

NOVI PRISTOPI K IZOBRAŽEVANJU IN TEMATIKE EVROPSKE UNIJE: EMOCIJE, HUMOR IN KRITIČNA MISEL



MARINKO BANJAC (UR.)

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE
ZALOŽBA FDV

MARINKO BANJAC (UR.)

NOVI PRISTOPI K
IZOBRAŽEVANJU IN
TEMATIKE EVROPSKE UNIJE:
EMOCIJE, HUMOR IN KRITIČNA MISEL

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE
ZALOŽBA FDV

Marinko Banjac, Ana Ješe Perković, Damjan Mandelc, Lana Modrej,
Neža Poznič, Tjaša Učakar, Blaž Vrečko Ilc

NOVI PRISTOPI K IZOBRAŽEVANJU IN TEMATIKE EVROPSKE UNIJE:
EMOCIJE, HUMOR IN KRITIČNA MISEL

Uredil: Marinko Banjac

Ljubljana 2017

Izdajatelj in založnik: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV
Za založbo: Hermina Krajnc

Copyright © po delih in v celoti FDV 2017, Ljubljana.
Fotokopiranje in razmnoževanje po delih in v celoti je prepovedano.
Vse pravice pridržane.

Jezikovni pregled: Goran Bogdanović s. p.
Naslovnica, oblikovanje in prelom: Goran Bogdanović s. p.

Ljubljana 2017

Dostopno: <http://knjigarna.fdv.si/>

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

37(4)(0.034.2)
061.1EU

NOVI pristopi k izobraževanju in tematike Evropske Unije [Elektronski vir] :
emocije, humor in kritična misel / [Marinko Banjac ... et al.] ; Marinko Banjac (ur.).
- El. knjiga. - Ljubljana : Fakulteta za družbene vede, 2017

ISBN 978-961-235-824-2 (pdf)
1. Banjac, Marinko
290909440

KAZALO

PREDGOVOR	v
KRITIČNA REFLEKSIJA NOVIH PRISTOPOV K IZOBRAŽEVANJU: IZHODIŠČNE DILEME IN VPRAŠANJA Marinko Banjac	1
OD FREUDOVEGA VICA DO POUČEVANJA S HUMORJEM: INOVATIVNI DIDAKTIČNI PRISTOPI V DRUŽBOSLOVJU Ana Ješe Perković	17
ČUSTVENA INTELIGENCA V IZOBRAŽEVANJU KOT NAČIN UPRAVLJANJA IN VLADANJA V SODOBNIH DRUŽBAH Marinko Banjac	33
PROBLEMATIKA OBSTOJEČEGA HEGEMONSKEGA PRISTOPA K POUČEVANJU TEMATIK EU IN POTENCIALI HUMORNE KRITIČNE PEDAGOGIKE Blaž Vrečko Ilc	55
DRŽAVLJANSTVO KOT PRAKSA: OD POUČEVANJA ZA DRŽAVLJANSTVO K POUČEVANJU DRŽAVLJANSTVA Tjaša Učakar	87
MOBILNOST MLADIH V EVROPSKI UNIJI Damjan Mandelc, Neža Poznič, Lana Modrej	109

PREDGOVOR

Pričujoči znanstveni zbornik, ki je nastal v okviru Erasmus+ (Jean Monnet aktivnosti) projekta z naslovom »STAND UP - TVOJA KARIERA V EU«, se loteva raziskovanja in osmislitve inovativnih pristopov k poučevanju in učenju tematik, povezanih z Evropsko unijo (EU). Osrednja problematika, ki je predstavljala izhodiščno točko projekta in praktično vseh projektnih aktivnosti, je sedaj že skorajda razvpita nezainteresiranost mladih glede evropskih integracijskih procesov in z njimi povezanih političnih ureditev ter praks. To nezainteresiranost se pogosto razlaga kot posledico oddaljenosti EU politik in ukrepov od vsakdanjega življenja posameznikov in posameznikov, pa tudi kot posledico splošnega nezanimanja in nemotiviranosti glede sodelovanja v političnih procesih.

Prav tako je bil vodilo projekta tudi problem posredovanja znanj in védnosti, povezanih z EU, v raznolikih izobraževalnih okoljih, saj naj bi bil prevladujoč pristop k poučevanju in učenju teh vsebin bistveno preveč suhoparen in temelječ na faktografskemu znanju, posledično pa tudi demotivirajoč in nezanimiv. Kot eden izmed odgovorov, ki ponuja možen alternativen način posredovanja in usvajanja novih znanj in védnosti, je tudi uporaba humorja.

Vedno več raziskav ugotavlja, da je uporaba humorja idealna za motiviranje učečih se posameznikov pri poučevanju raznolikih vsebin, ki zahtevajo tudi višje kognitivne procese. Humor je prepoznan ne le kot provokativna metoda za povečevanje motivacije za učenje, temveč naj bi ob primerni uporabi tudi omogočala hitrejše pridobivanje novega znanja in spretnosti.

Lotevajoč se teh problemov in izzivov (v evropskem okolju), je bilo v okviru projekta veliko raziskovalnih naporov usmerjenih prav v premislek obstoječih praks poučevanja in učenja ne le evropskih oziroma EU vsebin, temveč tudi ostalih družbenopolitično relevantnih procesov in fenomenov. Ob tem je bilo potrebno opraviti premislek, kakšno vlogo imajo čustva v izobraževalnih okoljih, kako jih razumeti in osmisлити, predvsem v luči

njihove funkcije v pedagoškem procesu. V povezavi s tem je bil znanstveni premislek ožje usmerjen tudi v ključno predpostavko o (inherentni) pozitivni vlogi humorja v izobraževalnem okolju, saj naj bi prispeval k boljšim učnim pogojem in bolj učinkovitemu posredovanju znanj in védnosti, tudi glede evropskih oziroma EU tematik. Prav zaradi prevladujoče percipirane in zato pogosto tudi nereflektirane pozitivne vloge humorja je bilo potrebno osmisliti, kaj sploh je humor, na kakšen način ga je mogoče razumeti in kakšne so njegove prednosti, pa tudi slabosti, ko je kot tehnika ali sredstvo neposredno uporabljen v izobraževalne namene.

Ker je projekt izhajal iz predpostavke o potrebi po novih, alternativnih učnih pristopih in konkretnih praksah, je bilo raziskovanje usmerjeno tudi v premislek obstoječih form poučevanja in učenja o različnih družbenopolitičnih vsebinah, ki jih pogosto postavljamo pod krov državljske vzgoje. V tej luči je raziskovanje poseglo tudi v analizo in interpretacijo vsebin in procesov, ki so bili v projektu naslovljeni kot ključni, in sicer EU tematike, s posebnim fokusom na vsebine, kot so aktivno (EU) državljanstvo, mobilnost (mladih) v EU in študijske ter karijerne možnosti in priložnosti v evropskem okolju.

Rezultat teh raziskovalnih dejavnosti v okviru projekta je tudi pričujoč znanstveni zbornik, v katerem je poleg uvoda še pet prispevkov avtoric in avtorjev, ki so bili vpeti v projektne dejavnosti in so motrili zgoraj opisane tematike, dileme in vprašanja. Zbornik ponuja bralstvu uvide in neposredne odgovore glede novih pristopov k poučevanju in učenju raznolikih družbenopolitičnih vsebin, med drugim tudi tistih, povezanih z evropskimi integracijskimi procesi.

Morda je ena najbolj pomembnih skupnih ugotovitev avtoric in avtorjev ta, da je pri premišljanju in iskanju novih, inovativnih in alternativnih pristopov k poučevanju in učenju (tudi EU vsebin) potrebno vedno biti pozoren na razmerja moči, politične učinke in formiranje oblastnih praks ne zgolj v (ozkem) izobraževalnem okolju, temveč tudi v širši družbi, v širšem gospodarskem, kulturnem in političnem okolju.

Novi pedagoški in didaktični pristopi morajo posameznika ne le motivirati in aktivirati za prevzemanje obstoječih prevladujočih védnosti in kompetenc, prek katerih bi »slepo« sledil ustaljenemu družbenopolitičnemu redu,

temveč ga tudi opolnomočiti v smislu kritičnega naslavljanja, razumevanja in spreminjanja okolja, v katerega je vpet in v katerem deluje.

Dr. Marinko Banjac

Urednik in vodja projekta

KRITIČNA REFLEKSIJA NOVIH PRISTOPOV K IZOBRAŽEVANJU: IZHODIŠČNE DILEME IN VPRAŠANJA

MARINKO BANJAC

Brez dvoma je bilo glede izobraževanja in pristopov v okviru izobraževanja v preteklih desetletjih v okviru družboslovnih ved opravljenih veliko raziskav, analiz in znanstvenih refleksij, pri čemer so bile razvite tudi nove pedagoške prakse, novi pedagoški in didaktični pristopi, ki se ves čas spreminjajo in na novo artikulirajo. Sredi prejšnjega stoletja je bilo mogoče najti le malo teoretičnih raziskav glede izobraževanja in šolanja, prav tako ni bilo opravljenih veliko empiričnih raziskav, na kakšen način in kakšne učinke ima izobraževanja v različnih kontekstih (Hallinan 2006). V naslednjih desetletjih pa je bilo vse več konceptualno utemeljenih prispevkov na to tematiko, vse več raziskovalnih naporov je bilo usmerjenih v analize kompleksnih praks in kontekstov, kjer poteka izobraževanje. S tem so številne družboslovne discipline postavile na zemljevid proučevanj izobraževanje kot pomembno vsebino oziroma tematiko, ki je povezana z razumevanjem družbenih struktur, procesov in fenomenov, ki vplivajo na načine poučevanja in učenja.

