja, saj je Slovenija sodelovala v zadnji veliki mednarodni raziskavi o državljanski vzgoji, ki je potekala v okviru organizacije IEA.

Analiza vsebine različnih učnih načrtov za predmet državljanska vzgoja ter prenovljenega predmeta družba v programu 9-letne OŠ prinaša analizo temeljnih konceptualnih in kurikularnih izhodišč prenovljenega učnega načrta za državljansko vzgojo (vključno s prenovljenim učnim načrtom za predmet družba) z gledišča, ki ga določajo rezultati predhodnih analiz. Primerjava izobraževalnik politik na področju državljanske vzgoje ter analiza učnega načrta državljanska in domovinska vzgoja ter etika iz leta 2008 pokaže, da učni načrt sicer vpelje nekatere pozitivne vsebinske in strukturne premike, vendar je kot celota strokovno šibak, vsebinsko nekoherenten, terminološko sporen, strukturno pomanjkljiv in jezikovno nejasen, tako da je neprimerna osnova za načrtovanje pouka državljanske vzgoje.

Pričujoča monografija vključuje tudi vrsto predlogov izboljšav na področju poučevanja državljanske vzgoje, ki se nanašajo na obliko in strukturo učnega načrta opredelitev elementov državljanske vzgoje v okviru drugih predmetov, vključevanje novih vsebin v pouk državljan-

ske vzgoje, status etike in znanja o verstvih, poimenovanje predmeta ter – nenazadnje – upoštevanje kurikularnega konteksta predmeta v predmetiku programa 9-letne osnovne šole.

The present monograph presents the results of the evaluation study whose central aim was to assess the curriculum for Citizenship, patriotic education and ethics from 2008 as well as the curriculum for Citizenship education and ethics and the curriculum for the primary education subject Society. Several analyses have been carried out as part of this evaluation, including [i] the examination of theoretical discussions on citizenship education; [ii] the review of the relevant international documents on citizenship education; [iii] the analysis of basic concepts in the field of citizenship education; [iv] the analysis of the representation of individual social content within the two elementary school subjects, i.e. Society and Citizenship, patriotic education and ethics; and [v] the analysis of the results of international comparative research on citizenship education. The present monograph therefore examines in detail various issues associated with citizenship education in a plurally diverse polity with a special emphasis on the status, scope and justification in the curriculum of elementary education.

The introductory part of the monograph places the issue of citizenship education in the wider context of social changes that have led to an increased interest of theorists, policy-makers and teachers in the area of citizenship education and citizenship theory. Special emphasis has been devoted to the social context of different conceptions of citizenship (e.g. liberal, republican) and the presentation of the problems and challenges faced by different conceptions of citizenship. This is followed by the presentation of the status, the goals and the overall rationale of citizenship education in contemporary plural society and an analysis of con-

temporary theories of citizenship education that provide a framework of theoretical debates on citizenship education.

The central part of the monograph raises a number of issues relating to patriotism and the moral status of patriotic education. The introductory part of this chapter provides a brief overview of the origin and historical development of ideas patria and patriotism that is followed by the presentation of different definitions of patriotism and moral arguments for and against patriotism in the context of contemporary debates that take place within the political and moral philosophy of the moral status of patriotism. This is followed by an attempt to answer the question whether education for patriotism is morally necessary, possible or acceptable. The last part of this chapter provides three answers to the initial question, what is patriotism. Three separate answers are presented, namely: first, education for extreme patriotism is morally unacceptable because it leads to hostility towards other countries and is incompatible with certain universal moral principles. Second, education for moderate patriotism is neither necessary nor morally unacceptable – it is simply admissible. Finally, education for ethical patriotism is unnecessary, although such patriotism is a moral duty. It is because it is an obligation only for those who already are ethical patriots and therefore do not require such an education in order to become patriots.

This chapter is followed by a presentation of teaching ethics in some European countries and its role in the social science curriculum. The next chapter places citizenship education in the context of international comparative research surveys as Slovenia participated in the last major international study on citizenship education carried out by the IEA.

