
Od poučevanja *o* Evropski uniji k učanju *za* evropsko državljanstvo

Analiza diskurza v didaktičnih gradivih za poučevanje Evropske unije

Simona Bezjak

Vključevanje vsebin o Evropski uniji v slovenski izobraževalni sistem je pomembno vsaj z dveh razlogov. Prvi razlog je v tem, da je Slovenija država članica EU, kar pomeni, da evropske politike neposredno zadevajo vsakdanje življenje državljanov, njihova politična participacija pa je zato razširjena na nadnacionalni oziroma evropski nivo. Drugi razlog je bolj splošen in je vezan na sam izobraževalni sistem, za katerega je neizbežno, da se v kontekstu multikulturnih in globaliziranih družb odpre za globalne tematike, ki presega-jo nacionalne okvire, v katere je bil ujet zadnjih nekaj stoletij.

Nastanek javnega in splošnega šolstva je bil pravzaprav tesno povezan s konsolidacijo nacionalnih držav (Bourdieu, 2004). V obsegu, do katerega so danes tudi države integrirane v globalni in transnacionalni kontekst, ki ga seveda ravno te iste države soustvarjajo (*cf.* Pikalo, 2003; Skinner, 2010), je pomembno, da tudi vsebine, ki jih poučujemo na vseh ravneh izobraževalnega procesa, dobijo nadnacionalno dimenzijo. S tega vidika je pomen vključevanja evropskih vsebin v izobraževalni sistem mogoče primerjati s pomenom vključevanja drugih transnacionalnih vsebin, kot so politična, kulturna in gospodarska globalizacija, ekologija, trajnostni razvoj, globalne migracije, staranje družbe itd.

Transnacionalizacija oziroma globalizacija izobraževalnih vsebin je pogosto otežena že zaradi specifičnosti družboslovnih predmetov, kajti vsebine, ki jih pokrivajo, niso statične, ampak se nenehno spreminjajo, dopolnjujejo in revidirajo glede na sodobne družbene procese. Tovrstna dinamika vsebin po eni strani zahteva pripravljenost učiteljev, da aktualizirajo učno snov, in angažiranost strokovnjakov pri pripravi kakovostnih učnih gradiv. Oboje je pomembno za uresničevanje ciljev, ki so vezani na vzgojo aktivnih, ozaveščenih in opolnomočenih državljanov, ki razumejo sodobni svet in dogajanje okoli sebe, reflektira-

jo svojo vlogo v družbi in so sposobni polne participacije v procesih, ki vplivajo na njihova življenja.

Poučevanje globalnih vsebin in vsebin o EU je tako povezano z vzgojo državljanov in še posebej z državljansko vzgojo, kajti državljanstvo, ki je bilo v nacionalnem kontekstu neposredno vezano na državo, v interakciji s katero se je tudi razvijalo in dobivalo svojo vsebino, je danes treba misliti in prakticirati v kombinaciji z globalnim kontekstom (Balibar, 2004; Carter, 2001; Davies, Evans in Reid, 2005; Osler in Starkey, 2005; Sassen, 2002). Čeprav nacionalne države še vedno ostajajo glavni prostor državljanskih aktivnosti, več niso edini »proizvajalec« državljanstva. To je še posebej jasno v kontekstu EU, kjer je politična participacija državljanov držav članic razširjena na transnacionalno raven.

Kljub temu statistični podatki, zbrani med 2006 in 2012, kažejo, da je zanimanje evropskih državljanov za tematike EU zelo majhno. Kar 60 % državljanov EU ne zaupa v Evropsko unijo, 43 % državljanov držav članic poleg svoje nacionalnosti nikoli ne občuti tudi evropske pripadnosti, hkrati pa je v povprečju le 6 % državljanov zelo zadovoljnih z delovanjem demokracije v EU, kar je celo več kot v Sloveniji, kjer je z evropsko demokracijo zadovoljnih le 3 % anketirancev.¹ Tovrstni podatki so spodbudili predvsem različne institucije EU, da so začele načrtno sprejemati in izvajati ukrepe za večje poznavanje EU med državljani; mednje sodi tudi spodbujanje vključevanja EU vsebin v izobraževalni proces.² V priročniku za poučevanje EU, ki ga je pripravila Evropska komisija, je zapisano: »Večja javna ozaveščenost o EU in vključevanje državljanov v njene dejavnosti sta še vedno največja izziva, s katerima se danes spoprijemajo institucije EU.« (Fontaine, 2010: 57). Posledično lahko tudi zato v zadnjih letih opazimo večjo vključenost evropskih vsebin v učne načrte, nastajanje novih učnih gradiv ter porast števila projektov z evropsko vsebino v šolah in pri strokovnem usposabljanju pedagoških delavcev.

Pri tovrstni razpršenosti in raznolikosti aktivnosti, ki vpljujejo tematike EU v učni proces, se postavlja vprašanje o tem, katere vsebine prevladu-

1 Podatki so povzeti po Eurobarometru in dostopni na spletnem naslovu: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm.

2 Spodbujanje vključevanja EU vsebin v formalno izobraževanje je pravzaprav del politik EU od samega začetka. Že leta 1976 so na ministrskem srečanju držav članic EU sprejeli resolucijo o spodbujanju vključevanja EU vsebin v učne načrte. V resoluciji iz leta 1988 je zapisano, da je krepitev evropske dimenzije v izobraževanju eden izmed elementov, ki prispeva k razvoju skupnosti in oblikovanju enotnega notranjega trga. Kmalu se je v dokumentih EU začelo pisati o pomenu krepitve občutka evropske identitete med mladimi, poznavanja držav članic in zavedanja o multikulturnem značaju skupnosti. Leta 1996 je Evropska komisija sprejela pobudo z naslovom *Identiteta otrok v Evropi*, dve leti kasneje pa priporočilo *Izobraževanje za aktivno državljanstvo v Evropski uniji*. Kljub temu je mednarodna raziskava IEA še leta 1999 pokazala, da nacionalne države (z izjemo Portugalske in Nizozemske) niso bile preveč naklonjene vključevanju EU vsebin v izobraževanje (Heater, 2004: 214–217).

jejo, kako so predstavljene in didaktizirane ter kakšnim ciljem sledijo? Zato smo vzeli pod drobnogled štiri ključne³ didaktične priročnike, ki so namenjeni poučevanju EU v slovenskih šolah, ter naredili njihov vsebinski in didaktični prerez, in sicer z namenom, da jih umestimo v širši kontekst izobraževanja v multikulturnih in globaliziranih družbah ter kritično premislimo vlogo in mesto vsebin o EU v okviru izobraževalnega procesa.

