

Dr. Marjan Šimenc

Državljska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije

Povzetek: Članek analizira odnos med državljansko vzgojo, filozofijo za otroke in participacijo. Osvetliti poskuša vprašanje, koliko lahko filozofija za otroke prispeva k pouku državljanske vzgoje, pa tudi, koliko lahko filozofija za otroke pomaga osvetliti značilnosti državljanske vzgoje. Članek pokaže, da filozofija lahko pomembno prispeva k državljanski vzgoji, zlasti ko gre za kritično mišljenje in vrline, povezane z deliberativno demokracijo, vendar sama ne zajema celote državljanske vzgoje, temveč državljansko vzgojo celo predpostavlja. Realistično zasnovana državljanska vzgoja mora namreč vključevati tri ravni: osebno, družbeno in državno, in tudi delovanje na vseh teh ravneh.

Ključne besede: državljanska vzgoja, filozofija za otroke, avtonomija, sodelovanje, participacija.

UDK: 371

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Marjan Šimenc, docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo, Slovenija;
e-naslov: marjan.simenc@guest.arnes.si

Demokracija

Francoski filozof Marcel Gauchet (Gauchet 2002) v svojih analizah sodobnega sveta poudarja zgodovinskost demokracije. Demokracija ni enotna ideja, ki se postopno vedno bolj realizira, temveč kompleksna celota s protislovno notranjo dinamiko. Spreminjajoči se odnosi med njenimi sestavnimi deli nimajo enopomenskih posledic. Zgodovino novoveške Evrope, morda celo vsega sveta res lahko gledamo v luči napredka demokracije. V devetnajstem in dvajsetem stoletju je postopno vedno večji del držav postal demokratičen, ko gre za dva pomembna vidika demokracije: volitev tistih, ki vladajo, in deleža prebivalstva, ki lahko sodeluje na volitvah. V dvajsetem stoletju pa se je porušilo ravnovesje med vladavino ljudstva in posameznikovo osebno svobodo. Demokracija je vse bolj postajala demokracija osebne svobode posameznika. *Družba v zasebnost zazrtih posameznikov* se vse manj meni za drugi vidik demokracije, za skupno upravljanje družbe in oblikovanje splošnega interesa, tako da bi po Gauchetu lahko rekli, da se je demokracija obrnila proti sebi in začela spodkopavati svoje temelje.

Kriza demokracije se kaže tudi v šolstvu. Prav razvoj šolstva v devetnajstem stoletju in z njim zvišanje ravni splošne izobrazbene je omogočil stabilizacijo demokracije in pomiril strah višjih razredov pred neukimi množicami. V drugem koraku pa demokratizacija v svojem liberalnem pomenu privede do poudarjanja vloge posameznika in njegovega razvoja. To začenja ogroziti prenašanje vednosti, ki naj bi ga šola zagotavljala. Vednost je namreč povezana s tradicijo, posredovanje tradicije in dosežkov preteklih generacij novim generacijam pa v *individualizirani družbi*, ki je vedno bolj obrnjena v posameznika (imperativ, naj bo v šoli otrok v središču, je izraz tega) in v prihodnost, izgublja svoj smisel.

Težavna naloga, ki se danes zastavlja šoli, je, kako preseči razkorak, ki ločuje posameznika od vednosti, tradicije, skupnosti, še bolj pa je ta razkorak treba preseči na ravni državljske vzgoje, ki prihaja v ospredje predvsem zaradi vse manjšega interesa za politično, apatije, ki se na najočitneje kaže v neudeleževanju volitev in nezanimanju za politično. V Sloveniji je tako mednarodna primerjalna raziskava leta 1999 pokazala, da je znanje učencev na področju državljske vzgoje na koncu osnovne šole primerljivo znanju učencev drugod po svetu, ne

zaupajo pa politikom niti jih politika ne zanima (Torney-Purta idr. 2003). Skupaj z Gauchetom bi lahko rekli: učenci so se umaknili v zasebnost.

Vendar to ne pomeni, da učenci dobro poznajo družbo, v kateri živijo: na vprašanje, kaj sestavlja slovenski parlament, jih je 44 % izbralo možnost, da ga sestavljata vlada in predsednik države. To nepoznavanje je resen problem. Parlament, temeljna institucija parlamentarne demokracije, je ključni element *državljske pismenosti*. Kako najti pot iz tega sklopa nezaupanja, nezanimanja in nevednosti? Ker učencev politika ne zanima, jim je učenje o njej odveč. Ker je ne poznajo, je ne razumejo, zato vidijo malo razlogov za zanimanje. Da bi presegli ta začarani krog, kjer je zanimanje pogoj za pridobitev vednosti, vednost pa za zanimanje, so učitelji državljanske vzgoje iskali nove načine dela. V Angliji (Ord 2009) je precej pozornosti pritegnil program filozofije za otroke, ki ga učenci lahko izbirajo tudi v zadnjih treh letih slovenske devetletne osnovne šole. Kako in koliko lahko ta program prispeva k nalogam, ki jih družba nalaga državljski vzgoji danes?

Filozofija za otroke

Filozofija za otroke je pristop k posredovanju filozofskega mišljenja, ki ga je na koncu šestdesetih let začel v Združenih državah Amerike razvijati Matthew Lipman. Od nastanka pred dobrimi tridesetimi leti se je razširil po svetu, tako da ga danes prakticirajo v več kot 40 državah. Razlog za to je prepričanje, da filozofija za otroke ni samo metoda poučevanja filozofije, temveč prenaša tudi nov pristop k poučevanju, katerega veljava sega prek področja, ki ga zamejuje posamezni šolski predmet. Jedro programa filozofije za otroke je skupnost raziskovanja. Raziskovanje pri tem ni dojeto kot strogo specializirano področje, temveč se lahko vanj vključi vsakdo in v vseh starostnih obdobjih. Njene temeljne značilnosti lahko povzamemo takole.