Pomembno je, da raznovrstne raziskave in analize prispevajo k razumevanju izobraževanja v njegovih različnih pojavnih oblikah, osmislitvi družbenih praks, položajev, razmerij (moči), ki vplivajo na forme izobraževanja, vsebine in kontekste (Apple 2012). Prav tako je pomembno, da so mnoge raziskave prispevale ne le k razumevanju, temveč tudi k formaciji novih pedagoških in didaktičnih praks, ki se jih je prek lokalnih, nacionalnih in nadnacionalnih politik vpeljevalo v formalna, pa tudi neformalna izobraževanja. Temeljne raziskave torej ne prispevajo le k razvoju institucionalnih

(policy) ureditev izobraževanja, temveč vodijo tudi k drugačnim (ne vedno boljšim) praksam učenja in poučevanja (Sykes et al. 2012).

Prav glede slednjega je v zadnjem obdobju prišlo do pomembnih ugotovitev tudi v zvezi z emocijami kot človeškim fenomenom, ki je del posameznikovega delovanja. Emocije so vzniknile kot ena izmed bolj pomembnih vsebin v okviru proučevanja izobraževanja (Pekrun in Linnenbrink-Garcia 2014). Toda temu ni bilo vedno tako. Dolgo je veljalo, da so v okviru izobraževanja, ne glede na to, za kakšen tip izobraževanja je šlo in v kakšnem kontekstu je potekalo, pomembni predvsem kognitivni dosežki in razvoj učečega se posameznika. Čeprav je tekom desetletij prihajalo do velikih sprememb v razumevanju čustev, na primer v okviru psihologije, sociologije in nevroznanosti, pa je področje izobraževanja nova dognanja izpuščalo ali jih vsaj premalo jasno upoštevalo. Od 90ih let prejšnjega stoletja pa se je vendarle tudi v okviru študij izobraževanja začelo prepoznavati emocije kot izjemno pomembno komponento različnih izobraževalnih praks in procesov v okviru izobraževanja, kar so nekateri avtorji naslovili kot del »afektivnega obrata« (Clough in Halley 2007), ki se je pojavil v številnih akademskih področjih. Znotraj te znanstvene paradigme je postajalo vse bolj pomembno naslavljanje emocije, vse bolj je postajalo jasno, da so emocije nekaj, mimo česar preprosto ni mogoče iti, ko se proučuje izobraževanje v vseh svojih oblikah in kontekstih. To z drugimi besedami pomeni, da so čustva postala domena, ki jo je potrebno reflektirati in interpretirati, če želimo razumeti njene raznovrstne vplive na tiste, ki poučujejo, in tiste, ki se izobražujejo. Učeči se posamezniki in tisti, ki poučujejo, namreč v procesih izobraževanja doživljajo emocije, ki so lahko pozitivne ali negativne, bolj trajne ali trenutne. V tem kontekstu so postala čustva ena izmed domen, ki jo je potrebno analizirati tudi v smislu njenega vpliva na obnašanje in v kontekstu pristopa tistega, ki poučuje, prav tako pa tudi v smislu vpliva na izobraževalni, osebnostni in psihološki razvoj učečega se posameznika (Pekrun in Linnenbrink-Garcia 2014). Obenem je čustva pomembno analizirati, če želimo razumeti, kako (lahko) prispevajo k raznolikim oblikam institucionalnih ureditev in ne nazadnje širših politik, ki kreirajo in postavljajo ustroj izobraževalnih sistemov. Ob vsem tem pa se seveda venomer postavlja vprašanje, kaj čustva sploh so.

Vprašanje, kaj so čustva, ni le aktualno vprašanje, temveč že stoletja zaposluje mislece vse od vznika raznolikih (znanstvenih) disciplin, pa tudi

psihologe, antropologe, sociologe in politologe. V okviru zahodne misli je bilo znotraj debat o emocijah dolgo prevladujoče prepričanje, da so nekaj, kar je nasprotno razumu. Solomon (2010) na primer ocenjuje, da je že grški filozof Sokrat dajal poudarek na zasledovanje razuma, vendar se je ob tem zavedal, da človeka pri njegovem delovanju vodijo tudi čustva, ki so po njegovem mnenju v negativnem razmerju z razumom. Takšno dojemanje čustev v razmerju do razuma je postalo močno prevladujoče tudi v dobi razsvetljenstva, še danes pa pogosto najdemo izraze in prakse, kjer ima razum pozitivno konotacijo, emocije pa negativno, in kot take v določenih situacijah nezaželene.

Ne glede na tovrstna enostavna razlikovanja med čustvi in razumom pa je, sploh od 90ih let dalje, v znanosti v porastu raziskovanje čustev in njihove vloge. Pri tem je eden od elementov teh raziskav tudi odpravljanje poenostavljenega dojemanja razmerja med čustvi in razumom (glej na primer Goleman 1995). V okviru znanstvenih razprav je še vedno izhodiščno vprašanje, kaj čustva sploh so. Vsekakor enostavnega in enoznačnega odgovora ni (Sousa 2013), poleg tega (ali prav zato) pa obstaja vrsta opredelitev in različnih pristopov k definiranju, razlagi in razumevanju čustev. Zembylas (2007) na primer identificira tri široke pristope k obravnavi emocij. Najprej izpostavi pristop, ki obravnava čustva kot nekaj, kar je bistveno posameznikova izkušnja. V tem okviru so emocije psihološki fenomen, ki ga posamezniki občutijo kot »notranje« v razmerju do nečesa zunanjega. Občutja so znotraj tega širokega pristopa razumljena kot lastna posamezniku. Znotraj tega pristopa lahko na primer umestimo tudi kognitivistični pristop, ki poudarja, da čustva niso zgolj nekaj telesnega, temveč gre za »zasebno« presojanje zunanjih okoliščin, ki se jih posameznik ne le zaveda, temveč se glede njih tudi opredeljuje (Zembylas 2007). Ena od pomembnih kritik tega pristopa je, da arbitrarno postavlja mejo med »zasebnim« posameznika in tistim, kar mu je zunanje.

Naslednji širši pristop obravnava emocije kot družbeno-kulturno doživetje. Študije v 80ih in 90ih preteklega stoletja, še posebej v okviru antropologije, sociologije in komunikologije, so začele vse bolj izpostavljati vsidranost čustev v družbeno-politično in kulturno okolje. Ideja je, da so emocije kulturni artefakti, ki nosijo družbeno-kulturna sporočila. To tudi pomeni, da emocije niso zgolj nekaj »internega« in posamezniku lastno, temveč z njimi v družbi komuniciramo (Zembylas 2007). V tem pristopu

je govora o družbeni konstrukciji emocij, vendar pri tem ne gre za enovit pristop, saj je mogoče prepoznati številne različice ali interpretacije čustev v tem okviru. Kljub temu je na primer mogoče trditi, da je skupna značilnost teh interpretacij, da je pri čustvih pomemben sam proces njihovega nastajanja, delovanja, komuniciranja, ipd., manj pa je pomembna sama struktura čustev. Teoretizacija emocij v tem okviru predpostavlja njihovo vpetost v dinamični, stalno spremenljivi sistem pomenskih doživljanj (Zembylas 2007).

Zadnji, tretji široki pristop, ki ga identificira Zyembilas (2007), pa obravnava emocije kot nekaj, kar je interaktivno in performativno. Ta pristop naj bi skušal preseči nasprotja prvih dveh pristopov, in sicer tako, da poskuša združiti občutja in pomene. To pomeni, da v okviru pristopa ni čistega izključevanja v smislu, da so čustva psihološki ali pa čisti družbeni fenomen. Namesto tega ta pristop izpostavlja oziroma trdi, da so emocije ključne za proces, v okviru katerega sta psihološko in družbeno producirana. Ta pristop je lahko opredeljen kot interakcionistični, saj čustva omogočajo, da posamezniki in skupine med seboj vzpostavljajo interakcijo. Interakcionistični pristop sugerira večji poudarek na družbeno-kulturnem kontekstu, ki nastopa kot okvir, znotraj katerega posamezniki uporabljajo različna čustva na različne načine, jih prepoznavajo in tudi umeščajo na različne načine kot odzive na raznolike situacije v okolju (Zembylas 2007).

Ko govorimo o čustvih v izobraževanju, ti zgoraj omenjeni pristopi seveda pogojujejo, kako razumemo funkcije in vlogo čustev. V vsakem primeru je pomembno, da so izobraževalna okolja prostor, kjer so čustva prisotna, zelo pogosto izjemno intenzivno. S tem so čustva ne le del izkustev posameznikov, temveč se jih lahko tudi instrumentalizira za doseganje učnih ciljev, osebno rast učencev, ipd. Čustva v izobraževalnem okolju niso vezana le na učenca in/ali tistega, ki poučuje, temveč tudi vseh tistih, ki so bolj posredno vpeti v izobraževalno okolje. To je pomembno, ker čustva na ta način so(določajo) institucionalna okolja izobraževanja, urejajo ali deloma determinirajo procese izobraževanja, ne nazadnje tudi izobraževalnih politik. Znotraj raziskav emocij v okviru izobraževanja so kljub temu primarno proučevane predvsem dimenzije čustev, ki so neposredno povezane z učnim okoljem, na primer učenčevo doživljanje stresa in drugih občutij (afektov) pred preverjanjem znanja, skrb neuspeha (kognitivna dimenzija), zainteresiranost in motiviranost v okviru učnega procesa. V znanstveni literaturi so