Članek prinaša diskurzivno analizo priročnikov *Evropa v 12 poglavjih* (Fontaine, 2010) in *Odkrivajmo Evropo!* (Evropska komisija, 2006), ki ju je tudi v slovenskem jeziku pripravila EU, priročnika *Opa, Evropa! Kako deluje Evropska unija* (Böhm et al., 2007), ki je rezultat sodelovanja Evropske komisije in nacionalnih institucij, ter priročnika *EU v šoli: Priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi* (Prebilič et al., 2010), ki je nastal pod okriljem Urada za komuniciranje Republike Slovenije in predstavlja prvi in doslej najobsežnejši ter najboljše skomunicirani didaktični priročnik za poučevanja EU v Sloveniji.

Prvi del članka prinaša analizo hegemonskega diskurza v izbranih didaktičnih gradivih za poučevanje EU. Poudarek je na vsebinskem fokusu teh gradiv in njihovi umestitvi glede na uradni oziroma samopredstavitveni diskurz EU institucij. V nadaljevanju članka s pomočjo Rousseaujeve teorije iščemo teoretske temelje aktualnega pristopa h gradnikom evropskega državljanstva in prikazujemo aktivno vlogo, ki jo ima pri tem izobraževanje. V zaključnem delu članek prikazuje epistemološko razliko med modernim nacionalnim in postmodernim transnacionalnim razumevanjem evropskega državljanstva ter prikazuje vpliv, ki ga ima ta razlika na diskurz in vsebinski poudarek v gradivih za poučevanje EU.

Vsebinski fokus izobraževanja o Evropski uniji

Kako poučevati EU?

V obstoječih gradivih za poučevanje v šolah so vsebine EU v večini primerov predstavljene z zgodovinskega in institucionalnega zornega kota, pri tem pa so vsebine pogosto zreducirane na t. i. uradni samopredstavitveni diskurz različnih institucij EU (Klemenčič et al., 2012). Povedano z drugimi besedami: vsebine za poučevanje so povzete po uradnih dokumentih, predstavitvenih brošurah, spletnih straneh in drugih gradivih, ki nastajajo v sklopu evropskih institucij in njihovih služb za komuniciranje z javnostmi. Tudi zato so, če pogledamo z vsebinskega vidika, obstoječa gradiva za poučevanje

3 Gre za priročnike za poučevanje, ki sodijo med neformalna gradiva, vendar prevladujejo v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Vsi štirje priročniki so dostopni tudi na uradnih spletnih portalih Evropske unije in/ali slovenskih državnih institucij s področja izobraževanja in evropskih zadev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod za šolstvo, Urad vlade za komuniciranje in portal Doma v Evropi), ko gre za priporočila učiteljem o uporabi gradiv.

zelo podobna gradivom, ki jih izdelujejo institucije EU v predstavitvene in promocijske namene.⁴ To po eni strani pomeni, da so si gradiva za poučevanje EU vsebinsko zelo podobna. Po drugi strani pa pomeni tudi, da pri pripravi tovrstnih gradiv primanjkuje didaktične inovativnosti, kreativnosti in nenazadnje sodelovanja med strokovnjaki s področja evropskih integracij in didaktike, kar je osnova za pripravo kakovostnih, zanimivih in tudi kritično usmerjenih gradiv za poučevanje o EU (Klemenčič et al., 2012).

Priprava kakovostnih didaktičnih gradiv za poučevanje v šoli je namreč kompleksen proces, ki nastaja kot kombinacija strokovno pripravljenih vsebin in sodobnih načinov njihove didaktizacije (McCowan, 2009). Proces priprave gradiv za poučevanje ima torej niz svojevrstnih posebnosti in specifik, ki niso enake kot pri praksah priprave informativnih, promocijskih in komunikacijskih (»PR«) gradiv. V kolikor je za slednja gradiva značilno, da državljane informirajo in ozaveščajo o EU, je za kakovostna didaktična gradiva značilno, da poleg razumevanja EU, to je, poznavanja njenega delovanja, oblike, sestave itd., vključujejo tudi akcijsko naravnano učenje, ki učečim se ponuja orodja za aktivno in participativno sodelovanje v sodobnih družbah, v katerih živimo. Čeprav je omenjena razlika morda včasih težje vidna na deklarativni ravni, je očitna na ravni učinkov, ki jih ta razlika ustvarja. Gre namreč za razliko med tem, čemur pravimo vzgoja informiranih državljanov in vzgoja aktivnih državljanov.

Vprašanje o načinu oziroma pristopu, na katerega so pripravljena gradiva za poučevanje o EU, je torej ključno predvsem z vidika namenov in učinkov, ki jih tovrstna gradiva ustvarjajo. Pri vključevanju EU vsebin v izobraževalni proces zato ne gre zgolj za vprašanje obsega ali količine teh vsebin, ampak tudi za način njihove predstavitve in didaktizacije. Torej za način govora o EU, ki prevladuje v gradivih za poučevanje, oziroma za red diskurza, ki se, kot skupek diskurzivnih praks, strukturira, konfigurira in institucionalizira v določenem družbenem kontekstu, katerega povratno tudi sooblikuje (cf. Foucault, 2001).

Uradni diskurz EU v gradivih za poučevanje

Diskurzivna analiza obravnavanih gradiv za poučevanje EU pokaže, da je vsebinski fokus teh gradiv usmerjen na hegemonski samopredstavitveni diskurz evropskih institucij, za katerega je značilna reprodukcija vednosti o EU zgolj z enega gledišča, z gledišča, s katerega te iste institucije vidijo in predstavljajo same sebe. Gre za diskurz, ki vsebinsko temelji predvsem na

4 V okviru uradnih spletnih strani EU je aktivnih več spletnih portalov, ki so namenjeni poučevanju EU v šolah in so večinoma dostopni v vseh uradnih jezikih EU. Med njimi velja posebej izpostaviti *Kotiček za učitelje* (http://europa.eu/teachers-corner/index_sl.htm) in *Kotiček za otroke* (http://europa.eu/kids-corner/index_sl.htm), kjer je na voljo veliko vsebin in didaktičnih iger za učenje in poučevanje EU.

naštevaju podatkov, povzemanju pravnih dokumentov, opisovanju institucij in utrjevanju zgodovinskega sosledja nastajanja in širitve EU. Pri tem je opaziti, da tovrstne vsebine govorijo zelo malo o vplivu EU na vsakdanje življenje državljanov, še manj o participaciji državljanov in umestitvi EU v širši globalni kontekst ter popolnoma nič o kritičnem pogledu na EU (Klemenčič et al., 2012).