The analysis of the content of the various curricula for citizenship education and a renewed course for the Society school subject in the 9-year elementary school provides an analysis of the fundamental conceptual and curricular issues of the revised curriculum for citizenship education including the revised syllabus for the Society school subject from the perspective defined by the results of previous analyzes. A comparison of educational policies on citizenship education and curriculum analysis of the Citizenship, patriotic education and ethics course from 2008 makes clear that the curriculum introduced includes some positive content and structural changes. Nevertheless, as a whole, this course is both professionally weak and incoherent. Moreover, it includes some theoretically problematic concepts. At the same time, the language used in it is unclear and therefore inappropriate for planning courses of citizenship education.

The present monograph includes also a set of separate proposals for the further improvement of teaching citizenship education related to the shape and structure of citizenship education in the context of other school subjects, the integration of new issues into the teaching of citizenship education, the status of ethics and the knowledge about religions, the name of this school subject as well as taking into account the context of the syllabus of citizenship education in the curriculum of elementary education in Slovenia.

- Adam, A. (2007). Domovinska vzgoja? Dostopno 12. 4. 2011 na: http://www.zofijini.net/mediji_domovinska.html.
- Amadeo, J. A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA.
- Appiah, K. A. (2002). Cosmopolitan Patriots. V: Cohen, J. (ur.). *For Love of Country*. Boston, MA: Beacon Press, 21–29.
- Archard, D. (1999). Should we Teach Patriotism? *Studies in Philosophy and Education*, 18(3), 157–173.
- Aristotle (1996). *The Politics and the Constitution of Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnot, M., Dillabough, J.-A. (ur.) (2000). *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge/Falmer.
- Banks, J. A. (ur.) (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey Bass.
- Beck, J. (1998). *Morality and Citizenship in Education*. London: Cassell.
- Ben-Porath, Sigal R. (2006). *Citizenship Under Fire: Democratic Education in Times of Conflict*. Princeton: Princeton University Press.
- Berkowitz, P. (1999). *Virtue and the Making of Modern Liberalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M., Webster, A. (2002). *Introducing Sociology*. New York: Plagrove Macmillan.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Pariz: Édition du Seuil.
- Brighouse, H. (2003). Should We Teach Patriotic History? V: *Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies*. Oxford in New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2003). Should We Teach Patriotic History? V: *Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2006). *On Education*. New York: Routledge.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brock, G., Brighouse, H. (2007). Introduction. V: Brock, G.; Brighouse, H. (ur). *The political philosophy of cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–9.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education in a Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Callan, E. (2004). Citizenship and Education. *Annual Review of Political Science*, 7, 71–90.
- Chabod, F. (1996). *L'idea di nazione*. Bari, Italy: Laterza.
- Chalier, C. (1998). *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas*. Paris: Editions A. Michel.
- Cicero (1962). *Tusculanae disputationes*. Milano: Mondadori.
- Citizenship, Programme of Study for Key Stage 3* (2007). Qualifications and Curriculum Authority.
- Citizenship Education at School in Europe* (2005). Bruselj: Eurydice European Unit.
- Civic Mission of Schools, The* (2003). New York: Carnegie Corporation and The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement.
- Clayton, M. (2006). *Justice and Legitimacy in Upbringing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cogan, J. J. (2000). *Developing Tomorrow's Citizen: A Multidimensional Conceptual Framework*. The School Field, XI/3–4.
- Cohen, J. (ur.) (2002). *For Love of Country*. Boston, MA: Beacon Press.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: Macgibbon & Kee.
- Coleman, J. (2003). School Choice, Diversity and a Life of one's own. *Theory and Research in Education*, 1/1, 101–120.
- Comte-Sponville, A. (2002). *Mala razprava o velikih vrlinah*. Ljubljana: Vale Novak.

- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway* (1987). Oslo: The Ministry of Education and Research.
- Čepič, M (2007). *Priložnost za aktivno državljanstvo: delovna telesa Državnega zbora*, (Zbirka Delovni zvezki ICK, Medijska vrsta). Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo.
- Dagger, R. (1997). *Civic Virtues: Rights, Citizenship and Republican Liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Darling-Smith, B. (ur.) (1993). *Can Virtue Be Taught*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Debeljak, A. (2003). *Kozmopolitizem in koncentrični krogi identitet*. Dostopno 13. 3. 2011 na: <<http://www.prihodnost-slovenije.si/up-rs/ps.nsf/krf/>>
- Debray, R. (1994). *Manifestes médiologiques*. Pariz: Gallimard.
- Delors, J. (ur.) (1996). *Learning: The Treasure Within*. Pariz: UNESCO Publishing.
- Dietz, M. G. (2002). Patriotism: A Brief History of the Term. V: Primoratz, I. (ur.). *Patriotism*. Amherst, NY: Humanity Books, 201–215.
- Dubreucq, É. (2004). *Une éducation républicaine*. Pariz: Vrin.
- Edwards, L., Munn P., Fogelman K. (ur.) (1994). *Education for Democratic Citizenship in Europe – New Challenges for Secondary Education*. Lisse: Swets Publishing.
- Elizabeth Fraser (2003). Citizenship Education: Anti-political Culture and Political Education in Britain. V: Lockyer, A.; Crick, B., Annette, J. (ur.). *Education for Democratic Citizenship*. Aldershot: Ashgate.
- Elster, J. (1996). *Sour grapes: Studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feinberg, W. (1998). *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity & Cultural Difference*. New Haven: Yale University Press.
- Fukuyama, Francis (1992). *The End of History and the Last Man*. Harmondsworth: Penguin.
- Galston, W. A. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W.A. (1995). Two Concepts of Liberalism, *Ethics*, 105/3, 516–534.
- Galston, W.A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234.
- Galston, W. A. (2002). *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Galston, W. A. (2005). *The Practice of Liberal Pluralism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1994). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2008). Democracy, patriotism, and schooling after September eleventh: Critical citizens or unthinking patriots? *Journal of Educational Controversy*, (1). (<http://www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v003n001/a007.shtml>).
- Giroux, H.A. (2005). Globalizing Dissent and Radicalizing Democracy: Politics, Pedagogy, and the Responsibility of Critical Intellectuals. V: Gray-Rosendale, L., Rosendale S. (ur.). *Radical Relevance*. Albany: State University of New York Press.
- Global Education 2010 (2007). *Publications of the Ministry of Education*. Helsinki University Press.
- Göllner, M. (2002). *Die Bildungs und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa Vergleich*. Münster: LIT.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1995). Civic Education and Social Diversity. *Ethics*, 105/3, 557–579.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratična vzgoja*. Ljubljana: SDRŠP.
- Habermas, J. (1998). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York, NY: State University of New York Press.
- Haydon, G. (2006). *Education, Philosophy and the Ethical Environment*. London: Routledge/Falmer.
- Himmelman, G. (2004). *Citizenship education in Germany, the UK and the US*. Dostopno 3. 4. 2011 na <http://www.learningmigration.com/files/assignment/5/Himmelman.pdf>
- Hladnik, A.; Šimenc, M. (2006). *Filozofija za otroke*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Justin, J. (1997). *Etika, družba, država*. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Justin, J. (2003). Anchoring »citizenship« in more than just language?. *Šol. polje*, 14/ 1-2, 17–32.
- Justin, J. (2007). Faktografsko znanje. *Šol. polje*, 18/7-8, 99–119.
- Justin, J. (2011a). Avguštin o temelju in skupnosti vedenja. *Šol. polje*, 22/1-2, 201–226.

- Justin, J. (2011b). Besedilo, branje, sklepanje. *Šol. Polje*, 22/5-6, 15–34.
- Kant, I. (1996). Critique of Practical Reason. V: Kant, I. *Practical Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2003). Metaphysics of Morals Vigilantius. V: Kleingeld, P. Kant's Cosmopolitan Patriotism. *Kant-Studien*.
- Kant, I. (2003a). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kantorowitz, E. (1957). *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kantorowitz, E. (1957). *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kateb, G. (2006). *Patriotism and Other Mistakes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Keating, A. et al. (2010). *Citizenship education in England 2001–2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London: Department for Education (DFE).
- Kiwan, Dina (2007). *Education for Inclusive Citizenship*. London: Routledge.
- Klampfner, F. (1998). Can the Appeal to Intrinsic Value of Citizenship Really Help Us Justify Special Duties to Compatriots? V: Kampitis, P., Kokai, K., Weiberg, A. (ur.). *Applied Ethics: Papers of the 21st International Wittgenstein Symposium*. Kirchberg am Wechsel: Austrian Ludwig Wittgenstein Society.
- Kleingeld P. (2003). Kant's Cosmopolitan Patriotism. *Kant-Studien*, 94/3, 299–316.
- Klemenčič, E. (2006). Što znači edukacija za demokraciju u suvremenoj školi? *Političko obrazovanje*, 2/1-2, 1–14.
- Klemenčič, E. (2007). Građanski odgoj u Europskim državama: aspekt edukacije za demokraciju. *Anali Hrvat. politol. druš.*, 4, 283–295.
- Klemenčič, E., Štremfel, U (2011). *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2003). Indoktrinacija v javni šoli: kršitev pravice staršev do vzgoje svojih otrok v skladu s svojimi religioznimi ali filozofskimi prepričanji. *Sodob. pedagog.*, 54/4, 30–40.
- Kodelja, Z. (2005). Justice in Education: Two Examples. *Metod. ogl.*, 12/1, 67–79.