glede izobraževanja različna čustva in psihološka stanja običajno opredeljena s konceptom afekta, pri čemer se uporabljata predvsem dva pomena tega izraza (Pekrun in Linnenbrink-Garcia 2014, 2-3). Afekt tako lahko pomeni raznolike nekognitivne konstrukte, vključujoč emocije, vendar tudi verjetja, motivacije, itd. Na drugi strani pa koncept afekta lahko označuje (zgolj) čustva in razpoloženja, pri čemer so običajne delitve na pozitivna in negativna čustva in razpoloženja. S tem se vzpostavlja tudi razlikovanje med pozitivnimi in negativnimi afekti. Naslednji dve dimenziji, ki orisujeta emocije v izobraževanju, sta tudi valenca in aktivacija. V okviru koncepta valence je mogoče razločevati pozitivna stanja osebe (užitek, sreča in veselje) in negativna stanja (jeza, dolgčas in stiska). V kontekstu aktivacije pa je mogoče razločevati med aktivirajočim navdušenjem in pasivizirajočo zdolgočasenostjo. Hascher (2010) izpostavlja, da je mogoče pri razlikovanju pozitivnih in negativnih emocij v izobraževanju pokazati na njihove različne učinke. Tako na primer pozitivne emocije prispevajo k lažšanju izpolnjevanja nalog, ki od učečega se posameznika zahtevajo kreativnost in fantazijo. Kognitivni procesi so torej prek pozitivnih čustev okrepljeni, hkrati pa pozitivna čustva vodijo k nekonformističnemu mišljenju. Negativni učinek pozitivnih emocij se lahko pojavi v kontekstu nizke relevantnosti predmeta učenja, kar na primer pomeni, da lahko pozitivne emocije, v kolikor učeča se oseba ne vidi relevantnosti določene vsebine, ki se jo uči, vodijo k utrjevanju takšne percepcije glede vsebine. Po drugi strani Hascher (2010, 16) trdi, da negativne emocije niso v korelaciji s specifičnim kognitivnim stilom, ki bi negoval ali zaviral učenje. Vendar negativne emocije vodijo posameznika k osredotočanju na lastna občutja. Negativne emocije usmerjajo pozornost učečega se posameznika k njegovim »notranjim« občutjem, saj se želi znebiti teh čustev. Ta oblika motivacije seveda negativno učinkuje na učenje, saj umanjka pozornost glede vsebin, na katere naj bi bil posameznik osredotočen in naj bi se jih (na)učil.

Ko govorimo o pozitivnih čustvih v izobraževalnih okoljih, je gotovo pristop, utemeljen na humorju, eden tistih, ki predstavlja način vzpostavljanja ugodnih okoliščin, ki naj bi prispevale k boljšim rezultatom poučevanja in učenja. Čeprav je veliko avtorjev prevladujoče usmerjenih k ugotavljanju pozitivnih učinkov humorja v izobraževanju, pa obstajajo tudi raziskave, ki so pokazale negativne učinke uporabe humorja v izobraževanju. Ne glede na slednje pa je mogoče identificirati različne teorije, ki naslavljaajo humor

in njegove raznolike funkcije. Booth-Butterfield in Wanzer (2010) trdita, da lahko razločujemo tri teoretične pristope, in sicer teorijo neskladnosti, teorijo superiornosti in teorijo vznurjenja. Teorija neskladnosti izpostavlja, da je presenečenje ali nasprotje temelj humorja. Po tej teoriji ljudje vidijo v določeni komunikaciji ali dogodku nekaj smešnega, ker so sposobni razrešiti temeljno neskladnost, na kateri temelji humor. V okviru teorije neskladnosti je poudarek na kogniciji, ne pa toliko na družbenih ali emotivnih vidikih humorja. Teorija neskladnosti je torej bolj teorija tega, kako je humor razumljen, kot pa kaj je njegova funkcija. Teorija superiornosti, ki je po mnenju Booth-Butterfielda in Wanzerja (2010) ena starejših in sega že v čas antike, izpostavlja, da smeh izvira iz občutka superiornosti, nadrejenosti vis-a-vis »drugemu«. Zasmehovanje ali »delanje norca« iz drugega je tipičen primer humorja, ki reprezentira argumentacijo teorije superiornosti (Banas et al. 2011). Naslednja teorija humorja pa je teorija vznurjenja, ki konceptualizira humor kot kompleksno interakcijo med emocijami in kognicijo. Teorija vznurjenja izpostavlja, da sta humor in smeh kombinacija kognitivne potrditve z optimalnim psihološkim vznurjenjem. Humor je iz tega vidika čustvena izkušnja, v kateri uživamo (Banas et al. 2011).

Čeprav omenjene teorije pojasnjujejo nekatere tipične elemente humorja in njegovega delovanja, pa vendarle ne pojasnjujejo razmerja med poučnim humorjem in učenjem. Kljub temu pa nekatere ideje, ki jih naslavlja in kot izhodišče uporabljajo zgoraj predstavljene teorije humorja, vendarle izpostavljajo, zakaj so učne tematike, ki so predstavljene in posredovane prek humorja, lahko hitreje učljive in si jih je lažje zapomniti kot tiste, ki jih posredujemo brez humornih vložkov. V tej luči je na primer relevantna teorija procesiranja poučnega humorja, ki je integrativna teorija. Po tej teoriji mora humor, če želi biti integriran v poučevanje, izhajati iz modela neskladnosti humorja. To pomeni, da morajo sporočila v okviru poučevanja prek humorja temeljiti na določeni neskladnosti, ki jo učeči se posameznik razrešuje sam. Če tega učeči se posameznik ne uspe razrešiti, lahko to vodi v izkušnjo nejasnosti in zmedenosti namesto humorja. Če pa učeči se posameznik to uspe razrešiti, se poveča njegova pozornost in sposobnost pomnjenja. Čeprav teorija procesiranja poučnega humorja ni edina, lahko trdimo, da večina perspektiv glede humorja v okviru izobraževanja povečuje motiviranost in sposobnost procesiranja informacij in sporočil. Primerno zastavljen humor ne odvrača pozornosti, temveč naredi sporočilo

oziroma informacijo bolj zapomnljivo. Humor v okviru izobraževanja vpliva na proces tudi tako, da vpliva na emotivno odzivnost učečega se posameznika. Ob tem so ponovno izpostavljeni tako pozitivni kot tudi negativni vidiki spodbujanja emotivnega odziva učečega se posameznika, saj medtem ko pozitivni vplivi prispevajo k večji motiviranosti, lahko negativni vplivi to motiviranost za sodelovanje v izobraževalnem procesu tudi zmanjšujejo (Banas et al. 2011, 119-120).

Glede humorja v izobraževanju smo torej ugotovili, da je percipiran in najpogosteje tudi interpretiran kot način posredovanja informacij, vsebin, znanja in kompetenc, ki omogoča neposredno in posredno spodbujanje zanimanja in pozornosti učečega se posameznika. Vsekakor je na tem mestu pomembno, da se prek humorja spodbuja (in formira) čustva pri posamezniku. Bistveno je, da so v okviru pristopa, temelječega na humorju, v »igri« emocije, prek katerih je mogoče sprožiti pri posamezniku interes, motiviranost in voljo do spoznavanja in učenja. V kolikor zgolj na hitro pogledamo, lahko ugotovimo, da je spodbujanje (pozitivnega) čustvenega odziva pri učečih se posameznikih strategija, ki se jo lahko uporablja pri posredovanju izjemno raznolikih vsebin oziroma področji izobraževanja, na primer zdravstvene nege (Pease 1991), tujega jezika (Bell 2009) in medkulturnosti (Bell 2007). Poleg teh raznolikih področij pa je eno ključnih polj, kjer je zaželeno spodbujanje, učenje in oblikovanje čustvenih odzivov in inteligence med učečimi se posamezniki, tudi državljska vzgoja oziroma izobraževanje za državljanstvo.

Ob tem se postavlja vprašanje, zakaj je državljska vzgoja eno izmed področij, kjer so emocije tako pomembne. Kot izpostavi Zembylas (2009), so pretekle študije na področjih sociologije in politologije ugotavljale, da so emocije ključnega pomena za politične identitete in z njimi povezanih vprašanj, prav tako pa so ključne tudi za, na primer, nacionalne identitete. Te študije so izpostavile, da so navezava, občutek pripadnosti in zavezanosti nacionalni državi ali narodu bistveno povezani s čustvi. Pri tem čustva nimajo le vloge, da prispevajo k oblikovanju skupnostnega občutka pripadnosti kolektivnemu telesu, temveč so tudi posredno in neposredno mobilizirane v namen spodbujanja, krepitve in zagotavljanja kontinuiranosti pripadnosti in navezave na ideje, kot sta patriotizem in državljanstvo (Berezin 2001). Prav nacionalne države so »gonilo političnih emocij« (Berezin 2001, 86) in čeprav izgledajo, kot da so »naravni« produkt, so pravzaprav bistveno kon-

struirane ter rezultat več zgodovinskih epizod, skozi katere sta se nacionalna država in ideja državljanstva oblikovali (Jessop 2006). Emocije in afekti so prepoznani kot konstitutivni del kolektivnih identitet in participacije pri družbenih in političnih aktivnostih. Tako čustva niso le zasebna zadeva, ki pripada in so lastna zgolj posameznikom, temveč prihaja in je vzpostavljena ter uporabljena tudi v družbeno-političnih razmerjih. Emocije so mobilizirane zato, da podpirajo in utrjujejo pripadnost določenim vrednotam. Ahmed (2014) na primer prek uporabe afektivne ekonomije argumentira, da emocije nikakor niso zgolj subjektivne, temveč vzpostavljajo tudi razmerja drugačnosti in neenakosti, vzpostavljajo razlikovanja in hkrati določeno vez med pripadniki neke ideje. Ta ekonomija je tako družbena in materialna kot tudi izhajajoča iz psihe. Afekt je bistvena materializacija telesa, obenem pa afekt vzpostavlja teren in meje, ki omogočajo, da »obstaja« nekaj, kot je na primer posameznik ali kolektiviteta (Zembylas 2009, 371). Ta pomembnost afektov in emocij kot komponent ustvarjanja in perpetuiranja povezav med posameznikom in skupnostjo, ki jih pogosto prevladujoče prepoznavamo v (nacionalni) državi, ima pomembne implikacije tudi za državljsko vzgojo. Politika emocij namreč zagotavlja pomembno afektivno orientacijo tudi za izobraževalne sisteme v določeni družbi (Fortier 2016). Obenem pa državljska vzgoje ne zagotavlja in utrjuje, tudi prek čustev, le konceptov in materializacij idej, kot so država in narod ter drugih praks in procesov na ravni države. Posreduje in utrjuje tudi druge družbeno-politične, kulturne in gospodarske koncepte, ideje, vrednote, norme, prakse in procese.