Ker je prevladujoči način govora o neki družbeni realnosti vedno sestavni del te realnosti, njen konstituirajoči element in sredstvo strukturiranja družbenih prostorov in političnih odnosov, je red diskurza pravzaprav v svoji osnovi družbeni red v njegovi diskurzivni obliki, ki odraža in ustvarja razmerja moči (cf. Fairclough, 1995; Foucault, 2001). Diskurz, ki prevladuje v gradivih za poučevanje v šoli, je torej že zaradi svojega dosega, kajti osvojile naj bi ga cele generacije učencev, eden izmed temeljnih proizvajalcev splošne vednosti o EU in odnosa državljanov do EU. Zato bi lahko rekli, da je moč diskurza, ki prevladuje v gradivih za poučevanje, kratkoročno in dolgoročno celo večja, kot smo si ponavadi pripravljene priznati.

Kakšen je torej uradni oziroma samopredstavitveni diskurz institucij EU in kakšne učinke ima njegova dominantna vloga v gradivih za poučevanje? Podobno kot vsak drug diskurz, ima tudi uradni diskurz nekaj posebnosti, ki so značilne za prakse njegovega oblikovanja, kroženja, reprodukcije in delovanja. Velikonja (2005) je v odlični analizi diskurza, ki je prevladoval v kontekstu vključevanja Slovenije v EU, pokazal, da uradni diskurz in njegovi učinki pogosto vključujejo motive idealizirane in mitologizirane podobe EU. Ti motivi proizvajajo in utrjujejo podobo o EU kot prostoru demokracije, svobode, varnosti, napredka, blagostanja ter gospodarskega napredka, in sicer predvsem preko elementov zavračanja in negativnega predstavljanja vsega »ne-evropskega« (Velikonja, 2005). Več let po tem tovrstnega diskurza ne najdemo zgolj v promocijskih in informativnih, ampak tudi v izobraževalnih gradivih.

Primer idealizacije EU kot entitete, kjer je demokracija nekaj samoumevnega, ne pa proces, za katerega si je treba prizadevati in ga graditi, brez težav najdemo v gradivih za poučevanje evropskih vsebin v šolah: »Skupnost je postala simbol demokracije in gospodarskega razcveta. Zato je pritegnila vrsto držav, ki so kakor po tekočem traku navdušeno uvajale demokracijo. Po ponovni združitvi Nemčije 3. oktobra leta 1990 so si mnoge države tega dela Evrope, ki je pravkar postal svoboden in demokratičen, začele prizadevati za članstvo v Evropski uniji.« (Böhm et al., 2007: 93.) Popolnoma enako misel je povzel priročnik, ki je nastal tri leta kasneje (cf. Prebilič et al., 2010: 20). Sestavni del tovrstnega diskurza je pogosto tudi motiv *srečne ponovne združitve družine Evropejcev*:

»Mnogo let sta bila vzhodni in zahodni del Evrope ločena. /.../ Vladarji vzhodnega dela so verjeli v sistem vladanja, imenovan komunizem, ki ljudem ni puščal veliko svobode. Zaradi njihovega načina vladanja so bile te države revne v primerjavi z zahodno Evropo. /.../ Leta 1989 je bilo navsezadnje konec delitve in nesoglasij. /.../ Narodi srednjega in vzhodnega dela Evrope so si izbrali nove vlade in se znebili starega strogega komunističnega sistema. Končno so bili svobodni! To je bil čas velikega slavlja. Države, ki so postale svobodne, so začele spraševati, ali lahko vstopijo v Evropsko unijo, in kmalu je nastala precejšnja vrsta držav kandidat, ki so čakale, da bi lahko postale članice EU.« (Evropska komisija, 2006: 35.)

S podobnim diskurzom je opisan tudi proces širitve EU: »*Evropska unija je z zadnjima širitvama znova združila evropski zahodni in vzhodni del, ki ju je pred 60 leti ločila hladna vojna. Bistveni namen širitve je torej krepitev miru, demokracije in blaginje po Evropi.*« (Prebilič et al., 2010: 113.) Podobno misel vsebuje tudi priročnik za poučevanje, ki ga je pripravila EU: »*Širitev Evropske unije je pomagala okrepiti demokracijo, prispevala k varnosti v Evropi ter povečala njeno sposobnost za trgovino in gospodarsko rast.*« (Fontaine, 2010: 14.) V tem diskurzu, ki ga (re)producirajo citirane trditve, je EU predstavljena kot entiteta, ki diseminira in garantira mir, demokracijo, gospodarsko rast in blaginjo, kar naj bi bil tudi glavni namen njene širitve. Obenem pa tudi pomemben razlog za želje držav po članstvu v EU: »*Države /.../ so kmalu spoznale, da se morajo udeležiti tega ambicioznega projekta. Ena za drugo so vlagale prošnje za članstvo v Evropski uniji. /.../ Države v prehodu so si od članstva v Evropski skupnosti obetale predvsem krepitev politične stabilnosti in gospodarski razcvet.*« (Böhm et al., 2007: 91.)

V tovrstni diskurz se je ujela tudi mednarodna raziskava ICCS o znanju, stališčih in vedenju učencev o državljskih tematikah (cf. Kerr et al., 2010: 51), kjer so učencem zastavili vprašanje o pogoju, ki ga morajo države doseči, da lahko postanejo članice EU, in pravičen odgovor je bil, da morajo biti države demokratične. Med dvajsetimi skrbno izbranimi vprašanji, s katerimi so merili znanje o EU, je bilo tudi vprašanje o tem, ali je *cilj EU spodbujanje miru, blaginje in svobode* znotraj njenih meja, kar je pravilno odgovorilo kar 89 % slovenskih učencev, ki so se torej s tem uvrstili v evropsko povprečje pri usvajanju znanj, ki so skladna z uradnim diskurzom EU (cf. Kerr et al., 2010: 54–55).

Primer (re)produkcije hegemonskega evrocentrističnega metadiskurza, kjer je evropsko najnaprednejše, najboljšo in največje, seveda v primerjavi s tem, kar je bilo nekoč ali je danes zunaj EU in je slabo, zastarelo in preživelo (Velikonja, 2005: 7–8), je mogoče najti domala pri vseh tematikah ali poglavjih, ki jih vsebujejo gradiva za poučevanje. Razlogi za evropsko združevanje so pri tem zgodovinsko postavljeni celo v antiko: »*Interesu večje blaginje,*

ki jo prinaša sodelovanje v obliki integracije, sta sledila že primera iz antične dobe: Peloponeška in Delsko-atiška pomorska zveza.« (Prebilič et al., 2010: 10.) Utemeljevanje zgodovinskega prezentizma in zgodovinskih korenin *ideje združene Evrope, o kateri naj bi sanjali nepredeni misleci že od 15. stoletja dalje* (cf. Prebilič et al., 2010: 10–11), pa daje občutek, da je ideja EU, ki je pravzaprav sodobna ideja, bila živa že celotno obdobje moderne, vendar se je lahko, predvsem zaradi ugodnega ideološkega konteksta, realizirala šele po 2. svetovni vojni, od takrat pa se ni nič spremenila. Diskurz o linearnem in nujnem procesu evropskega povezovanja je podprt predvsem z različnimi deklarativnimi opredelitvami, ki so za učence in dijake pogosto preveč abstraktne. To velja še posebej za poglavja, ki se sklicujejo na skupno evropsko zgodovino, opisujejo in proizvajajo mitologijo simbolov EU, opredeljujejo multikulturalizem v stilu gesla *združeni v različnosti* ter izpeljujejo teze o skupnih vrednotah in identiteti Evropejcev. V gradivu za poučevanje preberemo:

»EU želi uveljaviti človekoljubne in napredne vrednote /.../ človečnosti in družbeni model, ki ga podpira velika večina državljanov. Evropejci cenijo svojo bogato kulturno dediščino, ki vključuje varstvo človekovih pravic, družbeno solidarnost, svobodno podjetništvo, pravično porazdelitev sadov gospodarske rasti, pravico do zaščitenega okolja, spoštovanje kulturne, jezikovne in verske različnosti ter usklajeno sožitje tradicije in napredka. /.../ Skupne pravice in vrednote lahko ustvarijo občutek sorodnosti med Evropejci.« (Fontaine, 2010: 9.)

Ko je tovrstni mitologizirani diskurz kombiniran s pravnim jezikom in pravnim pogledom na EU, ki predpostavlja, da EU deluje predvsem preko pogodb, pravnih dokumentov in vnaprej določenih pravnih postopkov, izvzetih iz širšega družbenega konteksta in političnih razmerij, dobimo v gradivih za poučevanje suhoparno legalistično opisovanje različnih smernic, ciljev in podobnih deklarativnih dokumentov, ki pogosto nimajo dosti skupega z vsakdanjim življenjem mladih ljudi v multikulturnih in globaliziranih družbah. Morda so tudi zato učenci v državah članicah, ki so se EU priključile leta 2004, torej v državah, ki so v zadnjih letih šele vključile evropske vsebine v učne načrte, hkrati pa na široko odprle šolska vrata za evrocentrični metadiskurz, dosegli boljše rezultate pri vprašanih mednarodne raziskave ICCS (cf. Kerr et al., 2010) kot učenci držav članic, ki so v EU že dalj časa. Raziskava je namreč znanje o EU merila z vprašanji o poznavanju podatkov, ki jih je mogoče najti v informativnih gradivih EU in v priročnikih za poučevanje, ki sledijo istemu diskurzu.

Ustvarjanje »evropskosti« ali učenje za prihodnost?

Po večletnem krču od leta 2004, ko je Slovenija postala članica EU, do zadnjih dveh ali treh let, ko so vsebine o EU postopno dobivale večji obseg in

vlogo v izobraževanju, danes ni več ključni problem pomanjkanje teh vsebin, ampak način, kako so predstavljene.⁵

Prenos uradnega ali samopredstavitvenega diskurza institucij EU, ki smo ga na kratko orisali zgoraj, v izobraževalni proces ima več učinkov, ki so povezani z izborom učnih vsebin, načinom poučevanja in tudi z zanimanjem mladih za tematiko EU. Gradiva, ki reproducirajo tovrstni diskurz, namreč osrednjo pozornost posvečajo podrobni predstavitvi pravnega in institucionalnega okvira EU, veliko manj pa so usmerjena na didaktiko, ki bi približala vsebine mladim na zanimiv in razumljiv način. Zato so analizirana gradiva za poučevanje EU bolj podobna informativnim knjižicam kot kakovostnim učbenikom in didaktičnim priročnikom. V njih namreč kar prekipeva prevladujoči ideološki evropski metadiskurz, ki se, kot kaže, ni materializiral zgolj v *evroskodelicah*, majčkah, obeskih za ključce, šesterokrakih krofih z napisom EU in v drugem modro-rumenem propagandnem *evrokiču* (Velikonja, 2005: 11), ampak tudi v gradivih za poučevanje v šolah.

Značilnost tega avtoperceptivnega in avtokonstruktivnega diskurza EU je namreč, da sam sebe ustvarja tudi s tem, da odgovarja na statistično ugotovljene podatke o nizkem zanimanju državljanov za vsebine EU, na njihovo slabo poznavanje delovanja EU in nizko stopnjo politične participacije na evropski ravni. To pomeni, da vsebine, ki jih generira EU in danes prevladujejo v gradivih za poučevanje, niso spodbujane zaradi splošnega procesa globalizacije izobraževanja, ampak predvsem zaradi ideološke produkcije in reprodukcije podobe EU in »evropskosti«. Vsak diskurz namreč nastaja in se vzdržuje preko kroženja diskurza in njegove materializacije v različnih institucijah, praksah in postopkih (Foucault, 2001). Kot diskurzivna celota in struktura torej evrocentristični metadiskurz EU ni le spoznavna entiteta, ampak artikulacijska praksa, ki vzpostavlja in organizira družbena razmerja (Velikonja, 2010: 13). S tega vidika ne preseneča, da je v gradiva za poučevanje EU vključenih veliko vsebin, ki so usmerjena na proizvajanje različnih občutkov pripadnosti in identitete in jih je mogoče označiti kot ideološke vsebine *par excellence*. Zdi se, da se tega v večini primerov zavedajo tudi pisci izobraževalnih gradiv. »EU nenehno podpira in financira programe, zlasti na področjih izobraževanja in kulture, da bi tako zbliževala državljane. Občutek pripadnosti Evropski uniji se bo razvijal postopoma ... Ljudje prepoznajo simbole skupne evropske identitete, kot so skupna valuta, evropska zastava in himna,« je jasen Fontaine (2010: 52).

Če je glavni namen gradiv za poučevanje EU proizvajanje, socializacija in kultivacija evropskih državljanov, ki *še nastajajo* oziroma jih je *še*

5 V slovenskem formalnem izobraževanju so vsebine o EU opredeljene v učnih načrtih za predmet Geografija (cf. Polšak et al., 2008; Kolnik et al., 2011) in predmet Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika (cf. Karba et al., 2011).