- Kodelja, Z. (2007). Problemi vzgoje v obdobju pluralizma vrednot. *Anthropos (Ljublj.)*, 39/1-2, 119–131.
- Kodelja, Z. (2009). Dopolnitev državljanske vzgoje z domovinsko. *Sodob. pedagog.*, 60/1, 70–81.
- Kodelja, Z. (2011). Is Education for Patriotism Morally Required, Permitted or Unacceptable? *Stud. philos. educ.*, 30/2, 127–140.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Šebart, M. (1999). Državljska vzgoja, vrednote in izkustvo zlo-
ma iluzije. *Sodobna pedagogika*, 116, str. 118–139.
- Kukathas, Chandran (2003). *The Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. V: *Theory and Research in Education*, 1/2, str. 147–169.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lefort, C. (1986). *The Political Forms of Modern Society*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Levinson, M. (2003). Challenging deliberation. V: *Theory and Research in Education*, 1/1, str. 23–49.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Lockyer, A., Crick, B., Annette, J. (ur.) (2003). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. London: Ashgate.
- Macedo, S. J., Tamir, Y. (ur.) (2002). *Moral and Political Education*. New York: NOMOS XLIII.
- Macedo, S. J. (1990). *Liberal Virtues: Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Macedo, S. J. (1995a). Multiculturalism for the Religious Right? Defending Liberal Civic Education, *Journal of the Philosophy of Education*, 29/2, str. 223–238.
- Macedo, S. J. (1995b). Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God. V: Rawls, J. *Ethics*, 105/3, 468–496.
- Macedo, S. J. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MacIntyre, A. (1984). *Is patriotism a virtue?* (The Lindley Lecture). Lawrence: University of Kansas. Reprinted: V: Primoratz, I. (ur.) (2002). *Patriotism*. Amherst, NY: Humanity Books.
- MacIntyre, A. (1996). *After Virtue*. London: Duckworth.

- MacMullen, I. (2007). *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*. Princeton: Princeton University Press.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21/3, 235–50.
- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34/4, 541–570.
- Miheljak, V. (ur.) (2002). *Mladina 2000*. Maribor: Aristej.
- Miller, D. (2000). *Citizenship and National Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Montesquieu (1951). *L'Esprit des lois*. Paris: Gallimard.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. New York: Verso.
- Müller, J. W. (2007). *Constitutional patriotism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nathanson, S. (1993). *Patriotism, morality, and peace*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Nathanson, S. (2002). In defence of 'moderate patriotism'. V: Primoratz, I. (ur.). *Patriotism*. Amherst, NY: Humanity Books, 87–104.
- Nathanson, S. (2007). Is cosmopolitan anti-patriotism a virtue? V: Primoratz, I., Pavkovic A. (ur.). *Patriotism: Philosophical and political perspectives*. Aldershot, UK: Ashgate, 75–91.
- Nozick, R. (1989). *The Examined Life*. New York: Touchstone.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
- Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. Paris: Armand Collin.
- Postman, N. (1995). *The End of Education*. New York: Vintage Books.
- Primoratz, I. (2002a). Patriotism – Morally Allowed, Required, or Valuable. V: Primoratz, I. (ur.). *Patriotism*. Amherst, NY: Humanity Books, 187–199.
- Primoratz, I. (2002b). Patriotism: A deflationary view. *The Philosophical Forum* 33/4, 443–458.
- Primoratz, I. (2004). The Flag Encourages Patriotism? Yes, but what kind? *On Line Opinion – Australia's e-journal of social and political debate*. Dostopno: 13. 3. 2011 na: <http://www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=2387>.
- Primoratz, I. (2006). Patriotism: Worldly and Ethical. V: Primoratz, I., Pavkovic A. (ur.). *Identity, Self-determination and Secession*. Aldershot, UK: Ashgate, 91–106.