V tej luči je na primer okvir državljske vzgoje (ki pa ni edini) pomemben tudi pri posredovanju tematik, povezanih z evropskim integracijskimi procesi in, morda bolj konkretno, Evropsko unijo. Prav slednja je v okviru svojih izobraževalnih politik skušala formirati državljanstvo prek t.i. evropske dimenzije v izobraževanju (Field 1998, Barthelemy 1999), kjer je naslovljena in ciljana tudi čustvena dimenzija Evropejk in Evropejcev. Na ta način, kot pokaže tudi Moore (2009) v svoji analizi strategije Evropske unije, izpostavlja in mobilizira čustva posameznikov, ki se jim preko informacij, sporočil in reprezentacij Evropske unije kot pozitivnega prostora skuša utrditi identiteto, (čustveno) navezano na Evropsko unijo. Pri tem je bistveno tudi, da se ta pozitivna podoba prek afektivne dimenzije ustvarja prek vsebin, ureditev in praks, vezanih na EU kot zgodovinskega dosežka, ki je neponovljiv, edinstven in skorajda neproblematičen. Prav zaradi tega

je nujno te vsebine, povezane z EU, kontinuirano kritično naslavljati in jih misliti tudi, ko govorimo o izobraževanju o evropskih in EU tematikah in o uporabi čustev v izobraževalnih praksah, prek katerih se posredujejo EU vsebine.

Zbornik se iz različnih zornih kotov in teoretičnih perspektiv loteva naslavljanja in interpretacije obstoječih in novih praks poučevanja ter učenja ne le EU vsebin, temveč tudi ostalih družbenopolitično relevantnih procesov in fenomenov, predvsem tistih, ki so vezani na t.i. evropsko okolje. Eno od pomembnih konceptualnih izhodišč so bila čustva in njihova vloga v izobraževalnih procesih. Izhajajoč iz tega je bilo napotilo zbornika tudi vprašanje, kakšne vloge in kakšne funkcije imajo čustva v okviru izobraževanja nasploh, ter bolj konkretno, v okviru poučevanja in učenja. Zastavitev zbornika je utemeljena tudi skozi vprašanje, kako razumeti in osmisлити čustva, predvsem v smislu njihove konkretne (upo)rabe v pedagoškem procesu. S tem želijo avtorice in avtorji zbornika nasloviti in kritično reflektirati percipirano inherentno pozitivno vlogo čustev in humorja v izobraževalnem okolju. Kot smo ugotavljali že zgoraj, so pozitivna čustva in humor razumljena kot tista, ki skorajda neproblematično in »avtomatsko« prispevata k boljšim učnim pogojem, bolj učinkovitemu prenosu znanj in informacij ter k bolj učinkovitemu prejemanju in pomnjenju teh znanj in informacij. Izhajajoč iz tega je eden od ciljev zbornika ponuditi tudi kritično refleksijo, kaj sploh je humor in na kakšen način ga je mogoče razumeti.

Čeprav (ali prav zato ker) je prevladujoče humor percipiran kot način izboljševanja pedagoškega procesa in procesa učenja, je potrebno nasloviti in natančno oceniti njegove prednosti, pa tudi slabosti. Že v tem uvodnem prispevku smo ugotovili in izpostavili, da je vzbujanje in »igranje« na emocije, tudi prek uporabe humorja, prisotno na različnih področjih, pri čemer je državljanska vzgoja eden od pomembnih in celo najbolj relevantnih področij, kjer so čustva bistvenega pomena za razvijanje občutka pripadnosti določeni ideji ali konceptu, med drugim na primer (nacionalni) državi, demokraciji in ne nazadnje tudi Evropski uniji. Prav zato zbornik kot celota in prek posameznih prispevkov kritično naslavlja, kakšne so obstoječe oblike poučevanja in učenja o vsebinah, ki so del državljanske vzgoje. V tej luči morajo neizogibno biti naslovljene ne le vsebine, povezane z (mikro) okoljem, v katerem bivajo in delujejo učeči se posamezniki, temveč tudi širši, nadnacionalni procesi, katerih del so tudi institucionalne ureditve in dejanskosti v okviru Evropske unije.

Vsa ta vprašanja in zastavljene dileme so predmet tega znanstvenega zbornika, v katerem je poleg pričujočega teksta, ki odpira in uvodno naslavlja tematike, še pet prispevkov avtoric in avtorjev, ki so z različnimi teoretičnimi izhodišči in tudi z različnimi vsebinskimi poudarki opravili kritičen premislek tematik.

Ana Ješe Perković s prispevkom »Od freudovega vica do poučevanja s humorjem: inovativni didaktični pristopi v družboslovju« ponuja premislek o sodobnih pedagoških strategijah in praksah, pri čemer se osredotoča predvsem na element humorja. Ješe Perković v besedilu predstavlja osnove humorja, s čimer odgovarja na vprašanja, kaj humor sploh je ter kako ga razumeti. Prav tako se loteva predstavitve načinov poučevanja s humorjem, na katerih lahko pedagoški delavci gradijo svoje individualno delo in ga ne le popestrijo ter naredijo bolj zanimivega, temveč tudi bolj učinkovitega. V prvem delu prispevka tako avtorica identificira temeljne elemente humorja in raziskuje teoretične pristope, med katerimi se osredotoči predvsem na psihološke in sociološke pristope. Prav tako naslavlja vprašanje, kakšne družbene funkcije je imel humor skozi čas in kako so humor analizirali ter raziskovali v različnih časovnih in družbenih kontekstih. V drugem delu prispevka pa so elaborirane nekatere študije, ki prikazujejo in pojasnjujejo, kako in zakaj je humor smiselno uporabljati v izobraževanju, kakšne so njegove prednosti in kakšne pozitivne učinke ima (lahko) tako na tiste, ki izobražujejo, kot tiste, ki znanje pridobivajo. S tem Ješe Perković razkriva, kako in zakaj humor pozitivno vpliva na poučevanje, kakšni pristopi so najbolj učinkoviti, ob tem pa opozori tudi na morebitne slabosti oziroma pomanjkljivosti didaktičnega pristopa, ki temelji na humorju. S tem avtorica prikazuje, na kaj morajo biti pedagoški delavci pozorni, ko se didaktično pripravljajo, pri čemer opozarja predvsem na primerno izbiro vrste humorja, pristop in način podajanja vsebin prek humorja ter predvidevanje učinkov uporabe humorja v pedagoškem delu. Pomembna ugotovitev avtorice je, da mora pedagoški delavec, ne glede na to, ali deluje v formalnem ali neformalnem izobraževalnem okolju, razumeti širši družbeni kontekst humorja in njegovo psihološko delovanje, saj je to ključnega pomena za pripravo izobraževanja, ki bo prispevalo k boljšim učnim rezultatom in zadovoljstvu učečega se posameznika.

Prispevek Marinka Banjaca z naslovom »Čustvena inteligenca v izobraževanju kot način upravljanja in vladanja v sodobnih družbah« ponuja kritično interpretacijo sodobnih oblik izobraževanja kot posebnega polja

vzpostavljanja in delovanja oblasti, ki ga je mogoče razumeti kot način oblikovanja in vodenja telesnih drž in »notranjih stanj« posameznikov, ki so vpeti v formalne ali neformalne procese izobraževanja. Izhodišče prispevka je motrenje čustvene pismenosti in inteligence kot osrednjih konceptov, ki naj bi jih šole prevzele, obenem pa učencem ponudile čustveno pismenost. Tovrstna pismenost je prevladujoče zastavljena povsem v skladu z zgornjim idealom opolnomočenja posameznika za njegovo delovanje, predvsem v smeri doseganja polnega življenja in zaposljivosti (kot oblike aktivnega državljanstva). V namen analize in interpretacije tega pojava oziroma fenomena sodobnih izobraževalnih ureditev, Banjac naslavlja koncepte čustvene inteligence, čustvene pismenosti in čustvenih veščin kot specifične načine vzpostavljanja subjektivitet v okviru sodobnih oblastnih režimov ter v okviru izobraževalnih procesov in izobraževalnih institucionalnih kontekstov. V prvem delu prispevka je refleksija usmerjena k predstavitvi, kako je čustven inteligenca dojeta kot nekaj pozitivnega in kaj naj bi posamezniku, ki jo prek izobraževanja usvoji, prinašala. Na tej podlagi sledi premislek, kako in v kakšnem kontekstu so čustva in predvsem čustvena inteligenca individuuma postali ključni vsebini pri vzpostavljanju »dobrega državljanstva« in v tem okviru tudi aktivnega, kompetentnega posameznika. Iz teoretske zastavitve, ki črpa iz Foucaultovske tradicije analize oblastnih odnosov in razmerij, avtor pokaže, kako je upravljanje čustev pertinentno sodobnim oblastnim praksam, ki jih poimenuje vital-politike. V osrednjem delu prispevka pa se Banjac osredotoči na analizo primerov priročnikov za čustveno inteligenco in čustveno pismenost, ki so namenjeni izobraževalnim organizacijam in/ali učečim se posameznikom. Skozi analizo pokaže, kako sta koncepta čustvene inteligence in pismenosti rezonirana in kako se ju uporablja v namen oblikovanja motiviranega, aktivnega in učinkovitega posameznika, ki je s svojo čustveno uravnoteženostjo in kompetentnostjo potencialno lahko bolj učinkovit in uspešen praktično na vseh področjih svojega življenja, kar je tudi prevladujoča mantra sodobnih (oblastnih) izobraževalnih ureditev.