Učenci sedijo v krogu in skupaj preberejo poglavje iz berila, v resnici je to daljša zgodba. Izhodišče ure je tako vsem skupno. Učitelj nato vpraša učence, kaj se jim je ob zgodbi zdelo zanimivo ali nenavadno. Spodbudi jih, da svojim vtisom dajo obliko vprašanj. Vprašanja zbere na tabli in ob vsakem vprašanju napiše ime učenca, ki ga je zastavil. Učenci nato razpravljajo o vprašanjih in izberejo tistega ali tista, o katerih bi radi razpravljali. Bistveno je, da izhodišče pouka ni teorija, temveč tisto, kar učenci sami dojamejo kot vprašanje - ne vprašanje nasploh, temveč kot svoje vprašanje, kot nekaj, kar se njim zastavlja kot vprašanje.

Pravila razprave določijo učenci. Osnovni dispozitiv, značilen za filozofijo za otroke, je torej izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so lahko globoki in daljnosežni. Po mnenju snovalcev programa filozofska diskusija v skupnosti raziskovanja pomaga razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo učencem omogočile dejavno živeti v družbi. V razredu ustvarja situacijo, v kateri učenci začnejo poslušati in spoštovati drug drugega; začnejo raziskovati prepričanja in vrednote drugih in pri tem razvijajo svoje poglede; učijo se jasnosti misli ter

premišljenega presojanja; učijo se ravnati bolj odgovorno ter pri svojih odločitvah in dejanjih izhajati iz razlogov itn. Vse te učinke lahko strnemo v štiri oblike mišljenja: učenci v skupnosti raziskovanja kritično, sodelovalno, ustvarjalno in skrbno mišljenje. Kritično mišljenje Lipman opredeli kot samopopravljajoče se mišljenje. Sodelovalno mišljenje meri na sposobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah. Ustvarjalno mišljenje meri na imaginacijo in ustvarjanje novih pomenov, skrbno mišljenje pa na vrednote in čustva, zlasti empatijo.

Zdi se, da privlačnost in moč skupnosti raziskovanja izhaja predvsem iz njene »zelo fleksibilne zasnove, v kateri lahko učenci razvijejo svoje miselne in komunikacijske spretnosti s pomočjo vodenega dialoga« (Ord 2006, str. 94). In res lahko skupnost raziskovanja razumemo kot prostor svobode, v katerem učenci sami določajo, kaj bodo premislili, ter svobodno izražajo in premišljajo svoja mnenja. Vendar ta videz nekoliko zavaja. Resnica je tudi, kar pravi Joanna Haynes, da je »njen učni kontekst najpogosteje ustvarjen s pomočjo skrbno strukturiranega raziskovanja« (Haynes 2002, str. 45). Čeprav se iz opisov zdi, da skupina otrok kar sama začne delovati kot skupnost raziskovanja in ima vse pozitivne lastnosti, ki ji jih prepisujejo, tak pogled zavaja. Učitelj mora namreč znati premišljeno vzpostaviti okolje in skrbno strukturirati procese, ki potem generirajo opisane učinke.

Jedro filozofije za otroke predstavlja skupnost raziskovanja. Njene raziskovalne korake lahko v didaktične namene strnemo v model oziroma v zaporedje korakov. Recimo: najprej se opredeli tema in cilji razmisleka; nato se formulira in uredi bistvena vprašanja; nato se formulira bistvene odgovore; nato se razjasni in testira bistvene hipoteze; nato se eksperimentira s hipotezami v izkustvu zunaj dialoga; na koncu se implementira potrjene hipoteze (Gregory 2007).

Vsebina raziskovanja ni določena vnaprej. Ker ni nič privzeto kot dano in je vse mogoče postaviti po vprašaj, ker učenci sami določajo vprašanja, s katerimi se bodo ukvarjali, se s skupnostjo raziskovanja odpira prostor svobode. Res pa je, da se lahko hitro tudi zapre. Kajti skupnost lahko deluje v smeri konformističnega prilagajanja člana skupnosti mnenju drugih. Zato je potrebna varovalka, kar je še eno ime za vlogo učitelja, ki tako dobiva vedno bolj strukturirano vlogo. Biti mora čim bolj odsoten, da s svojo avtoriteto ne omejuje razmisleka učencev, a je tudi tisti, ki vpeljuje in spodbuja uporabo različnih tipov mišljenja in ohranja prostor za drugačna stališča in poglede. Zdi se, da je prav na mestu učitelja v skupnost raziskovanja vpisan razcep med *idealno in empirično skupnostjo raziskovanja*. V nekem smislu gre za dve skupnosti raziskovanja: za realno obstoječo in za idealno. In učitelj je tisti, ki naj bi povezoval obe.

Skupnost raziskovanja torej vsebuje številne elemente vzgoje za demokracijo:

- Učenci sami postavljajo pravila, po katerih se bo skupnost ravnala.
- Samo izberejo vprašanja, o katerih bodo razpravljali.
- V razpravi ni vnaprej določeno, do česa mora priti.
- Razvija se kritično mišljenje in sodelovanje z drugimi pri skupnem razmisleku.
- Učencem je tako omogočena izkustvo skupne avtoritete.

Ob procesih, ki potekajo v skupnosti raziskovanja, postanejo sami temelji državljske vzgoje predmet premisleka. Pojmi, kot so svoboda, enakost, pravičnost, demokracija, vsebujejo temeljna načela, ki nas vodijo pri našem razmišljanju o skupnem življenju pa tudi pri skupnem oblikovanju našega življenja. Če drži, da je *demokracija nenehno v procesu vzpostavljanja*, potem je potrebna stalna refleksija o tem, kaj za nas pomenijo pojmi, ki so nam skupni in so središčni za naše razumevanje sveta. Pri filozofiji za otroke se bodo učenci tako spet in spet spraševali: »Kaj sploh je demokracija?«, »Zakaj se vsi zavzemajo za demokracijo?«, »Po čem se demokracija loči od nedemokratskih držav?« Stalno skupno razčiščevanje temeljnih pojmov je tako del procesa demokracije.