- Primoratz, I. (2007). Patriotism and Morality: Mapping the Terrain. V: Primoratz, I., Pavkovic A. (ur.). *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives*. Aldershot, UK: Ashgate, 17–35.
- Primoratz, I. (2009). Patriotism and the Value of Citizenship. *Acta Analytica*, 24/1, 63–67.
- Primoratz, I., Pavkovic, A. (2007). Introduction. V: Primoratz, I., Pavkovic, A. (ur.) *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives*. Aldershot, UK: Ashgate, 1–13.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rezzaghi, R. Galaffu, L. (1988). *Didattica della religione nella scuola elementare*. Brescia : La Scuola.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Rosenblum, N.L. (1998). *Membership & Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*. Princeton: Princeton University Press.
- Ryle, G. (1972). Can Virtue Be Taught? V: Dearden, R. F., Hirst, P., Peters, R. S. (ur.). *Education and the Development of Reason*. London: Routledge.
- Sardoč, M. (2004). Sodobni izzivi državljanske vzgoje: teorije, politike in koncepti. *Šol. polje*, 15/1-2, 5–20.
- Sardoč, M. (2005). Suvremeni izazovi građanskog odgoja: teorije, politike i koncepti. *Političko obrazovanje*, 1/1, 34–53.
- Sardoč, M. (2011a). Citizenship and civic equality: tensions, problems and challenges. *Ann, Ser. hist. sociol.*, 21/2, 225–236.
- Sardoč, M. (2011b). Državljanstvo in državljanska enakost v sodobni pluralni družbi. *Čas. krit. znan.*, 39/246, 205–220.
- Sardoč, M. (2011c). *Multikulturalizem: pro et contra: enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schrag, F. (1998). Diversity, Schooling and the Liberal State. *Studies in Philosophy and Education*, 17, 29–46.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.

- Spinner-Halev, J. (1994). *The Boundaries of Citizenship: Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Starkey, H., Osler, A. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Trentham: Open University Press.
- Šimenc, M. (2002). Demokracija, šola in filozofija za otroke. *Sodob. pedagog.*, 5/5, 52–65.
- Šimenc, M., Štraus, M., Sarđoč, M. (2004) Empirični pogled na dilemo med domovinsko in državljansko vzgojo. *Šol. polje*, 15/1-2, 45–62.
- Šimenc, M. (2008). Nezaključeni krogi "državljske (in domovinske) vzgoje ter etike". *Vzgoja izob.*, 2008, 39/6, 42–43.
- Šimenc, M. (2009). Državljska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. *Sodob. pedagog.*, 6/5, 10–24, 10–26.
- Šimenc, M. (2011). Międzynarodowe badania wychowania obywatelskiego jako element ewaluacji systemu szkolnictwa w Słowenii. V: G. Michalski (ur.). *Ewaluacja a jakość edukacji: koncepcje - doświadczenia - kierunki praktycznych rozwiązań*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, [187]–199.
- Štrajm, D. (2002). Citizenship education and the liberal paradigm. *Sch. field*, 13/6, 145–153.
- Štrajm, D. (2007). Paradoksi moralne vzgoje. *Sodob. pedagog.*, 2007, 58, posebna izd., 80–91.
- Štrajm, D. (2008). Interkulturalnost v prostoru multikulturalnosti: tuji jezik in interkulturalna kompetenca. *Šol. polje*, 19/5-6, 107–120.
- Štrajm, D. (2009). *Vzgoja družbe*, (Digitalna knjižnica, Dissertationes, 2). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štrajm, D. (2011). Družbena enakost in konstrukcija državljanstva. *Čas. krit. znan.*, 39/246, 182–191.
- Talisse, R. (2005). *Democracy After Liberalism: Pragmatism and Deliberative Politics*. London: Routledge.
- Tamir, Y. (1993). *Liberal Nationalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C. (2002). Why democracy needs patriotism. V: Cohen, J. (ur.). *For love of country*. Boston, MA: Beacon Press, 119–121.
- Tester, K. (1994). *Media, Culture and Morality*. London, New York: Routledge.
- Texier, R. (1998). *Socrate enseignant. De Platon à nous*. Pariz: Harmattan.
- The Penguin Dictionary of Sociology* (2000). London: Penguin Books.
- Tolstoy's Writings on Civil Disobedience and Non-Violence* (1968). New York: New American Library.