Prispevek Blaža Vrečka Ilca, ki nosi naslov »Problematika obstoječega hegemonskega pristopa k poučevanju tematik EU in potenciali humorne kritične pedagogike«, izhaja iz teze, da imajo evropske izobraževalne politike in specifično politike na področju prenosa znanj s področja EU v izobraževalnih sistemih držav članic eno od ključnih vlog pri naslavljanju sedanje

multidimenzionalne in heterogene družbenopolitične krize. Avtor trdi, da je pri tem politika na področju poučevanja tematik EU s strani EU institucij predpostavljena kot tista, ki je ključnega pomena pri naslavljanju ene od dimenzij omenjene krize, in sicer vedno bolj intenzivnega evroskepticizma med državljani EU ter posledični destabilizaciji legitimnosti EU institucij ter procesa evropske integracije. Vrečko Ilc analizira, kako je ta politika neločljivo povezana s specifičnim hegemonskim pristopom poučevanja EU. S tem je povezan tudi prvi osrednji namen prispevka, in sicer kritično reflektirati prej omenjeni pristop. Pri tem se avtor osredotoča na problematičnost vsebin tega pristopa, njegovega razumevanja učečih se posameznikov ter problematičnosti izhodiščnega osmišljanja narave in vzrokov krize ter evroskepticizma. V analizi je posebej naslovljena tudi kontraproduktivnost omenjenega pristopa, ki izhaja predvsem iz popolnoma idealizirane slike EU, ki se poskuša vzpostaviti in diseminirati preko vladajočega pristopa. Drugi osrednji namen prispevka pa je opraviti poskus načrtovanja alternativnega pristopa k poučevanju (tudi EU vsebin), utemeljenega na kritični pedagogiki, ki ima potencial alternativnega naslavljanja evroskepticizma. Vrečko Ilc pri tem izhodiščno predpostavi utemeljenost tega alternativnega pristopa k poučevanju kot utemeljenega na in delujočega prek kritične humorne komunikacije, ki je konstitutivni element vsakršne kritične pedagogike.

Tjaša Učakar v prispevku »Državljanstvo kot praksa: od poučevanja za državljanstvo k poučevanju državljanstva« kritično naslavlja vlogo prevladujoče koncipirane in prakticirane državljanske vzgoje ter premišljuje možnosti drugačne zastavitve in izvajanja izobraževanja za državljanstvo. Pri tem izhaja iz vprašanja, kako mlade poučevati o oziroma za državljanstvo, da bi postali opolnomočeni posamezniki, ki se ne bi zgolj podrejali in sledili sistemu, temveč bi ga tudi spreminjali ter na ta način soustvarjali. Učakar se loteva odgovarjanja na to vprašanje ne z iskanjem novih metodoloških pristopov poučevanja državljanstva, kot je prevladujoče zamišljeno in prakticirano v sodobnih demokratičnih ureditvah, namreč v smislu formalnih pravic in dolžnosti, temveč se nasloni na tradicijo kritične pedagogike. V tem okviru vpelje širše razumevanje koncepta državljanstva, in sicer kot prakse. To ima pomembne posledice za razumevanje državljanstva, saj se koncept razširi iz ozkega, zajemajoč formalno-pravni status, v prakso, ki jo učeči se subjekti vedno-že izvajajo. Učeči se posamezniki s svojim

delovanjem v javnosti že soustvarjajo prostor, kontekst, prakse in fenomene, saj že so državljani. S tem avtorica zagovarja nujnost prehoda od učenja za državljanstvo k učenju državljanstva, ki omogoča opolnomočenje mladih kot državljanov.

Prispevek Damjana Mandelca, Neže Poznič in Lane Modrej nosi naslov »Mobilnost mladih v Evropski uniji«. V njem naslavljajo pomembno dimenzijo evropskih integracijskih procesov in eno od svoboščin Evropske unije, ki je dojeta kot ključna prednost skupnega prostora, in sicer mobilnost. V središče analize postavljajo vprašanje mobilnosti mladih. V prvem delu prispevka predstavijo dve raziskavi, na podlagi katerih so pridobili podatke o raznolikih dimenzijah mobilnosti in percepciji, ki jih imajo mladi glede mobilnosti. Raziskavi, in sicer anketa in intervjuji, sta usmerjeni predvsem k vprašanju, kakšne dileme imajo mladi, ki za študij ali delo izberejo drugo članico Evropske unije. Mandelc, Poznič in Modrej v drugem delu prispevka nato postavijo vprašanje mobilnosti v širši kontekst in preverjajo, katere okoliščine danes opredeljujejo področje mobilnosti, kateri so izzivi in kakšne so prednosti povečane mobilnosti v državah članicah Evropske unije.

LITERATURA

- Ahmed, Sara. 2014. *Cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Apple, Michael W. 2012. *Education in power*. New York; London: Routledge.
- Banas, John A, Norah Dunbar, Dariela Rodriguez in Shr-Jie Liu. 2011. »A review of humor in educational settings: Four decades of research.« *Communication Education* no. 60 (1):115-144.
- Barthelemy, Dominique. 1999. »Analysis of the Concept of European Dimension.« *European Education* 31 (1):64.
- Bell, Nancy D. 2009. »Learning about and through humor in the second language classroom.« *Language Teaching Research* 13 (3):241-258.
- Bell, Nancy D. 2007. »Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication.« *Humor-International Journal of Humor Research* 20 (4):367-387.

- Berezin, Mabel. 2001. »Emotions and political identity: Mobilizing affection for the polity.« V *Passionate politics: Emotions and social movements*, ur. Jeff Goodwin, James M. Jasper in Francesca Polletta, 83-98. Chicago: Chicago University Press.
- Booth-Butterfield, Melanie in Melissa Bekelja Wanzer. 2010. »Humor and communication in instructional contexts: Goal-oriented communication.« V *The SAGE handbook of communication and instruction*, ur. Deanna L. Fassett in John T. Warren, 221-239. Thousand Oaks: SAGE.
- Clough, Patricia Ticineto in Jean O'Malley Halley. 2007. *The affective turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press.
- Field, John. 1998. *European Dimensions: Education, Training, and the European Union*. London; Bristol, PA: J. Kingsley Publishers.
- Fortier, Anne-Marie. 2016. »Afterword: acts of affective citizenship? Possibilities and limitations.« *Citizenship Studies* 20 (8):1038-1044.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hallinan, Maureen T., ur. 2006. *Handbook of the sociology of education*. New York, NY: Springer.
- Hascher, Tina. 2010. »Learning and Emotion: perspectives for theory and research.« *European Educational Research Journal* 9 (1):13-28.
- Jessop, Bob. 2006. »The State and State-building.« V *The Oxford handbook of political institutions*, ur. by R. A. W. Rhodes, Sarah A. Binder in Bert A. Rockman. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Moore, Simon. 2009. »Integrating emotion with identity in European Union strategy.« *Journal of Communication Management* 13 (4):329-342.
- Pease, Ruth A. 1991. »Cartoon humor in nursing education.« *Nursing outlook* 39 (6):262.
- Pekrun, Reinhard in Lisa Linnenbrink-Garcia. 2014. *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Solomon, Robert C. 2010. »The Philosophy of Emotions.« V *Handbook of Emotions*, ur. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones in Lisa Feldman Barrett, 3-16. New York: The Guilford Press.

- Sousa, Ronald de. *Emotion* 2013. Dostopno prek: <https://plato.stanford.edu/entries/emotion/> (15.5.2017).
- Sykes, Gary, Barbara L. Schneider, David Nathan Plank in Timothy G. Ford, ur. 2012. *Handbook of education policy research*. New York; Washington: Routledge.
- Zembylas, Michalinos. 2007. »Theory and methodology in researching emotions in education.« *International Journal of Research & Method in Education* 30 (1):57-72.
- Zembylas, Michalinos. 2009. »Affect, citizenship, politics: implications for education.« *Pedagogy, Culture & Society* 17 (3):369-383.

OD FREUDOVEGA VICA DO POUČEVANJA S HUMORJEM: INOVATIVNI DIDAKTIČNI PRISTOPI V DRUŽBOSLOVJU

ANA JEŠE PERKOVIĆ

Smeh je cvet, ki privabi in požre muho.

Zame je smeh ozavedenje, da obstajamo, in to je nekaj zelo pozitivnega.

Človek je edini zmožen dojeti, da dojema, dojeti, da obstaja.

Jos Houben, klovn, igralec, profesor igre

(Dnevnik, 31. avgust 2014)

UVOD

Če pomislim na lastne izkušnje s šolskim sistemom in humorjem, lahko rečem, da so bili tisti učitelji, ki so imeli nekoliko bolj sproščen odnos do učencev in so se vsake toliko tudi pošalili, hkrati pa so bili dosledni pri disciplini, bolj priljubljeni pri učencih. Hkrati pa so bili tudi uspešnejši pri ohranjanju pozornosti učencev pri pouku, motivacije za učenje in doseganju visokega nivoja znanja. Spomnim se učitelja fizike v osnovni šoli, ki je učno uro pogosto začel z vicem in nadaljeval z učno snovjo. V njegovem razredu sta vladala mir in disciplina, saj smo ga vsi vneto poslušali in čakali na naslednji vic, hkrati pa nas je fizika pritegnila in smo se trudili za dobre ocene. Pa ne samo v osnovni šoli, tudi na magistrskem študiju v Italiji sem imela za družboslovno statistiko zabavnega profesorja, ki nam je pripravljaj

računske naloge z golobi, ki letijo po glavnem trgu majhnega italijanskega mesteca in posedajo na osrednjem kipu tega trga, kar se nam je zdelo smešno in je popestrilo sicer (po mnenju večine družboslovcev, ki smo sedeli v predavalnici) suhoparno statistiko. Tako lahko že iz lastnih izkušenj povem, da je uporaba humorja v didaktičnem procesu zelo dobrodošla.