treba *ustvariti*, potem tovrstna didaktična gradiva izpolnjujejo nalogo, ki je podobna tisti, ki jo je Rousseau (1762/2001) v *Družbeni pogodbi* naložil zakonodajalcu, torej temeljni ideološki figuri v njegovi teoriji. Pri potrebi po uvedbi posebne institucije zakonodajalca, ki ni partner v družbeni pogodbi, ampak zunanja avtoriteta v podobi »izjemnega človeka«, se je Rousseau (1762/2001: 42) spraševal: »Kako naj slepo množstvo /multituda/, ki pogosto ne ve, kaj hoče, ker le redkokdaj ve, kaj je zanj dobro, samo opravi tako velikansko, tako težavno delo, kakršno je zakonodajni sistem?« Dvomil je namreč, da si je ljudstvo, ki se je ravnokar konstituiralo iz divjih in naravnih posameznikov, sposobno *samo* zagotavljati strukturne pogoje lastnega obstoja in opravljati vlogo vrhovnega suverena. Čeprav so ljudje po svoji naravi dobri, niso nezmotljivi, kajti »ljudstvo si samo po sebi vedno želi dobro, vendar ga samo po sebi ne vidi vedno« (Rousseau, 1762/2001: 42). Naloga zakonodajalca je torej, da ljudstvu pokaže *pravo pot*, mu prevaja zakone v »njegov jezik«, ga vodi in pripelje do tega, da voljo uskladi s pametjo in razumom, da torej zakone razume kot dobre in jih sprejme, pri tem pa mora biti zakonodajalec tudi sposoben spremeniti človeško naravo oziroma preoblikovati vsakega posameznika na način, da se počuti kot del celote (Rousseau, 1762/2001: 42–44). Zakonodajalec ima zato pravzaprav dve nalogi. Ljudstvo nauči *biti* ljudstvo, hkrati pa v t. i. skrivni nalogi ljudstvo konstituira v moralno, kulturno in državljansko skupnost. Ker pa se pri svojem delu ne sme zatekati k nasilju, prepričevanju ali zavajanju, mora vzpostaviti avtoriteto drugačne vrste, ki je po eni strani sposobna *vtisniti zakone v srca ljudi*,⁶ po drugi strani pa udružbljati individualnosti posameznikov in jih pripraviti do tega, da se medsebojno prepoznavajo kot člani, ki imajo do skupnosti, ki ji pripadajo, tudi odnos, kajti to je predpogoj za njihovo kolektivno državljansko delovanje (Rousseau, 1762/2001: 45). Namreč, »da bi nastajajoče ljudstvo znalo ceniti zdrava politična načela in se /zmoglo/ ravnati po temeljnih pravilih, ki jih narekujejo državni razlogi, bi morala posledica postati vzrok /.../ in ljudje bi morali biti že pred zakoni tisto, kar naj bi iz njih zakoni šele ustvarili« (Rousseau, 1762/2001: 45).

Ker je Rousseau (1762/2001) ugotovil, da je konstitucija suverenega ljudstva in torej tudi državljanstva v okviru nacionalne države strukturno

6 Rousseau (1762/2001: 55) je zakonodajalcu naložil prav posebno tajno nalogo, in to je skrb za posebno vrsto zakonov, ki jim je rekel »četrti vrsta zakonov« in jih je označil za najpomembnejše zakone v državi. Teh zakonov ne klešemo v marmor ali bron, ampak v srca državljanov. Ti zakoni ne zastarijo in ne ugasnejo, lahko pa celo nadomeščajo druge zakone. »V mislih imam šege, običaje in predvsem prepričanja; stvari, ki so našim politikom popolnoma neznane, od katerih pa je odvisen uspeh vsega drugega; stvari, s katerimi se veliki zakonodajalec ukvarja na tihem, ko se na videz omejuje na posamezne predpise: kajti ti so samo lok oboka, medtem ko so navade, ki se porajajo počasneje, sklepni kamen, ki neomajen spaja celotni obok.« (Rousseau, 1762/2001: 55.)

nepopolno dejanje, je moral vpeljati ideološko in upravljsko dopolnilo v obliki zakonodajalca, ki je iz ljudstva napravil to, kar bi ljudstvo moralo biti že pred dejanjem družbene pogodbe. Z vpeljavo zakonodajalca je torej zapolnil teoretsko razpoko med pluralnostjo posameznikov in celoto ali državo, ki jo ti isti posamezniki tvorijo, čeprav med njimi ni nobene »naravne« povezave, kajti ta povezava je lahko ustvarjena le politično. Kot je pokazal Rousseau (1762/2001), konstitucija političnega državljanstva v kontekstu nacionalne države ni mogoča brez ideološkega procesa, ki ga je Althusser (2000) veliko kasneje poimenoval interpelacija posameznikov v državljane.⁷ Analiza diskurza, ki prevladuje v gradivih za poučevanje EU, zato odpira vprašanje o tem, kdo je Rousseaujev zakonodajalec v kontekstu konstitucije transnacionalne politične skupnosti, kamor sodi tudi EU, in kakšno vlogo ima pri tem izobraževanje.

Če na Evropsko unijo gledamo skozi teoretski pristop, ki je prevladoval skozi vso obdobje moderne politike in je dominanten tudi danes, torej s teorijo suverenosti in družbene pogodbe, kar je storil tudi Rousseau, ko je svojo teorijo konstitucije političnega ljudstva in državljanstva trpal v ta model političnega razmišljanja (*cf.* Althusser, 1972), kar je tudi glavni razlog, da je v svojo teorijo moral vpeljati ideološki in upravljski suplement zakonodajalca, potem tudi ljudstvo v EU ne more delovati brez vodenja, regulacije in političnega upravljanja, ki ga izvajajo institucije EU. V tem primeru politično ljudstvo v EU, državljani EU, namreč lahko politično delujejo zgolj na način, da sprejmejo omejitve družbene pogodbe in se identificirajo z zakoni, institucijami, politikami, simboli in mitologijo EU.

Čeprav EU ni država, v srčiki komunikacijskih strategij za približevanje EU državljanom najdemo prakse »proizvajanja« evropskosti in evropskih državljanov. Te prakse so na las podobne modernim mehanizmom, s katerimi so predvsem od 19. stoletja dalje nacionalne države proizvajale enotnost in identiteto, torej svojo politično ljudstvo ali nacionalne državljane. Ker pa je le malo držav enonacionalnih, so v večini držav tovrstne *učinke* skupnosti lahko vzpostavili zgolj »skozi različne politike, izgradnje državé, kjer so spodbujali nacionalno identiteto in obenem zavračali vsakršne alternative« (Kymlicka, 2010: 7). »Javne politike je država uporabila kot promocijo in utrditev skupnega nacionalnega jezika, nacionalne zgodovine in mitologije, nacionalnih herojev, nacionalnih simbolov, nacionalne literatu-

7 Po Althusserju (2000: 53–110) ima ideologija vedno tudi materialni obstoj. Vselej namreč obstaja in se realizira v institucijah, njihovih praksah in se manifestira skozi dejanja (rituale), ki so del teh praks. Ker pa je sleherni ideologija mogoča le preko subjekta in za subjekte, ima funkcijo, da posameznike »konstituirá« v subjekte: »ideologija, deluje ali funkcionira tako, da z zelo natančno določeno operacijo, ki ji pravimo *interpelacija*, »novačí subjekte med individumi (novačí jih vse) ali pa te individume »spreminja« v subjekte (spreminja jih vse)« (Althusser, 2000: 99).

re, nacionalnega izobraževalnega sistema, nacionalnih medijev, nacionalnega vojaškega sistema, in v nekaterih sistemih nacionalne vere itd.« (Kymlicka, 2010: 7–8.) Pri izvajanju teh politik so države uporabljale različne mehke pristope gradnje nacionalnih identitet in pripadnosti ter tudi nasilne pristope asimilacije manjšin v večinsko nacionalno kulturo. V obeh primerih pa sta nacionalna identiteta in pripadnost delovali kot mehanizem za definiranje državljanov in ne-državljanov. Prakse izključevanja in proizvajanja drugosti pa so bile ključni mehanizem vzpostavljanja učinka enotnosti (Balibar, 1994; Wallerstein, 2003).