- Tomasi, J. (2001). *Liberalism Beyond Justice: Citizens, Society, and the Boundaries of Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Tomasi, J. (2002). Civic Education and Ethical Subservience: From *Mozart to Santa Fe* and Beyond. V: Macedo, Tamir Y. (ur.). *Moral and Political Education*. New York: NOMOS XLIII, 193–220.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Vermeer, S. (2004). *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators, Education Commission of the States, Denver, Colorado, USA*.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., Schulz, W. (ur.) (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Toš, N. (1999). Zaupanje Slovencev v demokratični sistem. V: Kasse, M., Newton, K. *Zaupanje v vlado*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Učni načrt: *Državljska vzgoja in etika* (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo (okrajšava: DDVE).
- Učni načrt: *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Ule, M. (2002). Mladina: fenomen dvajsetega stoletja. V: Mihelj, V. *Mladina 2000*. Maribor: Aristej.
- Viroli, M. (1995). *For love of country: An essay on patriotism and nationalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Viroli, M. (2002). *Republicanism*. New York: Hill and Wang.
- White, J. (2001). Patriotism without obligation. *Journal of Philosophy of Education* 35/1, 141–151.
- White, P. (1996). *Civic Virtues and Public Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Zver, M. (2006). Da ne bi bili tujci v lastni kulturi. V: Barle Lakota, A., Rustja, E. (ur.). *Državljska in domovinska vzgoja*. Slovenska Bistrica: Beja.

Drugi viri

Overview of EDC in Netherlands. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_edc_hre_in_member_states/country_profiles/profile_netherlands_EN.asp (dostopno 4. 4. 2011).

A

Ajegbo, Keith 45, 46
Amadeo, Jo Ann 91, 94, 96, 97
Annette, John 36
Appiah, Kwame Anthony 67, 68, 73
Archard, David 63, 79
Aristotel 33, 34, 67, 166
Arnot, Madeleine 36
Audigier, François 38, 50, 152, 162
Avguštin, sv. 64

B

Banks, James A. 36
Barle Lakota, Andreja 33, 120
Beck, John 36
Beck, Ulrich 20
Ben-Porath, Sigal R. 35
Berkowitz, Peter 39
Bilton, Tony 143
Bourdieu, Pierre 22, 23
Brighouse, Harry 35, 63, 78

C

Callan, Eamonn 33, 35, 39

Chabod, Federico 65
Chalier, Chaterine 79, 82
Cicero 64
CIVED [Mednarodna primerjalna študija o državljski vzgoji (Civic Education Study)] 90, 111, 117
Civic Mission of Schools 55
Clayton, Matthew 35
Cogan, John 30
Coleman, Joseph 34
Comte-Sponville, André 82
Crick, Bernard 35, 45

Č

človekove pravice 14, 27, 29, 31, 43, 45, 49, 56, 58, 85, 104, 115, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 131, 135, 139, 143, 144, 154, 160

D

Dagger, Richard 39
Darling-Smith, Barbara 81
Debeljak, Aleš 79
Delors, Jacques 24, 25

- demokracija 12, 13, 14, 15, 18, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 62, 66, 67, 68, 75, 77, 89, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 109, 110, 111, 114, 115, 123, 124, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 139, 145, 146, 152, 153, 155, 158, 161, 162, 164
- demokratični deficit 36, 145
- demokratičnost 124
- Dewey, John 55
- Dietz, Mary G. 64
- Dillabough, Jo-Anne 36
- družba [predmet/učni načrt] 103, 158
- operativni cilji 105, 158, 159
 - splošni vzgojni cilji 105, 106, 159
- družbene spremembe 16, 19, 24, 165
- državljska enakost 16, 35, 37, 41, 44
- državljska (in domovinska) vzgoja ter etika [predmet/učni načrt] 110, 160
- operativni cilji 126
 - splošni vzgojni cilji 110
- državljska kultura [predmet/učni načrt] 86, 118, 120, 124, 135, 140
- državljska vzgoja
- maksimalistično pojmovanje 39, 40
 - minimalistično pojmovanje 39, 40
- državljska vzgoja in etika [predmet/učni načrt] 11, 12, 110, 111, 116, 117, 118, 120, 130, 159, 160
- operativni cilji 111
 - splošni vzgojni cilji 111
- državljske dolžnosti 27, 49, 65, 140
- državljske kompetence 17, 55, 59, 154
- državljske vrline 34, 35, 41
- državljanstvo
- horizontalna dimenzija državljanstva 35
 - republikansko državljanstvo 16, 20
 - vertikalna dimenzija državljanstva 35
- Dubreucq, Eric 21
- Duerr, Karlheiz 49
- Durkheim, Émile 30
- ## E
- Elster, John 66, 67
- enakost 27, 35, 41, 55, 72, 142, 153
- enotnost 26, 35, 37, 38, 39, 41, 65, 155
- etika 13, 17, 18, 28, 61, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 105, 119, 121, 123, 127, 135, 136, 139, 140, 146, 149, 156, 157, 158, 162, 163, 165, 166, 167
- etnične manjšine 26, 36, 66
- EU in njene institucije 133
- Eurydice 43, 44, 46, 47, 48, 83, 84, 111, 117, 152
- evro 133
- Evropska komisija 13, 38, 43, 45, 152
- Evropska unija 13, 14, 38, 45, 47, 66, 67, 91, 104, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 145, 146, 153, 155
- Evropsko leto državljanske kulture 38
- Evropsko leto medkulturnega dialoga 38
- ## F
- Feinberg, Walter 34