Če se ozremo širše v družbo, lahko rečemo, da sta smeh in humor dobrodejna. Stari pregovor pravi, da je smeh pol zdravja in o pozitivnih učinkih smeha in humorja pišejo tudi različni strokovnjaki: zdravniki, psihologi in sociologi (Palmer 1994, Freud 2003, Martin 2007, Davies 2013, Samson in Gross 2014). Ob pregledu literature, ki se ukvarja s humorjem, naletimo na različne discipline, ki preučujejo in raziskujejo humor, šale in smeh v različnih kontekstih. Humor je pravzaprav zelo zapleten psihološki in sociološki pojav, zato Palmer (1994) pravi, da ga je potrebno jemati resno. Če poenostavimo, psihologija se ukvarja s smehom in humorjem v smislu preučevanja procesov, ki se dogajajo v človekovi zavesti in podzavesti, ko se smeje oz. ko pripoveduje vice. Sigmund Freud je vicu oziroma šali posvetil celo knjigo, kjer do podrobnosti analizira vic v povezavi z nezavednim. Sociologi se ukvarjajo s humorjem in smehom na način, da preučujejo njegove različne vidike in funkcije v sodobni industrijski družbi zahodnega sveta (Palmer 1994, Davies 2013). Antropologi (na primer Radcliffe-Brown, Brant, Kennedy v Palmer 1994, 13 – 15) so v 20. stoletju preučevali plemena, pri katerih so naleteli na posebno vrsto odnosov med posameznimi predstavniki plemen, tako imenovani šaljivi odnos (ang. *joking relationship*). To nakazuje na to, da je humor razširjen v vseh družbah in da je na nek način univerzalen, a hkrati partikularen, kot bomo videli v nadaljevanju. Kot pravi Davies (2013, 11), je smeh univerzalna govorica, ki lahko blagodejno vpliva na medčloveške odnose. Na primer, če se neznancu, ki ne govori tvojega jezika, nasmehneš, lahko pričakuješ pozitivno reakcijo – povratni nasmeh. Nasmeh razume vsak, nasmeh pozna že dojenček, ki ne zna govoriti.

Humor je torej pomemben del našega življenja, z njim se srečujemo vsakodnevno in če ima pozitiven vpliv na ljudi, zakaj ga ne bi uporabljali tudi v razredu. Različni pedagogi in andragogi (npr. Wanzer 2002, Zavec 2014) so se in se še vedno ukvarjajo s tem, kako vpeljati humor v didaktični proces. Seveda naloga ni lahka. Niso vsi učitelji enako nadarjeni za humor, hkrati se tudi učne vsebine razlikujejo po tem, kako jih predstaviti na humoren način. Pri nekaterih je to lažje, pri drugih težje. Na primer v naravoslovju,

pri statistiki ali fiziki, lahko že same naloge zastavimo na humoren način, medtem ko v družboslovju pri na primer družbeno občutljivih temah težje zbijamo šale, kar bomo reflektirali v nadaljevanju. Pa vendar se da humor vpeljati tudi v družboslovne predmete, a učitelji morajo biti za to izobraženi in na to pripravljeni.

Da bi učitelji lahko učinkovito uporabljali humor kot učno metodo, morajo dobro poznati psihološke in sociološke funkcije humorja. Zato bomo v prvem delu članka predstavili osnove humorja, tako psihološke kot sociološke, kakšno družbeno funkcijo je imel humor skozi čas in kako so se znanstveniki lotevali raziskovanja humorja v različnih družbah. V drugem delu članka si bomo ogledali različne študije, ki pojasnjujejo, kako in zakaj humor pozitivno vpliva na poučevanje, kako uporabiti humor v didaktične namene, katere so prednosti in slabosti takega pristopa. Namen članka je opraviti razmislek o drugačnih didaktičnih pristopih ter predstaviti osnove o humorju in poučevanja s humorjem, na katerih lahko učitelji gradijo svoje individualno delo.

SMEH IN HUMOR

Beseda *humor* izvira iz latinščine (*humorem*) in pomeni tekočino. Če povzamemo kratko zgodovino humorja po Martinu (2007, 20 – 23), je že grški zdravnik Hipokrates (4. st. pr. n. št.) verjel, da je naše zdravje odvisno od pravega razmerja med štirimi telesnimi tekočinami: krvjo, sluzjo, črnim in rumenim žolčem. V 2. stoletju pr. n. št. je grški zdravnik Galen, ki je živel v Rimu, vpeljal idejo, da te štiri tekočine pravzaprav posedujejo določene psihološke kvalitete in da prevladovanje ene od tekočin ustvari določen temperament (sangvinik, kolerik, melanholik, flegmatik). Čeprav je bil humor na začetku povezan s fiziološkim stanjem telesa, je počasi beseda razvila psihološko konotacijo, ki je predstavljala tako trajen temperament kot tudi začasno razpoloženje. Vse do 16. stoletja beseda humor ni bila eksplicitno povezana z dobro voljo ali smehom. V angleškem jeziku je beseda humor prišla iz francoščine (*humeur*) in se je razvijala v svojo smer. Kmalu je humor označeval neuravnovešen temperament ali osebne lastnosti, ki so vodile v deviantno vedenje, se pravi vedenje, ki ni bilo sprejemljivo znotraj družbenih norm. Ker se je tako vedenje pogosto zasmehovalo, je beseda humor posledično začela označevati smešnost in smeh.

Vsi ljudje se znamo smejati. Raziskave kažejo, da je smeh prirojen, saj smeh najdemo v vsaki družbi (Davies 2013, 12). Čeprav imajo različne kulture svoje norme glede primerne priložnosti za smeh in primerne subjekta podvrženega smehu, pa se način smeha ne spreminja (Martin 2007, 3). Robert Provine (v Davies 2013, 12) je predstavil teorijo, da je smeh oblika komunikacije, verjetno prva komunikacija človeške vrste, ki se je kasneje z emancipacijo glasu razvila v govor. Vendar ljudje nismo edina vrsta, ki se smeji. Smeh opazimo tudi pri določenih primatih (šimpanzi, orangutani, gorile). Raziskave o smehu, zakaj se smejimo in od kod prihaja smeh, so še vedno v povojih, vemo pa, da se ob smehu dobro počutimo (Davies 2013, 13).

SmeH je del človeškega obnašanja in deluje v sozvočju z možgani in telesom, lahko pomaga pojasniti pomene v družbeni situaciji in prisrbi emocionalni kontekst v konverzaciji (ibid., 14). Lahko nam služi kot signal, da smo del skupine, se pravi, da ponazarja sprejem in pozitivno interakcijo z drugimi. Fizični izraz smeha je enak vsem nam in anatomsko ga je opisal že Charles Darwin davnega leta 1872 v knjigi *Izrazi čustev človeka in živali* (Davies 2013, 14). Če rečemo drugače, že od zgodnjih let vsi razumemo enak *ha, ha*, ki je pravzaprav instinktiven in primitiven. Dojenčki in malčki se zasmējijo tudi do 300-krat na dan, medtem ko se odrasli v povprečju zasmējijo le 17-krat (ibid., 67). V biološkem smislu smeh proizvaja tako imenovane »vesele hormone«, imenovane endorfini, ki pomagajo ustvarjati pozitivna čustva in lahko celo spremenijo kemično sestavo v možganih, da proizvajajo serotonin (ibid., 13). Poleg kemijskega učinkovanja nam smeh lahko pomaga v stresnih situacijah, da se sprostimo, da se počutimo bolje in nas hkrati tudi opolnomoči (ibid.). Torej če razumemo kje, kako in kaj spodbuja smeh, lahko razumemo, kakšna vedenja, misli in situacije spodbujajo več smeha. Smeh je komunikacijsko orodje, ki zunanjemu svetu predstavlja, kako se počutimo glede določenih situacij. Tukaj moramo izpostaviti, da smeh ne predstavlja vedno le pozitivnih čustev, včasih ga spodbudijo tudi živčnost, sramota ali celo šok (Davies 2013, 14). Tudi humor kot tak lahko spodbudi negativna čustva, agresijo in zaničevanje ter je lahko potencialno škodljiv, poudarjata Samson in Gross (2014, 172).

Vsekakor je smeh socialni fenomen, saj se šalimo in smejimo bolj pogosto, ko smo v družbi, kot pa ko smo sami, ugotavlja Martin (2007, 5). Tudi ko smo sami in se smejimo pravzaprav potrebujemo nekakšen zunanji

stimulus: zabavno TV oddajo, smešno knjigo ali spomin na komično situacijo. Vse te instance smeha so pravzaprav psevdo-socialne narave, saj se v njih odzivamo na druge ljudi. Družbeni kontekst je pomemben del humorja (ibid.). Humor je torej igrivi način interakcije med ljudmi.

Čeprav se humor odvija v družbenem kontekstu, zanj potrebujemo vrsto kognitivno-zaznavnih procesov. Da proizvede humor, tako Martin (2007, 6), mora posameznik mentalno predelati informacijo iz okolja ali iz svojega spomina in se igrati z idejami, besedami ali dejanji na kreativen način, s tem pa proizvede duhovit verbalni izrek ali komično neverbalno dejanje, ki ga drugi dojamejo kot smešnega. V recepciji humorja sprejemamo informacijo skozi naša ušesa in oči, predelamo pomen te informacije in jo ocenimo kot neresno, igrivo in smešno.

HUMOR IN DRUŽBA

Smeh, vici, norčevanja in vse, kar je povezano s humorjem, imajo svoje mesto v družbi. Humor ima lahko tudi izredno pomembno družbeno funkcijo. Kdo je tisti, ki se šali in kdo je publika, je pri tem ključnega pomena. Hkrati pa je relevantna tudi priložnost, ob kateri se šalimo. Na primer, v naši sodobni zahodni družbi ni primerno, da se šalimo na pogrebu, medtem ko je antropolog Radcliff-Brown poročal o šalah na pogrebih pri indoameriških plemenih (v Palmer 1994, 13). Če povzamemo po Palmerju (1994), lahko najdemo komične nastope skozi zgodovino, saj je že v antičnih družbah obstajala družbena vloga šaljivca, kasneje na srednjeveških dvorih dvornega norca in v plemenih, ki obstajajo še danes, najdemo prav tako »uradnega« šaljivca.