V slogu modernih praks vzpostavljanja državljanstva je za učinkovitost metadiskurza EU seveda pomembno, da je prisoten tudi v gradivih za poučevanje v šolah. Vse od časa vključevanja Slovenije v EU je Urad vlade RS za informiranje s ponatisi didaktično privlačne knjižice *Evropopotnica* skrbel, da je tovrstni diskurz dosegel tudi najmlajše (Velikonja, 2005: 75). Z analizo ključnih didaktičnih priročnikov, ki niso več namenjeni le informiranju, ampak predvsem izobraževanju v šolah, pa smo ugotovili, da se ta trend nadaljuje in dobiva materialne učinke. Kot je pokazala raziskava ICCS (cf. Kerr et al., 2010), ima v povprečju kar 50 % mladih v EU občutek evropske identitete in kar 91 % se jih počuti Evropejce, kar je veliko več kot druge starostne skupine.

Rdeča nit podobe EU v gradivih za poučevanje je krog dvanajstih rumenih zvezdic, nanizanih okoli praznine na modri zastavi, ki »kar kliče«, da se osmisli in zapolni po svoje, kar je značilnost vseh univerzalnih form ali jeder, v katere lahko kdor koli umesti kakršno koli sporočilo: svoj politični, verski, komercialni ali kulturni označevalec (Velikonja, 2005: 13). V osrednjem slovenskem priročniku za poučevanje EU v šolah, kjer ta motiv najdemo že na naslovnici, tako preberemo: »*Krog zlatih zvezd je simbol solidarnosti in harmonije med evropskimi narodi.*« (Prebilič et al., 2010: 46.) Podobno enoznačno in izključno pozitivno so fiksirani tudi pomeni drugih uradnih simbolov EU, kajti predstavljeni so kot povezovalni element vseh in vsakega državljana EU: »*Schillerjeva pesem odseva njegovo idealistično vizijo človeštva kot skupnost bratskih narodov – vizijo, v katero je verjel tudi Beethoven. In vizijo, ki je tako blizu ideji združene Evrope. Brez besed, v univerzalnem jeziku glasbe, izraža himna evropske ideale, kot sta mir in solidarnost.*« (Prebilič et al., 2010: 47.)

V gradivih za poučevanje zato tudi uporaba pojmov Evropa, evropskost, evropski ideali, mir, solidarnost itd. brez razlage ni naključna ali rezultat nedoslednosti ali pedagoškega manka, ampak je znak konstitutivne odprtosti same EU v okviru tega metadiskurza, ki je mitološki, ideološki in totalen (Velikonja, 2005: 14). S tega vidika omenjeni pojmi ne potrebujejo razlage niti v didaktičnih gradivih (kjer je razlaga pojmov sicer pravilo), kaj-

ti v tem metadiskurzu je EU zgolj dobra, in kar je dobro, je povezano z EU. Za reprodukcijo metadiskurza EU je zato pomembno, da se otroci že v vrtcu spoznajo z EU preko didaktičnih igrice risanja zlatih zvezdic, barvanja zastave in petja himne. Zgodnje spoznavanje teh simbolov je namreč pogoj, da se bodo državljani poistovetili z njimi in jih »vzeli za svoje«, kakor je predvideval Rousseau (1762/2001). Poskus popularizacije himne med mladimi je jasen tudi v enem od priročnikov, kjer je zapisano: »*Že v času nastanka je bila Oda izredno popularna ... Še dandanes se Oda radosti rada popeva v študentskih bratovščinah.*« (Prebilič et al., 2010: 47.) Kot kažejo študentske zabave v Sloveniji, so (zaenkrat) to le pobožne sanje tvorcev tega novega metadiskurza, ki svoj navdih iščejo v modernih ne pa v postmodernih, transnacionalnih ali globalnih praksah izobraževanja državljanov in gradnje državljanstva.

Učenje za evropsko državljanstvo

Čeprav je vključevanje EU vsebin ključno za izobraževanje sodobnih državljanov, ki imajo poleg nacionalnega tudi evropsko državljanstvo, reprodukcija metadiskurza EU v učnih gradivih ne omogoča premika v načinu razmišljanja in delovanja državljanov v smer transnacionalnosti. V slovenskem prostoru ta premik onemogočata dva pomembna elementa. Prvi je vezan na sam koncept evropskega državljanstva, ki ga zagovarja EU, drugi pa na domovinski vsebinski poudarek, ki ga je s preimenovanjem dobil predmet Državljanstva vzgoja, torej predmet, ki ima v učnem načrtu izmed vseh obveznih predmetov v slovenskih šolah opredeljenih največ vsebin EU.

Trenutni koncept evropskega državljanstva, ki ga je z Maastrichtsko pogodbo⁸ sprejela EU in je v prvi vrsti le »seštevek« nacionalnih državljanstev, se je že pokazal za konservativno in celo reaktivno politično izbiro, če vzamemo v ozir, da je evropsko državljanstvo pravzaprav koncept transnacionalnega državljanstva, kjer nacionalna pripadnost po definiciji ne bi smela biti osnovna prvina ali gradnik državljanstva (Balibar, 2004). Samopredstavitveni metadiskurz EU, ki gradnjo evropskega državljanstva in izobraževanja državljanov gleda skozi optiko 19. stoletja oziroma skozi koncept nacionalnega državljanstva, zato mladih ne more pripraviti do tega, da bi sebe in druge pripoznali kot del širše nadnacionalne politične skupnosti, kjer osnovni povezovalni (in izključevalni) element (več) ni nacionalnost in iz nje izpeljani koncept nacionalnega državljanstva.

8 Maastrichtska pogodba iz leta 1992 določa, da je do državljanstva EU »upravičen« vsak, ki ima državljanstvo katere od držav članic EU. To pomeni, da je državljanstvo EU pogojeno s predhodnim nacionalnim državljanstvom. Zaradi tega je evropsko državljanstvo mogoče označiti za državljanstvo statusnega tipa, kajti, čeprav se ne enači z nacionalnostjo, je, paradokсно, nacionalnost kriterij za dostop do državljanstvih, političnih in socialnih pravic (Balibar, 2004).