Zaradi številnih elementov demokracije, ki jih ima sama skupnost raziskovanja, je ustrezna Lipmanova (Lipman 1999) trditev, da je skupnost raziskovanja *mikrokozmos demokracije* in da jo lahko razumemo kot *izraz demokratičnih vrednot*. Če poskušamo minimalno opredeliti pojem demokracije, ki ga skupnost raziskovanja predpostavlja, vidimo, da spretnosti in vrline, ki se jih kultivira v skupnosti raziskovanja, na primer kritično in kreativno mišljenje, socialne in dialoške spretnosti, sposobnost poslušanje in spoštovanje drugega, empatija - vse to filozofijo za otroke povezuje z *deliberativno demokracijo*. Tudi sam Lipman pravi, da je demokracija opremljena s številnimi orodji, »od katerih so vsaj tri značilnosti discipline filozofije: prva značilnost je povezana z vlogo filozofije pri oblikovanju konceptov in analizi; druga je njeno spodbujanje mišljenja višjega reda; tretja značilnost je povezana z njenim prispevkom k demokraciji. Vse tri skupaj sestavljajo raziskovanje.« (Lipman 1999, str. 6-7)

Vendar ta tesna zveza z deliberativno demokracijo ne pomeni, da pri filozofiji za otroke kultivirane spretnosti in vrline niso pomembne tudi za druga pojmovanja demokracije. Na tem temelji radikalnost filozofije za otroke, ki upa na transfer od male skupnosti na celotno družbo. Lipman tako pravi: »Skupnosti deliberativnega raziskovanja niso mikrokozmos demokracije zato, ker so samoupravne skupine, temveč ker njihov način samoregulacije in samopopravljanja lahko prenesemo od malih skupin na obsežnejše družbe.« (Lipman 1999, str. 25)

Ta utopična vizija, ki poskuša s pomočjo skupnosti raziskovanja preobraziti celotno družbo, ni bistvena za relevantnost programa filozofije za otroke za državljsko vzgojo, priča pa o velikem optimizmu ustanovitelja filozofije za otroke. Ta optimizem ga združi z zagovorniki participativne demokracije, ki ravno tako vidijo širše in globlje učinke državljskega delovanja v lokalni skupnosti. Ta ne meri samo na spremembe v lokalnem okolju, temveč na eni strani s posplošitvijo delovanja želi obogatiti tkivo civilne družbe s povezavami državljanov. Na drugi strani pa upa, da je mogoče preiti od lokalnega delovanja na spremembo družbe kot celote. Spremembe v lokalnem, če se dogajajo na več mestih, so res lahko daljnosežne, a zdi se, kot da ta pogled podcenjuje kompleksno strukturo sodobnih družb in strukturne značilnosti, na katere lahko tovrstno delovanje le malo vpliva.

Na to opozarja ameriški filozof Michael Walzer v svoji kritiki deliberativne demokracije. Opozarja, da je dejanski demokratični proces pretežno nedeliberativen. To pa zato, ker »ima politika druge vrednote, poleg razuma, in pogosto v

nasprotju z njim: strast, predanost, solidarnost, pogum in tekmovalnost« (Walzer 2007, str. 135). Te se kažejo v različnih dejavnostih, na primer v »organiziranju, mobiliziranju, demonstracijah, javnih izjavah, debati, trgovanju, lobiranju, agitiranju« (prav tam). Deliberacija je lahko del teh dejavnosti, vendar le del. Svojo vlogo ima pri vzpostavljanju demokratične javnosti, ki je za sodobno demokracijo ključnega pomena, vendar ne zajema celote, temveč je samo eden od elementov kompleksne strukture sodobnih demokratičnih družb.

Deliberativna demokracija tako ne zadošča. Je pomembne del demokracije, ne zaznamuje pa vseh demokratičnih procesov. Podobno velja za filozofijo za otroke. Pomembno prispeva k državljanski vzgoji; in če učence s sodelovanjem v skupnosti raziskovanja pripravi k večjemu zanimanju za urejanje skupnega življenja ljudi, je lahko njen prispevek odločilen. Vendar je treba opozoriti tudi na njene meje. Prva je povezana z vednostjo: filozofija za otroke ne posreduje vednosti o konkretnem, ne da osnovne *državljske pismenosti* o organizaciji družbe in delovanju političnega sistema. Vprašanje pa je, ali je to najpomembnejša omejitev filozofije za otroke. Da bi bolje videli, kje filozofija za otroke pripomore k državljanski vzgoji, in identificirali mesta, kjer je njen prispevek omejen ali pa ga sploh ni, moramo izhajati iz bolj jasnega pojmovanja državljanske vzgoje in njenih sestavnih delov. To je naloga naslednjega razdelka.

Struktura državljanske vzgoje

Pri analizi vsebine državljanske vzgoje bomo izhajali iz premislekov Claudine Leleux. Njihova prednost je, da ne predstavi klasične delitve na vednost, vrednote in spretnosti,¹ temveč poskuša vsebino državljanske vzgoje razviti na konceptualni ravni, obenem pa svojo členitev vsebine prilagodi sodobnim trendom in jo oblikuje v skladu z logiko kompetenc, čeprav je ne podredi v celoti tej logiki. Po Claudine Leleux je državljanska vzgoja bistveno povezana s trojico avtonomija, sodelovanje, participacija. Njena naloga je razvijati kompetenco za avtonomijo, sodelovanje in participacijo. Optika kompetenc se tako opira na povezavo državljanske vzgoje s tremi vidike življenja v družbi: vidik posameznika, vidik intersubjektivnosti in vidik javnosti. To nakazuje tudi kontekst vpeljave zornega kota kompetence: v obdobju spremenjenega načina produkcije bo polna zaposlenost vse bolj problematična, zato poslanstvo šole ni več zgolj vzgoja za poklic, temveč tudi dostop do kulture, da »bi v jutrišnji družbi lahko vsak živel skupaj z drugimi, osmišljal svojo eksistenco z avtonomnimi dejavnostmi in s kulturo v širšem pomenu (športno, estetsko, etično, politično ...) in sprejel iniciative, ki se nalagajo /.../. Zdi se mi, da bi sekundarno izobraževanje - humanistika - morala biti bolj usmerjena na svojo prvo poslanstvo, da vednost in kulturo naredi dostopno vsem in da razvija človeške kompetence, ki so potrebne za osebni razvoj in za sposobnost za avtonomno in svobodno dejavnost, družbeno sodelovanje in javno participacijo.« (Leleux 1997, str. 32)