Fichte, Johann Gottlieb 66
 Fukuyama, Francis 24, 25, 30

G

Galston, William A. 34, 35, 39, 78, 79
 Giddens, Anthony 20, 36, 79
 Giroux, Henry 28, 32
 globalizacija 20, 30, 116, 128
 Göllner, Manfred 83
 Gutmann, Amy 35, 37, 39, 67, 77

H

Habermas, Jürgen 66
 Hahn, Carol 36
 Haydon, Graham 35
 Herder, Johann Gottfried 65, 66
 Himmelman, Gerhard 55, 56, 57, 58
 Hladnik, Alenka 88
 Hobbes, Thomas 30

I

ICCS [Mednarodna primerjalna študija o državljski vzgoji (International Civic and Citizenship Study)] 15, 18, 43, 90, 111, 117, 130, 132, 133, 167
 identiteta 20, 28, 29, 35, 37, 45, 46, 49, 54, 75, 76, 99, 121, 127, 145, 153, 158
 IEA [Mednarodna organizacija za evalvacijo dosežkov v izobraževanju (The International Association for the Evaluation of Educational Achievements)] 14, 15, 17, 18, 43, 53, 55, 90
 imigranti 95, 96, 98, 157
 integracija 34, 51, 59, 132

izpopolnjevanje učiteljev 47, 153

J

Jug, Janez 33

K

Kant, Immanuel 66, 67, 72, 74, 75, 78, 82
 Kantorowitz, Ernst H. 64
 Kateb, George 61, 68
 Keating, Avrill 57
 Kiwan, Dina 36
 Klampfer, Friderik 72
 Kleingeld, Pauline 67, 75
 Kodelja, Zdenko 61, 81
 komunitarizem 69, 71
 kozmopolitstvo 14, 65, 67, 68, 69, 72, 75, 76, 77
 Krek, Janez 89
 kritično mišljenje 39, 49, 77, 79, 84, 138, 149, 161, 165
 Kukathas, Chandran 39
 kulturni kapital 22, 23
 kurikulum 13, 16, 17, 22, 23, 27, 28, 29, 35, 37, 38, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 118, 143, 144, 146, 151, 153, 154, 162, 164, 165
 - načelo interdisciplinarnosti 50
 - načelo koherentnosti kurikula 50
 - načelo uravnoteženosti kurikula 50
 Kymlicka, Will 35, 38, 39, 40, 53

L

Lefort, Claude 29
 Levinson, Meira 22, 39
 liberalizem 30, 37, 73
 liberalna paradigma 29, 30, 31