Z roko v roki s trenutnim uradnim konceptom evropskega državljanstva, ki konceptualno torej bolj spominja na novo obliko nacionalnega državljanstva kot na transnacionalno državljanstvo, je šlo tudi preimenovanje državljske vzgoje v predmet z imenom *Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Patriotizem je bil vpeljan kljub argumentom stroke, da je odnos do lastne države pri slovenskih učencih primerljiv z odnosom učencev drugod po svetu in da ključni problem ni pomanjkanje ljubezni do domovine, ampak pomanjkanje strpnosti do priseljencev (Šimenc, 2011). Podatki namreč kažejo, da je v slovenskih šolah premalo vsebin in didaktičnih primerov medkulturnega izobraževanja, ki bi morale biti eden od glavnih stebrov izobraževanja v sodobnih globaliziranih in multikulturnih družbah (Klemenčič et al., 2011).

V kolikor torej nacionalne smernice državljskega izobraževanja še vedno (ali celo vedno bolj!) temeljijo predvsem na nacionalni državi, poučevanje EU vsebin pa je ujet v dominantni samopredstavitveni metadiskurz institucij EU, ki evropsko državljanstvo razume zgolj kot »dodatek« nacionalnemu državljanstvu, tudi od šol, torej od učiteljev in učencev, ni mogoče pričakovati konceptualnega premika, ki bi spremenil tradicionalne, tj. nacionalne vzorce državljske participacije. V tovrstnem institucionalnem okviru zato tudi množica projektov spodbujanja aktivnega državljanstva in poučevanja EU v šolah sama po sebi ne spremeni dosti, če vse te aktivnosti tako ali drugače ostajajo ujetnice moderne nacionalne paradigme. V krizi namreč ni evropsko državljanstvo kot takšno, niti demokracija v EU ali celo politična participacija državljanov. V krizi sta način gledanja na te koncepte in njihova didaktizacija v gradivih za poučevanje.

Zaključek: od učenja o EU do učenja za EU

Pomen vključevanja EU vsebin v izobraževalni sistem priznavajo tako nacionalni učni načrti kot tudi sama Evropska unija. Sodobni globalni procesi pa kažejo, da se mora državljsko izobraževanje v 21. stoletju odpreti za vsebine, ki sežejo preko nacionalnih meja. Znanje o EU je pomembno, saj sodobni transnacionalni procesi vplivajo na življenje državljanov, katerih identitete, politična pripadnost in participacija so bile v prejšnjih stoletjih vezane predvsem na nacionalne države. Ker je državljanstvo koncept, ki se spreminja glede na kontekst, ki mu daje vsebino, bi lahko rekli, da je koncept državljanstva vedno v nastajanju. Sodobni kontekst globalnih in multikulturnih družb tako omogoča množstvo identitet in pripadnosti, ki niso več zgolj nacionalne, kar je treba upoštevati tudi pri poučevanju državljanstva.

Procesi evropskih integracij in dejstvo, da nacionalne države niso več edini prostor politične participacije in državljskega delovanja, kličejo k novim oblikam transnacionalne oziroma evropske državljske vzgoje, ki seže čez nacionalne meje, spodbuja poznavanje različnih kultur, privzga

državljske pravice in odgovornosti v kontekstu transnacionalne evropske politične skupnosti, transnacionalne demokracije in transnacionalne politične participacije. Tovrstna državljanska vzgoja izhaja iz predpostavke, da je temeljna pravica vseh prebivalcev EU, da sodelujejo v političnih procesih, ki vplivajo na njihova življenja. Tovrstno izobraževanje, ki daje poudarek participaciji, ne pa zgolj poznavanju podatkov, je zato mogoče videti kot prispevek h gradnji transnacionalne demokracije na evropski ravni, kot prakso gradnje evropskega ljudstva ali demosa, ki ga v EU še vedno pogrešamo in je pogoj, da EU zaživi tudi kot transnacionalna demokratična politična entiteta.

Gradnja transnacionalnega evropskega državljanstva skozi izobraževanje, kar je zagotovo eden izmed pomembnejših elementov tega procesa, zato ne more temeljiti zgolj na reprodukciji institucionalnega metadiskurza EU ter na tradicionalnem učenju in poučevanju podatkov, števil, letnic, zgodovinskega sosledja, političnega sistema in pravnih dokumentov EU. Še manj na produkciji in reprodukciji mitološkega, ideološkega in marketinškega diskurza. Cilja izobraževanja za evropsko državljanstvo bi morala biti razvoj transnacionalne politične kulture in opolnomočenje državljanov za politično participacijo na transnacionalni evropski ravni, in sicer ne le kot »dodatek« nacionalni politični participaciji in nacionalnemu državljanstvu, ampak kot enakovredna in vzporedna praksa, ki je za vsakdanje življenje državljanov pogosto celo bolj pomembna od nacionalne.

Vsebinski in didaktični poudarki izobraževanja za evropsko državljanstvo se torej razlikujejo od diskurza, ki danes prevladuje v gradivih za poučevanje, kajti v ospredju je učenje veščin, ki jih evropski državljani potrebujejo za življenje v EU. Gre za metodološko in epistemološko razliko v poučevanju in pripravi didaktičnih gradiv, ki bi jo lahko opisali kot prehod od izobraževanja *o* EU k izobraževanju *za* EU. Na ta način se tudi učenci več ne bi učili *o* evropskem državljanstvu, ampak *za* evropsko državljanstvo. Tovrstni didaktični obrat bi v gradiva za poučevanje EU vnesel več konkretnih primerov vpliva EU na življenje državljanov in vpliva državljanov na dogajanje v EU, predvsem pa podobo EU kot procesa, ki se dogaja v interakciji s širšim kontekstom, nastaja kot rezultat političnih odnosov in odločitev ter ga soustvarjajo vsi prebivalci Evropske unije.

Literatura

- Althusser, L. (1972). *Politics and History: Montesquieu, Rousseau, Hegel and Marx*. London: New Left Books.
- Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Balibar, É. (1994). The Nation Form: History and Ideology. V: Balibar, É., in Wallerstein, I. (ur.). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London in New York: Verso, 86–106.