¹ Nanje opozarja denimo Crick: »Vsaka državljanska vzgoja morda vsebovati vrednote in vednost, pa tudi spretnosti, ki izhajajo iz zgodnje izkušnje diskusije in debate.« (Crick 2000, str. 5)

Členitev, po kateri je avtonomija povezana s posameznikom, sodelovanje z zasebnostjo in participacija z javno sfero, je seveda analitične narave. V resnici posameznik ne živi sam in avtonomije ni mogoče doseči brez sodelovanja z drugimi. Prva raven, raven posameznika, tako že predpostavlja drugo raven, raven intersubjektivnosti. Vsaka naslednja raven pa že vsebuje prejšnje. Intersubjektivnosti ni brez subjektivnosti in javno delovanje je smiselno le ob predpostavki avtonomnega posameznika in njegove sposobnosti za sodelovanje z drugimi.

Avtonomija

Avtonomija je klasični cilj državljske vzgoje. Demokracija je povezana z javno razpravo in argumentacijo, zato sta avtonomija in kritično mišljenje njen nujni sestavni del. Veljavni slovenski učni načrt za predmet državljska vzgoja in etika tako navaja tri splošne cilje: usvajanje tolikšnega in takšnega znanja o družbi, ki mladostniku omogoča, da razvija *samostojne* odgovore na družbena in etična vprašanja; razvijanje etičnih drž in spretnosti, ki so pogoj za *samostojno*, svobodno in odgovorno družbeno delovanje; razvijanje sposobnosti za oblikovanje sorazmerno kompleksnih in notranje razčlenjenih državljskih ter moralnih presoj in temeljev za moralno ravnanje (Učni načrt 2002, str. 6). Vidimo, da vsi trije splošni cilji poudarjajo samostojnost učencev, prva dva eksplicitno, tretji implicitno, saj naj bi bile presoje, o katerih cilj govori, seveda samostojne. In v razčlembi tretjega splošnega cilja najdemo sposobnost »za razumno argumentiranje« in »kritično razčlenjevanje javnega govora«.

Vendar Leleuxova ne ostane pri naštevanju. Avtonomija je konstitutivna vrednota demokracije, zanj je bistven svobodni pristanek državljanov, da pa bi bil ta res svoboden, morajo državljsani sami biti svobodni. Ni svobodne vladavine brez svobodnih ljudi. Avtonomija tako najprej meri na intelektualno raven. Njeno jedro ni v deklarativni samostojnosti posameznika, temveč je bistveno povezano s preseganjem partikularnosti. Da bi postal avtonomen, mora posameznik preseči svojo partikularnost in doseči raven občosti, raven zakona.

Drug vidik povezava avtonomije in ravni abstraktnosti je kritično mišljenje. Kritično mišljenje ni povezano z abstraktnim mišljenjem zgolj zato, ker je kritična misel tudi argumentativna misel in potemtakem sledi splošnim pravilom argumentacije. Na področju demokracije je kritično mišljenje izrazito povezano z razumevanjem abstraktnosti, saj demokracija temelji na načelih svobode in enakosti, ki sta - tako kot vsa načela - abstraktni in univerzalni.

Če naj državljsan presoja o skupnem življenju, se mora dvigniti na njegovo raven. Ker skupno življenje uravnavajo abstraktni principi, mora biti sposoben dvigniti se na raven abstraktnosti. V slovenskem učnem načrtu tega poudarka v eksplicitni obliki ni. Načela so v učni načrt vključena, vendar ne kot abstrakcije, ki terjajo posebno raven razumevanja, temveč kot nekaj, do česar je treba imeti pozitiven odnos. Tako v okviru podciljev tretjega splošnega cilja najdemo: »pozitivni odnos do načel demokracije«, »pozitivni odnos do načel pravičnosti, enakosti, svobode, odgovornosti /.../« (Učni načrt 2002, str. 7). Ni pa v učnem načrtu poudarka, da je državljska vzgoja bistveno povezana z vstopom v svet

abstraktnega. Zato je avtonomija, ki jo učni načrt spodbuja, okrnjena avtonomija, ki ne se ne zmore dvigniti na raven refleksije o načelih.

Sodelovanje

Naslednji vidik državljske vzgoje je sodelovanje. Sodelovanje je nujni cilj državljske vzgoje že zato, ker ga implicira prvi cilj, avtonomija. Avtonomijo lahko posameznik doseže samo na podlagi sodelovanja z drugimi. Če avtonomije ne moremo doseči brez sodelovanja in je avtonomija cilj državljske vzgoje, potem je tudi sodelovanje cilj. Prvi cilj tako nalaga drugega.

Res pa je, da je človek antropološko vselej že v interakciji in v odnosih z drugimi, zato se pojavi vprašanje, zakaj je potrebna posebna vzgoja za to, kar že obstaja. Zlasti zato, ker je poudarek avtoričine izpeljave o nujnosti sodelovanja na pedagogiki sodelovanja, ne pa na tem, da je struktura družbenega prostora taka, da so izolirani posamezniki v njem nemočni in nanj lahko vplivajo le, če sodelujejo z drugimi. Ta raven, sposobnost vplivanja na družbo kot celoto, je namreč povezana s tretjim ciljem, participacijo. C. Leleux s sodelovanjem kot ciljem državljske vzgoje skuša zajeti moment intersubjektivnosti. Loči dva vidika intersubjektivnosti: instrumentalni in komunikacijski. Prvi meri na to, da se vsak lahko realizira - na primer doseže avtonomijo - le s pomočjo drugih, pri čemer so ti drugi konkretni drugi. Ko pa gre za intersubjektivno razsežnost človeškega dostojanstva, namreč za to, da moje dostojanstvo temelji na sporazumu ljudi o človeškem dostojanstvu, pa ne gre več za konkretne druge, temveč za celoto odnosov, za abstraktnega Drugega, ki podeljuje dostojanstvo. Posledično bi lahko rekli, da gre tudi za dve vrsti sodelovanja in dve vrsti vzgoje za sodelovanje, vendar avtorica te poante ne razvije.