Kralj Charles II. je leta 1668 uradno uvedel dvornega norca na angleškem dvoru, zadnji dokumentirani dvorni norec v Veliki Britaniji pa je bil v dvorcu Hilton v okrožju Durham leta 1746 (ibid., 25). Vloga dvornih norcev je bila seveda zabavati dvorjane in samega kralja. Glede na zapise anekdot, ki naj bi se pripetile tako na angleškem kot francoskem dvoru, so imeli dvorni norci poseben odnos s kraljem, saj so mu lahko preko šale sporočali precej več kot drugi. Dvorni norci so uživali precejšnjo svobodo v javnem diskurzu s svojim vladarjem in drugimi socialno superiornimi člani družbe, kar je bilo precej drugače od siceršnje ponižnosti, ki so je vladarji bili vajeni. Takšna vloga dvornih norcev je dober primer situacije oz. priložnosti, ki je primerna

za komedijo, na podlagi identitete enega od udeležencev: ker šala prihaja iz ust dvornega norca, je razumljena kot smešna in ne kot žaljiva (ibid., 26).

Vlogo plemenskega šaljivca so raziskovali različni antropologi, kot bomo videli v nadaljevanju. Ta vloga je ponavadi močno prepletena z religioznostjo. Med verskimi obredi se šaljivec pogosto norčuje iz obreda ali publike. Poleg tega lahko opravlja tudi vlogo zdravilca, ki je prav tako povezana z verskimi običaji. Identiteta svetega šaljivca je zelo pomembna, saj njegovo obnašanje vključuje ekstremne prestopne ali transgresije določenih norm (ibid., 27). V primeru katerega koli drugega člana plemena, bi tako obnašanje bilo popolnoma nesprejemljivo. V primeru »uradnega« šaljivca pa se razume kot šaljivo in zato sprejemljivo. Še več, antropologi so preučevali »šaljive odnose«, ki so prisotni v mnogih plemenskih ureditvah po celem svetu (ibid., 14). Ti odnosi se vzpostavijo med določenimi člani plemena in ti člani se lahko med seboj šaliijo, celo žalijo in zbadajo, kar pa je še vedno razumljeno kot smešno in sprejemljivo.

Identiteta komičnih izvajalcev definira humor kot primeren odziv na številne aktivnosti, ki morda v drugih okoliščinah ne bi bile sprejete kot smešne. Udeleženci komičnih nastopov vedo, da sta identiteta nastopajočih in priložnost za nastop pravi zaradi tradicije in običajev. V Evropi najdemo izvore takšne tradicije, t.j. komičnih nastopov, če pogledamo komedijo v stari Grčiji in ponovni vznik komičnih nastopov v srednjem veku (ibid., 31). Kot pravi Palmer (1994, 33), se je komedija v stari Grčiji razvila iz verskih obredov, ki so se najprej prelili v komične poulične festivale, kasneje pa so se komični nastopi preselili v njim namenjen prostor – gledališče. Na splošno je bila komedija neke vrste potrditev esencialnega človeškega občutka vitalnosti, ki je bil vzpodbujen z užitkom, ki ga je proizvedel humor. Ta argument temelji v domnevi, da je bila atenska stara komedija na nek način povezana z Dionizovim kultom. Tako stališče pa izhaja iz zasnove starodavne religije, mita in gledališča nasploh, v kateri je vse izhajalo iz izvirnega, prazgodovinskega jedra ritualne magije. Ritualni, povezani z Dionizovim kultom, so vsebovali tako teror smrti kot veselje preporoda in so pozneje postali distinktivni formalni ritmi tragedije in komedije (ibid., 33). Rimljani so prevzeli grško komedijo in jo priredili okusu svojih gledalcev. Sicilijanske farse so osvojile Rimski imperij in so postale osnova za rimljansko popularno komedijo (ibid., 36).

V sodobni industrijski družbi imamo precej nižjo stopnjo predpisane

humorja, torej humorja, ki bi ga zahtevali določeni družbeni odnosi ali situacije, saj nimamo formaliziranih »šaljivih odnosov«. Čeprav se je morda v določenih odnosih bolj primerno šaliti kot v drugih (npr. odnos med stariji starši in vnuki) in četudi imamo določeno mero predpisane komične predstave, saj se od profesionalnega komika pričakuje smešen nastop, je ta proces predvsem podvržen potrošniški izbiri: identiteta nastopajočega, priložnost za nastop in odnos z občinstvom. Vse to se filtrira skozi odločitve potrošnika (ibid., 39) .

FREUDOV VIC IN FUNKCIJA HUMORJA

Znanstveniki so v 20. stoletju poskušali razvozlati funkcijo humorja tako preko opazovanja in analize šaljivih odnosov v plemenskih ureditvah kot s preučevanjem uporabe humorja v različnih okoljih in situacijah v industrijskih družbah. Lotili so se analize odnosov in uporabe humorja v različnih hierarhično urejenih sistemih: bolnišnice (Coser v Palmer 1994, 59) ali velike trgovske verige (Bradney v Palmer 1994, 59). Poskusili so najti univerzalni namen smeha, kajti če se človek smeji, to pomeni, da mora imeti smeh neko funkcijo. V darvinističnem smislu ima namreč vsak užitek nekakšno preživetveno funkcijo. Nekateri (Ekman v Palmer 1994, 58, Ziv v Palmer 1994, 58) so poskusili pokazati, da je smeh ključen za preživetje, saj nam pomaga premagovati stresne situacije. Toda tudi pitje alkohola ali igranje nogometa nas lahko sprostita, ugovarja Palmer (1994, 66). Spet drugi (Orwell v Palmer 1994, 60) so poskušali humorju pripisati drugačno družbeno funkcijo, in sicer da preko humorja odpiramo tabu teme in s tem ne kršimo družbenih norm in pravil, saj preko humorja »čistimo ventile«, oziroma je Emerson (v Palmer 1994, 61) ugotovila ravno obratno: humor se lahko uporabi tudi za neposredno rušenje uveljavljenih pravil obnašanja, s tem ko se izpostavi tabu tema.

Teorija neskladnosti predlaga, da najdemo humor v nepričakovanih stvareh ali dogodkih. Če povzamemo po Davies (2013, 61), ima človek predstavo o tem, kako svet deluje in kako se v njem obnašamo. Če je ta predstava izzvana ali pa se zgodi kaj nepričakovanega, smo šokirani in informacije ne predelamo kot normalne. Šokantni ali presenečen odziv je lahko pogosto izražen kot smeh, saj možgani ne dojamejo dogodka in zato ne vedo, kako se odzvati. Zakaj pa se nam zdi določena stvar sploh smešna? Znanstveniki

se s tem ukvarjajo že stoletja, vendar Martin (2007, 6) izpostavi, v čemer se strinja velika večina raziskovalcev, da humor vsebuje idejo, sliko, besedilo ali dogodek, ki je na nek način neskladen, čuden, nenavaden, nepričakovan ali presenetljiv, drugačen od običajnega. Da bi zadevo sprejeli kot neresno ali nepomembno, morajo obstajati določeni vzroki, ki nas vsaj začasno spravijo v igriv miselni okvir. Naš odziv na humor pa ni samo intelektualni, saj humor do neke mere vedno spodbudi prijeten čustveni odziv. Ker čustva vplivajo na naše možgane, so znanstveniki uspeli dokazati, da prihaja ob humornem stimulusu do aktivacije določenega dela možganov podobno kot pri nekaterih drugih ugodnih aktivnostih, kot so hranjenje ali poslušanje prijetne glasbe (ibid., 7). Ti dokazi razložijo, zakaj je humor tako prijeten in zakaj se ljudje zelo potrudijo, da ga doživijo kar se da pogosto: vsakič, ko se smejimo nečemu smešnemu, doživljamo čustveni vrhunec, ki je zakoreninjen v biokemiji naših možganov (ibid.).

Kljub temu pa ta teorija ne odgovori na vprašanje, zakaj je humor potreben za preživetje človeške vrste. Kot pravi Palmer (1994, 79), je najbolj prepričljiva Freudova razlaga funkcije humorja, ki jo opiše v svoji knjigi *Vic in njegov odnos do nezavednega* (Freud 2003). Freudov psihoanalitičen pogled na humor je bila najvplivnejša teorija na tem področju, kot tudi na splošno v psihologiji v prvi polovici 20. stoletja. Če poenostavimo bistvo Freudovega pristopa, imamo vsi notranjega cenzorja, ki nam onemogoča projiciranje naših naravnih impulzov in nam pomaga, da postanemo civilizirani in družbeno zavedni. Ko s humorjem razorožimo cenzorja, nam to omogoča, da zaužijemo prepovedane misli. Olajšanje pride z zlomom tega notranjega konflikta in v primeru komičnih predstav normaliziranjem nedovoljenih misli. V bistvu Freudove teorije leži ena sama trditev: šale se ne razlikujejo od drugih jezikovnih fenomenov v njihovi lingvistični strukturi, ampak v njihovem odnosu do nezavednega. Dajejo namreč obliko užitka, ki jim je edinstvena, in to jim omogoča, da služijo interesom glavnih namenov in instinktov duševnega življenja. Freud (2003) je poskušal pokazati, da je v tem vsakodnevnem psihološkem mehanizmu na delu nekaj nezavednega, ki pa je očitno popolnoma zavedna stvar.

Freud (2003) v prvem delu knjige do potankosti razdelja tehnike vicev, kar ima dva namena: utemeljiti, da nam tehnični opis vicev ne pove ničesar o njihovi podlagi v človeškem umu, in pripraviti podlago za kasnejše trditve, da različne kategorije vicev, opredeljene tehnično, zasedajo različna mesta

v ekologiji uma. Freud analizira tehniko in karakter vicev. Vici se delijo na verbalne in konceptualne in hkrati na nedolžne in tendenciozne¹. V samem bistvu želi Freud pokazati, da obstaja en sam osnovni mehanizem, ki je skupen vsem oblikam vicev in šal, kar nakazuje na en in edini odnos do nezavednega. V trenutku, ko je vic izrečen, se nam v mislih pojavijo različne tendence:

- narediti nekaj, kar je podvrženo družbenemu negotovanju, npr. žaliti nekoga;
- zatiranje te tendence;
- užitek v šaljenju.