- Balibar, É. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*. Princeton in Oxford: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (2004). From the King's House to the Reason of State: A Model of the Genesis of the Bureaucratic Field. *Constellations*, 11(1), 16–36.
- Böhm, W., Lahodinsky, O., in Služba Vlade RS za evropske zadeve (2007). *Opa, Evropa! Kako deluje Evropska unija*. Ljubljana: Služba Vlade RS za evropske zadeve, Ministrstvo za šolstvo in sport, Urad Vlade RS za komuniciranje in Zavod RS za šolstvo.
- Carter, A. (2001). *The Political Theory of Global Citizenship*. London in New York: Routledge Press.
- Davies, I., Evans, M., in Reid E. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Eurobarometer. Dostopno na: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm (5. 3. 2012).
- Evropska komisija. (2006). *Odkrivajmo Evropo!*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fontaine, P. (2010). *Evropa v 12 poglavjih*. Bruselj: Evropska komisija, Generalni direktorat za komuniciranje.
- Foucault, M. (2001). *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London in New York: Routledge.
- Karba, P., et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., in Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Klemenčič, E., Štremfel, U., in Rožman, M. (2011). Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje* (22)5–6, 187–214.
- Klemenčič, E., Bezjak, S., in Čepič, M. (2012). *Zaključno poročilo evalvacije priročnika: EU v šoli: evalvacija priročnika za učitelje z delovnimi listi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kolnik, K., et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Kymlicka, W. (2010). Multikulturne države in interkulturni državljani. V: Pikalo, J. (ur.). *Državljanstvo in globalizacija: k državljski vzgoji za sodobni svet*. Ljubljana: Sophia, 3–32.

- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London in New York: Continuum International Publishing Group.
- Osler, A., in Starkey H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Berkshire in New York: Open University Press.
- Pikalo, J. (2003). *Neoliberalna globalizacija in država*. Ljubljana: Sophia.
- Polšak, A., et al. (2008). *Učni načrt. Geografija: gimnazija: splošna, klasična, ekonomska gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Prebilič, V., Krajc, G., Rebernik, D., Zupančič J., Razpotnik, J., Najrajter, D., in Nečimer V. (2010). *EU v šoli: Priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Rousseau, J. J. (1762/2001). *Družbena pogodba*. Ljubljana: Krtina.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. V: Isin, E. F., in Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 277-291.
- Skinner, Q. (2010). The Sovereign State: a Genealogy. V: Kalmo, H., in Skinner, Q. (ur.). *Sovereignty in Fragments: The Past, Present and Future of a Contested Concept*. Cambridge: Cambridge University Press, 26-46.
- Šimenc, M. (2011). Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljske vzgoje. *Šolsko polje* (22)5–6, 139–156.
- Velikonja, M. (2005). *Evroza – kritika novega evrocentrizma*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Wallerstein, I. (2003). Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History* 45, 650-679.

ga skupnega življenja – globalna družba, ki je postala dominantna glede na prejšnje oblike in je vzpostavlja povsem nove vzvode (samo)poganjanja.

Ključne besede: globalna družba, državljanstvo.

Global society and the (im)possibility of citizenship

The article tries to analyse the conditions of today's discourse and thematization of citizenship. At the heart of reflection is a special form of organized collective life- global society, that has become dominant over the previous forms and establishes a completely new mechanisms of (self)progress.

Key words: global society, citizenship.

Simona Bezjak

Od poučevanja o Evropski uniji k učenju za evropsko državljanstvo: analiza diskurza v didaktičnih gradivih za poučevanje Evropske unije

Vključevanje EU vsebin v izobraževanje je danes pomembno zaradi sodobnih transnacionalnih in globalnih procesov, ki vplivajo na življenja državljanov, katerih identiteta, politična pripadnost in participacija so se v prejšnjih stoletjih nanašale zlasti na nacionalno državo. V zadnjih letih so vsebine o EU vključene v slovenske učne načrte. Učitelji imajo zato obvezo, da poučujejo o EU, in priložnost, da pri učencih širijo razumevanje državljanstva, za kar gre zasluga predvsem številnim didaktičnim gradivom in projektom, ki so namenjeni poučevanju EU v šolah. Vstop Slovenije v EU je povečal transnacionalizacijo in globalizacijo izobraževanja, kar je pozitivna sprememba. Izobraževanje za evropsko državljanstvo postaja pomembna komponenta državljanske vzgoje. Namen tega članka je kritično preučiti dominantni diskurz EU vsebin v gradivih za poučevanje, oceniti njegov vpliv in ga umestiti v širši teoretski kontekst globalnega ali transnacionalnega državljanstva. Prispevek trdi, da je samopredstavitveni diskurz EU, ki prevladuje v gradivih za poučevanje, paradoksalno, ena izmed glavnih ovir, ki učiteljem in učencem onemogočajo razvoj transnacionalne državljanske perspektive. Zato članek poziva k novi obliki evropskega državljanskega izobraževanja, ki ni toliko poučevanje o EU, ampak poučevanje za EU in učenje za evropsko državljanstvo.

Ključne besede: Evropska unija, izobraževanje, diskurz, didaktična gradiva.

From teaching *about* the European union to learning *for* European citizenship: an analysis of the discourse in the didactic materials for teaching the European union

Today, the incorporation of the EU content in education is important because contemporary transnational and global processes affect the lives of citizens, whose identity, political affiliation and participation in previous centuries were related particularly to the national state. In recent years, the content of the EU has been included in the Slovenian national curriculum. Therefore, the teachers have an obligation to teach about the EU and also an opportunity to broaden pupil's understanding of European citizenship mainly due to the number of didactic materials and projects aimed at teaching EU in schools. Slovenia's entry into the EU has increased the transnationalisation and globalisation of education, which is a positive change. Education for European citizenship is becoming an important component in citizenship education. The purpose of this article is to critically examine the dominant discourse of the EU content in the teaching materials, assess its impact and place it in a wider theoretical context of global or transnational citizenship. This paper argues that the EU's self-presentation discourse, which is predominant in the teaching materials, is paradoxically one of the main obstacles that prevent teachers and pupils from developing the transnational citizenship perspective. Therefore, the article calls for a new form of European citizenship education, which is not so much teaching *about* the EU, but teaching *for* the EU and learning for European citizenship.

Key words: European Union, education, discourse, didactic materials.

Darko Zupanc, Gašper Cankar in Matevž Bren

Interno ocenjevanje pri slovenski maturi: velike razlike med šolami

V Sloveniji obstajajo velika odstopanja v porazdelitvah dosežkov, ko je znanje na pisnem delu maturitetnega izpita ocenjeno eksterno ali ko v šolah v okviru mature ustne izpite oz. praktične naloge učitelji ocenjujejo interno. Prikazana so izjemno visoka povprečja doseženih točk pri internem ocenjevanju praktičnih nalog na maturi in trendi letnega naraščanja. Z grafi ordinalne dominantnosti so za posamezne šole v primerjavi s celotno Slovenijo prikazani primeri razlik pri treh parih porazdelitev dosežkov: za šolske ocene pred maturo, za eksterno ocenjen in za interno ocenjen praktični del maturitetnega izpita. Zaskrbljujoče in nepravilne so zelo različne porazdelitve pri eksternem in internem ocenjevanju v šolah. Ocenjevanje ob zaključku gimnazije mora tudi diskriminirati in prikazati razlike med maturanti po izkazanem znanju, ne pa, da praviloma odlične dosežke eksternega prever-