Sodelovanje, ki sicer že obstaja, tako postane cilj vzgoje, ker sodobna družba proizvaja »individualistični refleks« (Leleux 1997, str. 89), ki vpliva na naše ravnanje. V atomizirani družbi se ne počutimo več odgovorne za druge, posledično pa solidarnost postaja manj očitna vrednota. Zato je potrebna pedagogika sodelovanja, ki nas usposobi za sodelovanje in nam obudi zavest, da nam je sodelovanje v neposredno korist. Skupaj namreč pogosto lažje dosežemo cilj kot sami, poleg tega pa šele sodelovanje vzpostavlja okolje, v katerem lahko brez nezaželenih posledic delujemo, ne da bi sodelovali.

Lahko se zdi, da sodelovanje meri samo na sfero konkretnega, drobnih spretnosti, ki jih potrebujemo, da dobro sodelujemo z drugimi. K temu nekoliko pripomore tudi avtorica, ki opozarja, kako celo »zagovorniki razbrzdanega ekonomskega liberalizma ne morejo zanikati ekonomski interes šolskega sodelovalnega učenja« (Leleux 1997, str. 84). Toda referenčni okvir solidarnosti, družbene pogodbe in altruizma opozarja, da gre pri pedagogiki sodelovanja za vzpostavljanje družbenih vezi oziroma sposobnosti za vzpostavljanje konkretnih družbenih vezi, pripravljenosti in sposobnosti za sodelovanje. Na drugi ravni pa je sodelovanje povezano z budtivijo zavesti, kako vselej že delujemo v prostoru, ki se vzpostavi na osnovi temeljnega sodelovanja; sodelovanje je tako odvisno od odnosa z abstraktnim družbenim Drugim.

Participacija

Tretji vidik državljsanske vzgoje, participacija je povezan z novim obdobjem transformacije predstavniške demokracije in vprašanji legitimacije oblasti. Zato je treba vpeljati elemente neposreden demokracije v sistem predstavniške demokracije (Leleux 1997, str. 21). To je pravzaprav bistven del ponovnega premisleka državljsanske vzgoje - demokracija se je spremenila. Ta sprememba ima tudi obliko krize predstavniške demokracije. S tem je državljsanska vzgoja postala spet aktualna, a tudi problematična, vsaj v svoji tradicionalni obliki. Da bi bila tudi v resnici aktualna, se mora spremeniti. Bistven del spremembe je transformacija njenega tradicionalnega cilja integracije posameznika v celoto v nov cilj, participacijo. Ta meri na usposabljanje mladih, da sodelujejo pri oblikovanju pravil in vsebine skupnega življenja in tudi nosijo svoj del odgovornosti.

Vendar C. Leleux ne sledi poudarjanju, da je šola mesto demokracije, saj šola to ni: »Če je za demokracijo značilna oblast, h kateri lahko vsak prispeva, in s pravno ureditvijo, ki vzpostavlja svobodo in enakost možnosti ob rojstvu, šola ni demokratična: na eni strani participira na neenakosti med tistimi, ki vedo, in tistimi, ki ne vedo, na drugi strani je njeno obiskovanje obvezno /.../.« (Leleux 1997, str. 33) Pedagoški odnos je nesimetričen, ni ne egalitaren ne svoboden. Prav tako prisvojitve vednosti in kulture, ki so del naše identitete, ne poteka brez truda. Vendar to ne pomeni, da v šoli ni mesta za temeljno enakost vseh ljudi in za spoštovanje, ki jim gre. In da se šola ne ravna po temeljnem načelu, da oblast ni utemeljena na moči ene osebe nad drugimi, temveč na spoštovanju načel in zakonov, ki veljajo za vse. In da šola ne vključuje praks, ki spodbujajo razvoj spretnosti, povezanih z participacijo, in tudi dejansko soodločanje o nekaterih vidikih življenja šole. Bistveno je, da pedagoški odnos po svoji naravi ni demokratičen, ker temelji na temeljni neenakosti in nesimetrični porazdelitvi odgovornosti.

Participacija ima konstitutivno vlogo v sodobnem političnem sistemu. Temu manjka legitimnosti, ker se več razdalja med predstavniki in ljudstvom in ker je vse manj zunanjih vezi, ki ljudi povezuje med sabo. Zato je treba vzpostaviti nove povezave, ki bodo sistem povezale v celoto. Te nove povezave ne morejo imeti oblike močne notranje zavezanosti, saj je za predstavniško demokracijo značilno ravno »delegiranje individualne politične moči državljanov na predstavnike« (Leleux 1997, str. 97) in premestitev interesa posameznikov v zasebnost. Lahko pa imajo obliko parcialnih vključitev posameznikov v procese odločanja, ki lahko privzame obliko delovanja.