Locke, John 30

Lockyer, David 35

M

Macedo, Stephen 34, 35, 37, 39, 46

MacIntyre, Alasdair 61, 62, 69, 70, 71

MacMullen, Ian 35

Mann, Horace 54, 55

McLaughlin, Terence H. 34, 35

mednarodne primerjalne raziskave znanja 17, 43, 56, 98

Miller, David 35

Mill, John Stuart 30

Montesquieu, Charles-Louis 62, 65

moralna vrlina 61, 62, 70, 71, 73, 74, 75, 81

Mouffe, Chantal 36

Müller, Jan-Werner 66

multikulturno državljanstvo 35

N

nacionalizem 64, 65, 66, 67, 155

Nathanson, Stephen 63, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 154

neenakost 45, 122, 152

Nozick, Robert 79, 80, 155

O

ODIHR 43

OECD 13, 43, 152

Osler, Audrey 36, 45

OVSE 38, 43, 152

P

paradoks demokracije 36

Parekh, Bhikhu 36, 37

Parker, Walter 36, 37

participacija 36, 47, 49, 55, 56, 57, 59,

111, 147, 153, 154, 164

patria 17, 63, 64, 65, 67, 68, 155

patriotizem 63

- moralni argumenti proti patriotizmu 68, 69

- moralni argumenti za patriotizem 69

- patriotizem kot moralna dolžnost 69, 74, 75, 76, 77, 79, 155

patriotizemzmerni patriotizem 17, 63, 72, 73, 74, 77, 78, 79

Pavkovic, Aleksandar 71, 74, 75

Platon 34, 141

pluralizem 87, 157

politična pismenost 38, 48, 55, 56, 84, 102, 111, 126, 138, 158, 161, 165

Postman, Neil 20

pravičnost 14, 38, 39, 42, 55, 62, 65, 68, 71, 76, 77, 86, 87, 88, 142, 146, 153, 156, 157

Pravilnik o preverjanju novosti in programov v vzgoji in izobraževanju s poskusom 13

pravna država 30, 54, 115, 127, 129, 131, 135, 139, 145, 146

Primoratz, Igor 64, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79

pripoznanje 26, 41

protislovne teme 21

Putnam, Robert 36

R

Rawls, John 33, 34, 35

različnost 16, 35, 37, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 85, 118, 119, 122, 135, 139, 142, 144, 152, 153, 162

Reboul, Olivier 81

Reich, Rob 35, 39, 41

reprodukcija družbenih razlik 22,
23, 113
republikanska vzgoja 21
Rezzaghi, Roberto 84
Rosenblum, Nancy 39
Rousseau, Jean-Jacques 22, 30, 65
Rustja, Erika 33
Ryle, Gilbert 82

S

Schrag, Francis 39
Schulz, Wolfram 92, 98, 99
socializacija 20, 26, 38, 85, 121, 124,
151
Spinner-Halev, Jeff 35
spoštovanje 35, 39, 40, 41, 43, 45, 46,
47, 48, 49, 50, 62, 77, 89, 100, 114,
131, 139, 140, 152, 153, 162
stališča in vrednote 25, 48, 49, 50,
57, 70, 71, 90, 92, 104, 111, 118, 119,
123, 135, 139, 140, 141, 157
Starkey, Hugh 36
Strokovni svet RS za vzgojo in izo-
braževanje 12
Svet Evrope 13, 14, 21, 25, 38, 43, 44,
45, 47, 49, 54, 152, 153
svoboda 21, 30, 40, 62, 64, 65, 66,
68, 74, 102, 113, 127, 133, 145, 146,
155, 160

Š

Šimenc, Marjan 90
šolska klima 96, 97, 98, 158

T

Talisse, Robert 36
Tamir, Yael 35
Taylor, Charles 62
Texier, Roger 81

toleranca 16, 77
Tolstoj, Lev 72, 73
Tomasi, John 35, 37, 39
Torney-Purta, Judith 55, 91, 95, 97
tržna družba 30, 32

U

učbeniki ter ostali didaktični mate-
riali in gradiva 47, 153
Ule, Mirjana 123, 143
UNESCO 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31,
38, 43, 152

V

Veldhuis, Ruud 50
vera (verska različnost) 113, 115, 127,
129, 139, 156, 160
Viroli, Maurizio 64, 65, 66, 77

W

White, John 62, 63, 77
White, Patricia 39

Z

zaupanje 36, 93, 94, 95, 98, 157
Združeni narodi 38, 45
znanje o verstvih 18, 128, 163, 165,
166, 167
znanje/vednost 14, 15, 17, 18, 38, 45,
47, 48, 50, 55, 56, 57, 77, 79, 80, 81,
82, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 98,
100, 101, 102, 104, 106, 109, 110,
111, 113, 116, 118, 119, 121, 126,
130, 133, 134, 135, 136, 142, 147,
150, 152, 153, 154, 156, 157, 158,
162, 164, 166, 167

Ž

Žižek, Slavoj 31

DK



 VAD