Leleuxova umesti participacijo v okvir razvoja predstavniškega sistema, ki ga je mogoče strniti v dva dvojna premika: sodobna demokracija se vzpostavi s premikom »od princa k principom«, notranja dinamika predstavniškega sistema vladanja² pa zahteva premik »od principov k participaciji«. Državljanstvo v okviru

² Avtorica se opira na analize Bernarda Manina (Manin 1995), ki v razvoju predstavniške vladavine identificira tri etape. Za etna oblika predstavništva, parlamentarna demokracija, se postopno razvije v sistem strankarske demokracije, v katerem imajo pomembno posredniško in povezovalno vlogo stranke. Na koncu dvajsetega stoletja pa se povezanost državljanov s strankami manjša, dobo

sodobnega zahteva novo vzgojo: »To novo državljanstvo, bolj individualistično, zahteva nove načine vzgoje: poleg intelektualnih in afektivnih kompetenc, da bi uporabili svojo svobodo državlјana, in sodelovalnih kompetenc, da bi uskladili svojo presojo in svoja dejanja z drugimi, mora biti državljani tudi sposoben osebno poseči v javno sfero, da bi branil svoj zorni kot, četudi je začasno manjšinski, razpravljaj z drugimi, če je potrebno, organizira odpor politični oblasti itn. To je kompetenca, ki tako kot vzgoja za avtonomijo in sodelovanje meri na specifičen način vzgoje: naučiti se 'participirati'. Ta vzgoja zajema dva vidika: argumentiranje ob hkratnem upoštevanju lastnega zornega kota in splošnega pogleda, in sprejemanje konkretnih odločitev.« (Leleux 1997, str. 102)

Leleux vidi dva vidika vzgoje za to specifično kompetenco, ki pomaga pri participaciji: argumentacijo in sposobnost sprejemanja konkretnih odločitev. Po tej opredelitvi ima bistveno vlogo sodelovanje v argumentirani diskusiji. To je presenetljivo, saj te dejavnosti spadajo na področje vzgoje za avtonomijo. Morda je začudenje odveč, saj je ločitev treh kompetenc in treh ravni analitična, v praksi pa se med seboj prepletajo in predpostavljajo. Učenje participativne kompetence je ponazorjeno s primerom belgijskega »Conseil de cooperation«, nekakšnega sveta šole, ki vključuje tudi učence in jim omogoča participacijo pri načrtovanju življenja šole in sprejemanju konkretnih odločitev. Iz opisa je razvidno, da delo v njem obsega predvsem diskusijo in sprejemanje skupnih odločitev.

Z vidika učencev zajema participacija učenje o pravicah in dolžnostih predstavnika in navajanje na procedure (volitve, dnevni red, interveniranje v debato ...). C. Leleux sicer opozarja, da morajo organi, v katerih učenci sodelujejo, imeti realno moč odločanja, vendar je očitno, da gre za omejeno obliko soodločanja učencev, kakršno je pač mogoče na ravni šole. Res pa je, da se pri debati, ki predhodi odločanju, pokažejo interesi, tako da debata pomeni tudi stik z realno strukturo sveta. Odločitve imajo dejanske posledice, ki imajo nediskurzivni status, tako da debata ni samo debata.

Drug primer participacije, ki ga omenja, so solidarnostne in humanitarne akcije. Pri njih ne gre za seznanjanje z načeli in postopki demokratične deliberacije, kot pri prvem primeru, vendar tudi ne gre za »organizacijo odpora do politične oblasti«, ki ga omenja pri prvem opisu participacije. Sklenemo lahko, da celotni koncept participacije pri C. Leleux ostaja dokaj neizdelan. Vpeljano je malo konkretne vsebine, zlasti če jo primerjamo z na načelni ravni izpostavljeno težo potrebe po participaciji, ki izhaja iz krize obstoječe oblike predstavniške demokracije. Kriza legitimnosti oblasti in politične sfere nasploh ter načelo »od principov k participaciji« vzbuja pričakovanja, ki jih vključitev v organ vodenja šole in humanitarna dejavnost ne zadovoljita. Zato si bomo pri konkretnější tematizaciji participacije pomagali z avtorjema, ki sta prav ta vidik državljanske vzgoje postavila v središče svojih raziskav.

strankarsko nevezanih volivcev, ki enkrat volijo za eno drugo za drugo stranko (ali pa se volitev sploh ne udeležijo), glede na to, katera trenutno bolje zastopa njihove interese, Manin poimenuje obdobje demokracije ob instva.

Koncepcije dobrega državljana in koncepcije participacije

Joseph Kahne in Joel Westheimer v vrsti člankov analizirata vsebino in učinke različnih programov vzgoje za demokracijo. Njuna analiza pokaže, da razlike v programih in posledične razlike v njihovih učinkih izhajajo iz različnih koncepcij dobrega državljana. V analitične namene razločita tri koncepcije dobrega državljana, na katerih temeljijo različni programi vzgoje za demokratično državljanstvo: osebno odgovorni državljan, participatorni državljan³, k pravičnosti usmerjeni državljan. Poimenovane so glede na lastnost, ki jo posamezna koncepcija postavlja v ospredje. Prva poudarja osebno odgovornost državljana in oblikovaje pozitivnih osebnostnih lastnosti, se pravi vrlin in značaja. Druga poudarja angažma in zavzeto delovanje v skupnosti. Tretja meri na državljana, ki se zavzema za pravično urejeno družbo.

Odgovorni državljan je pri svojem delovanju odgovoren: spoštuje zakone, varuje okolje, sodeluje pri dobredelnih akcijah. Programi, ki spodbujajo dogovorno državljanstvo, poudarjajo spoštovanje zakonov, poštenost, osebno integriteto, disciplino, trdo delo. Implicitno izhodišče te vizije dobrega državljana je prepričanje, da je za reševanje družbenih problemov in izboljšanje družbe bistvenega pomena značaj državljanov. Vsak mora začeti pri sebi in sam odgovorno ravnati. Če bi vsi ločevali odpadke in skrbeli za okolje, bi se stanje hitro zboljšalo. In če hočemo spremeniti družbo, moramo najprej spremeniti posameznika oziroma vzgojiti dobrega in lojalnega člana družbe.

Ideal dobrega državljana je pri koncepciji participatornega državljanstva državljan, ki dejavno sodeluje v družbenem življenju na lokalni in državni ravni. Pouk državljanske vzgoje se tu usmerja na tri poglobitvene cilje: »učiti, kako deluje politični sistem; pomagati učencem razumeti, kako pomembna je aktivna angažiranost glede problemov skupnosti; učencem priskrbeti spretnosti, ki so potrebne za učinkovito in informirano državljansko dejavnost« (Kahne in Westheimer 2004, str. 249). Demokracija pri tem pojmovanju državljanstva postane način delovanja, delovanje pa ni participacija na oblasti, kot bi lahko razumeli poimenovanje, temveč delovanje v skupnosti, vzpostavljanje novih odnosov, zavezanosti in zaupanja. Predpostavka te koncepcije je zavezanost posameznika, da se družba spremeni na bolje, sprememba pa se lahko zgodi predvsem s skupnim delovanjem v okviru skupnosti oziroma civilne družbe, ne pa z vplivom na politiko in s pomočjo državnega aparata. Dober državljan je po tej koncepciji državljan, ki se angažira v skupnosti in jo skupaj z drugimi poskuša zboljšati.

Tretji tip je državljan, ki si prizadeva za pravičnost. Izhodišče tega pristopa je prepričanje, osebni angažma ne zadošča. Vzgoja meri na tri poglobitvene cilje: »Senzibilizirati učence za raznolične potrebe in perspektive sodržavljanov; učiti učence, da prepoznajo krivičnost in kritično ocenijo temeljne vzroke družbenih

³ Da bi se izgonili nesporazumom, naj spomnimo, da avtorja v lanku Education for Action participatorno demokracijo razmeta nekoliko druga e, namre kot nasprotje proceduralni demokraciji. Prva oblika demokracije je vsebinska, meri na dejansko delovanje posameznikov, da bi družbo spremenili na bolje, druga meri na zelo omejen vidik sodelovanja, namre na sodelovanje v formalni demokraciji in proceduri, se pravi predvsem udeleževanje volitev.

problemov; učenca naučiti, kako spremeniti uveljavljene sisteme in strukture.« (Kahne in Westheimer 2004, str. 255) Tako kot pri participatornem državljanu gre za skupno delo v skupnosti, vendar poudarek ni na konkretnih problemih, temveč je perspektiva širša. Vključuje strukturno razsežnost in družbeno kritiko. Državljan, ki poskuša narediti družbo pravičnejšo, se ne sprašuje zgolj, kako pomagati nezaposlenim, ki se težko prebijajo iz meseca v mesec, temveč razmišlja tudi, kako to, da so nezaposleni, in kako je mogoče njihov položaj urediti na sistemski ravni. Cilj ni zgolj odprava konkretnega problema, temveč sprememba krivične strukture, ki poraja to vrsto problemov. Konkretni problem tako dobi status posledice globljih strukturnih vzrokov. Prizadevati si je treba ne za odpravo posledic, temveč predvsem za odpravo vzrokov. Reševanje posledic ima zgolj kratkoročne in lokalne učinke, vzroke zanje pa pušča nespremenjene. Prav njih pa gre postaviti pod vprašaj.

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

Videli smo, da imamo pri državlјanski vzgoji opraviti vsaj s tremi ravnmi: posameznika, skupnosti in države. S te perspektive lahko rečemo, da osredotočenje na osebno odgovornost poudarja raven posameznika in s tem zanemarja raven skupnosti in družbe kot celote. S tem lahko zamegli naše razumevanje državlјanske vzgoje, saj je v družbi pogosto potrebno skupno delovanje državlјanov. Problematično je tudi, da ne analizira vzrokov, ki so lahko strukturne narave. Poleg tega pa se s prostovoljstvom in prijaznostjo izognemo politiki in strateškimi razmislekom. Zato avtorja poudarjeno opozarjata na šibkost individualistične koncepcije državlјanstva: »Kolikor poudarek na karakternih značilnostih odvrča od pomembnih demokratičnih prioritet, lahko v resnici ovira in ne omogoča demokratične participacije in spremembe. Osredotočenje na lojalnost oziroma poslušnost (ki sta prav tako običajni komponenti vzgoje značaja) tako na primer deluje proti kritični refleksiji in delovanju, za katera številni mislijo, da sta bistvena za demokratično družbo.« (Kahne in Westheimer 2004, str. 243) V drugem članku (Kahne in Westheimer 2003, str. 39) polemiko še zaostri in poudarjata, da lahko tovrstni programi prikrito učijo, da državlјanstvo ni povezano z oblastjo, politiko, kolektivnim delovanjem. Tako državlјanstvo »brez politike in kolektivnega delovanja« v skrajnih primerih deluje proti demokraciji.

Druga in tretja koncepcija, zavezanost participaciji in zavezanost pravičnosti sta povezani. Delovanje v skupnosti vsaj posredno vselej meri tudi na pravičnejšo družbo in zadnje je težko doseči brez konkretnega delovanja v skupnosti. Vendar te povezave v konkretnosti niso vselej prisotne. Programi, ki spodbujajo participacijo in dejavnost v skupnosti, ne prispevajo nujno k večjim analitičnim sposobnostim

in večji pripravljenosti kritizirati strukturne neenakosti. In programi, ki razvijajo uvid v strukturne neenakosti, ne spodbujajo nujno pripravljenosti za konkretno delovanje v skupnosti.

V kontekstu tega članka je pomembno predvsem, da obstajajo različne koncepcije državljanstva in državljanske vzgoje, ki imajo vse posledice tudi na ravni delovanja.⁴ Vzgoja za odgovornega državljana meri na spremembo posameznika. Vzgoja za participatornega državljana meri na angažiranost v skupnosti. Vzgoja za k pravičnosti usmerjenega državljana meri na raven države. Vsaka torej meri na svojo raven delovanja. Te tri ravni lepo ustrezajo trem ravnem državljanske vzgoje, kot jih opredeli Claudine Leleux: individualna, raven skupnosti in javna raven oziroma raven političnega. Za nas je bistveno, da raven participacije, moment dejavnosti ni zgolj poseben vidik državljanske vzgoje, temveč ga je mogoče povezati z vsemi tremi vidiki. Vsak vidik državljanstva ima svojo prakso, vsak je povezan z dejavnostjo. Zato je pomembno, kako dejavnost razumemo: kot individualno, kot skupinsko v skupnosti, kot refleksijo in spreminjanje najsplošnejših okvirov. In celostna državljanska vzgoja tematizira vse tri ravni delovanja.

Državljska vzgoja in participacija

Kaj iz tega sledi za prispevek filozofije za otroke k državljanski vzgoji? Filozofija za otroke nedvomno pomembno prispeva k prvima dvema področjema državljanske vzgoje, kot ju opredeli Claudine Leleux. Pomaga krepiti osebno avtonomijo in razvija sposobnost za sodelovanje. Prispeva tudi h participacijski kompetenci, kot jo opredeli Claudine Leleux. Videli pa smo šibkost njene opredelitve. Če izhajamo iz podrobnejše analize participacije, vidimo, da filozofija za otroke po svoji zasnovi k temu malo prispeva. Res je, da tudi prispevek predmeta državljanska vzgoja in etika, kot je zasnovan v Sloveniji, ni nič večji. Če pa ju primerjamo z zgoraj razvito koncepcijo delovanja v družbi, potem omejene oblike participacije, kakršne so mogoče pri obeh predmetih, predmeta izpostavljajo bistveni nevarnosti. Vzbuja lahko namreč vtis, da je spremembe v družbi mogoče doseči relativno preprosto. Optimizem o učinkih našega delovanja na demokratične družbene procese je potreben, saj spodbuja pripravljenost za delovanje, a če ni dovolj realistično zasnovan, lahko učencem vzbuja lažne upe o možnem spreminjanju družbe in vplivu posameznika na ustaljene strukture. Poznejše soočenje z neodzivno realnostjo jih lahko odvrne od družbenega angažmaja in potisne v zasebni svet. Vzgojo za optimističnega državljana mora dopolniti vzgoja za realističnega državljana.

Nekaj realizma učenci dobijo s konkretnim angažmajem v skupnosti zunaj šole. Teoretiki poročajo, kako pazljivo mora biti izbrana ta praksa. *Kahne in Westheimer* (Kahne in Westheimer 2009, str. 3) tako na podlagi empiričnih raz-

⁴ Avtorja na primeru takole opredelita razlike med njimi: » e participatorni državljeni organizirajo razdeljevanje hrane in odgovorni državljeni prispevajo denar za hrano, državljeni, ki merijo na pravi nost, sprašujejo, zakaj so ljudje la ni in delujejo na osnovi tega, kar odkrijejo.« (Kahne in Westheimer 2004, 2004, 241)

iskav poročata, da priložnosti za državljansko in politično učinkovitost ».../ lahko prispevajo k razvoju močnejših zavezanosti, toda priložnosti, da se učenci učijo o preprekah in omejitvah, na katere naletijo tisti, ki želijo spremeniti družbo, in jih sami izkusijo, so tudi pomembne. Ne le da bodo take priložnosti učence pripravile na frustracije, ki jih bodo verjetno doživeli v svoji prihodnji državljanski participaciji, temveč tudi pomagajo k učenju o tem, kako oblastne strukture, vplivi interesnih skupin in tehnične težave lahko omejijo učinkovitost posameznikov in skupin. Če 'strukturiranje projektov za uspeh' prikrije prepreke in omejitve, nas skrbi, da bo tak kurikulum nevzgojen.«

Iz izpeljanega sledi, da lahko filozofija za otroke bistveno pripomore k razumevanju angažmaja v skupnosti, k osmišljanju prakse in evalvaciji njenih dosežkov. Sama sicer je praksa skupnega razmisleka in vzpostavlja minimalno skupnost, ne omogoča pa izkušnje delovanja v družbeni realnosti, kjer akterji niso drugi člani skupnosti raziskovanja, temveč nediskurzivne družbene strukture, odnosi moči in konkretni interesi. Filozofija za otroke lahko osmišlja tovrstno prakso in k njej prispeva, ne more pa je nadomestiti, zato sama ne zajema celote realistično zasnovane državljanske vzgoje. Ta mora vključevati vse tri ravni, osebno, družbeno in državno, in tudi delovanje na vseh teh ravneh. Obstoječi programi državljanske vzgoje v Sloveniji se temu še niso približali.

Literatura

- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Gauchet, M. (2003). *La démocratie contre elle-meme*. Pariz: Galimard.
- Gregory, M. (2007). *A Framework for Facilitating Classroom Dialogue*. *Teaching Philosophy*, let. 30, št. 1, str. 59-84.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers*. London: Routledge.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2000). *Education for Action. Preparing Youth For Participatory Democracy*. *The School Field*, let. 11, št. 1-2, str. 21-40.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2003). »Teaching Democracy: What Schools Need to Do«. *Phi Delta Kappan*, let. 85, št. 1, str. 34-40, 57-66.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2004). *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. *American Educational Research Journal Summer*, let. 41, št. 2, str. 237-269.
- Kahne, J. in Westheimer, J. (2009). *The Limits of Efficacy, Educating Citizens for a Democratic Society*. V: Giarelli, J. in Rubin, B. (v tisku). *Social Studies for a New Millennium: Re-Envisioning Civic Education for a Changing World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lelelux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Pariz: Cerf.
- Lipman, M. (1998). *The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy*. V: Evans, D., Kucuradi, I. (ur.). *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*. Ankara: Editions of the Philosophical Societies of Turkey.
- Manin, B. (1995). *Principes du gouvernement représentatif*. Pariz: Calman-Lévy.

- Ord, W. (2006). Philosophy for Children: Implications and Opportunities for the Citizenship Classroom. V: Breslin, T. in Dufour, B. (ur.). *Developing Citizens*. London: Hodder Education.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., Sculz, W. (2003). Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Walzer, M. (2007). *Deliberation, and What Else*. V: Miller, D. (ur.). *Thinking Politically. Essays in Political Theory*. New Haven: Yale University Press, str. 134-146.
- Učni načrt. Državlјanska vzgoja in etika. (2000). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.