Če nam manjkata druga in tretja tendenca, bosta na delu potlačitev ali zavrstost (inhibicija) za nadzor vedenja. Če pa v situacijo umestimo vic, bo užitek, ki nastane ob tem, dovoljšen, da preseže inhibicijo, in sicer se bo zavrta tendenca pokazala. Se pravi, da bo misel, ki bi bila sicer razumljena kot žalitev, če ne bi bila izražena kot vic, izrečena, in prva tendenca bo presegla inhibicijo. V takšnih okoliščinah sta ključni dve dejstvi: prvič, misel, ki se izraža v vicu, mora biti relevantna za dano situacijo (nagon agresije, nagon strasti itd.), in drugič, užitek, ki je specifičen za obliko vica, je odgovoren, da odklene ta proces. Užitek vica, pravi Freud (2003), je sestavljen iz zmožnosti spreobrnitve norm odraslega racionalnega mišljenja, kar tudi poimenuje kot »racionalna kritika«, saj se ravno v teh normah poraja zatiranje oziroma potlačitev. Skozi to subverzivnost odrasla oseba uspe poustvariti občutek užitka v igri, ki jo je kot otrok izgubil skozi proces odraščanja.

Za Freuda je bil humor (v najožjem pomenu besede) ena od različnih oblik obrambnega mehanizma, ki nam omogoča, da se soočimo s težkimi situacijami in da nas v tem procesu ne bi preveč prevzela negativna čustva. Še več, za Freuda je humor najvišji med obrambnimi mehanizmi, saj omogoča posamezniku, da se izogne neprijetnim čustvom, hkrati pa še vedno ohrani realističen pogled na situacijo (Martin 2007, 35). In če se izrazimo še v freudovskem stilu: humor je ukrep starševskega superega, da potolaži in pomiri tesnobni ego.

1 Nedolžni vici so tisti, katerih užitek prihaja neposredno iz njihove tehnike, medtem ko tendenciozni vici neposredno služijo interesu nezavednega. S principom asistence užitek vica pomaga interesu nezavednega, saj ta užitek omogoča vicu, da premaga represijo in zavore.

UPORABA HUMORJA V POUČEVANJU

Sedaj ko smo si ogledali izvore, osnove in funkcije humorja v družbi, bomo nadaljevali s funkcijo humorja v poučevanju. Čeprav je bilo poučevanje tradicionalno razumljeno kot resno in zelo formalno početje, so se didaktični trendi v zadnjih desetletjih usmerili v bolj sproščeno poučevanje s poudarkom »učenje je lahko tudi zabava«. ² Prevladujoče prepričanje v izobraževanju zagovarja, da so učenci veliko bolj motivirani za učenje in sprejemanje informacij, če so veseli in se zabavajo, kot pa če čutijo tesnobo in se počutijo ogrožene (Oppliger v Martin 2007, 350). Na splošno je bilo ugotovljeno, da humor v razredu zmanjša napetosti, stres, tesnobo ali dolgočasje, okrepi odnos med učenci in učiteljem, naredi učenje bolj prijetno in ustvari pozitiven odnos učencev do učenja, spodbuja zanimanje in pozornost za izobraževalna sporočila, poveča dožemanje in kognitivno shranjevanje informacij ter spodbuja kreativnost in divergentno mišljenje (Martin 2007, 350).

Uporaba humorja v didaktične namene ima lahko veliko prednosti, vendar morajo pedagogi oz. andragogi razumeti, zakaj in kako humor deluje kot poučno orodje. Učinkovita uporaba humorja v razredu je lahko dobrodejna tako za učence kot učitelje: učenci so bolj pripravljeni sodelovati, učitelji pa dobivajo boljše ocene (Wanzer 2002, 116). Wanzer kot glavno prednost poučevanja s humorjem izpostavi pozitivno povezavo med učiteljevo uporabo humorja in učenjem učencev (ibid.). Ena od možnih teoretskih razlag odnosa med humorjem in učenjem temelji na ideji pridobivanja pozornosti s pomočjo humorja (Ziv v Wanzer 2002, 117). Če imajo študenti radi zabavnega profesorja, bodo bolj pogosto hodili na predavanja, bolj zbrano poslušali na predavanjih in se bolj vneto učili, to pa bo seveda pripeljalo do boljših rezultatov. Na splošno ljudje veliko raje izpolnjujemo zahteve tistih posameznikov, ki so nam bolj všeč oziroma do njih čutimo neko naklonjenost. Različne raziskave, ki jih omenja Wanzer (2002, 117), so pokazale, da ima uporaba humorja tudi v drugih poklicih, kot na primer pri zdravnikih in menedžerjih, pozitiven učinek na delovne odnose oziroma odnos med zdravnikom in pacientom.

Akademiki so poskušali z različnimi psihološkimi procesi razložiti pozitiven učinek poučevanja s humorjem (Martin 2007, 354). Prvič, pozitivna

2 V Sloveniji je morda najbolj eksplicitna oblika takšnega učenja Hiša eksperimentov, ki poskuša mladim in starim na zabaven način približati naravoslovno znanost in učenje. Celoten koncept takega učenja je podprt s humornimi ilustracijami znanega ilustratorja Boža Kosa.

čustva, ki spremljajo humor, se navezujejo na celoten učni proces, kar da učencem bolj pozitiven odnos do učenja na splošno in povečuje njihovo motivacijo za učenje. Drugič, sprememba in čustvena spodbuda, ki ju izzove humor, lahko pomagata pri ohranjanju pozornosti učencev pri predavanju, s tem pa se olajša sprejemanje informacij. Tretjič, neskladne mentalne asociacije, ki so inherentne značilnosti humorja, lahko spodbudijo proces kognitivne obdelave, s tem pa pomagajo pri shranjevanju in ohranjanju informacij v dolgoročnem spominu. In četrtič, humorna spominska znamenja, povezana s predhodno naučenimi informacijami, lahko olajšajo priklic teh informacij iz dolgoročnega spomina v kasnejšem časovnem obdobju, npr. ko imajo učenci preizkus znanja.

Učiteljev humor sam po sebi ne zagotavlja učinkovitega poučevanja in ga nekateri raziskovalci ne priporočajo kot samostojno poučevalno orodje. Da bi bil humor učinkovit, se mora povezati z drugimi učiteljevimi atributi, kot na primer dostopnost ali socio-komunikativen stil interakcije. Kot navaja Wanzer, je Ziv (v Wanzer 2002) povzel raziskave, ki so se ukvarjale z učinkom poučevanja s humorjem. Pri tem je ugotovil, da je enajst študij pokazalo pozitivne učinke, sedem pa ne. Wanzer (2002, 118) opozarja, da zgodnejše raziskave niso zaznale večjega pozitivnega učinka, kar velja pripisati tudi sami metodologiji raziskav, ki so v glavnem potekale v laboratoriju v krajšem časovnem obdobju. S tem te raziskave niso mogle pripeljati do zaznave večjih pozitivnih učinkov.

V začetku 90ih let 20. stoletja so znanstveniki (Booth-Butterfield in Booth-Butterfield v Wanzer 2002, 119) razvili lestvico humorne orientacije (HO), ki meri humorno orientacijo skozi osebnostne lastnosti, temelječe na vrsti komunikacije. Lestvica HO meri posameznikovo predispozicijo pogoste uporabe humorja v različnih situacijah, kot tudi posameznikovo samozaznavno učinkovitost v proizvajanju humorne komunikacije. Tisti posamezniki, ki imajo visoko humorno orientacijo, so videni kot bolj smešni in družbeno privlačni (ibid.). Humorno orientacijo so merili tudi med profesorji in študenti. Študenti so ocenili, da so se več naučili od profesorjev z višjo HO. Največjo učno učinkovitost so raziskovalci zaznali med profesorji z visoko HO in študenti z visoko HO, najslabše učne rezultate pa med profesorji z nizko HO in študenti z visoko HO.

Učiteljeva humorna orientacija je povezana z njegovo dostopnostjo, ta pa se nanaša na učiteljevo uporabo tako verbalnega kot neverbalnega vedenja,

ki omogoča zaznavanje fizične in psihološke bližine (ibid.). V primeru, da učitelj ni nadarjen za humor, se pravi, da ima nizko humorno orientacijo, se lahko učencem približa tudi na drugačne načine, kot na primer s svojo dostopnostjo, kar lahko doseže s tonom glasu, nasmehom, kretnjami itd. Dostopnost je izobraževalni koncept, ki se nanaša na stopnjo učiteljeve pripravljenosti na bolj osebni kontakt z učenci (Martin 2007, 353), se pravi, da je njihov mentor v pravem pomenu besede, za razliko od vzvišenega in nedostopnega učitelja.

Wanzer (2002, 119-121) omenja različne raziskave, ki pojasnjujejo, kakšen humor je v pedagoškem procesu primeren in kakšen ni primeren. Učitelji se v razredih poslužujejo različnih humornih vložkov, kot na primer: šale, uganke, besedne igre, smešne anekdote, humorni komentarji, itd. Študije so tudi ugotovile, da so moški učitelji bolj nagnjeni k humornim vložkom med predavanji kot ženske učiteljice, čeprav se je ta razlika občutno zmanjšala v zadnjih dveh desetletjih (Martin 2007, 351). Študije so izpostavile tudi neprimeren humor, ki ga uporabljajo profesorji (Wanzer 2002, 121 in Martin 2007, 352), kot na primer kratki kontroverzni komentarji, usmerjeni v posameznega študenta ali cel razred, lahko tudi na oddelek ali univerzo. Taka vrsta humorja ni dobrodošla, še več, ima zelo negativen učinek, saj študenti takega profesorja ali profesorico ne sprejemajo kot pozitivno osebo in je njihova motivacija za učenje zelo nizka. Negativni humor pravzaprav ni povezan z učnimi metodami, ampak je v funkciji družbene komunikacije. Na splošno humor služi različnim družbenim komunikacijskim funkcijam (npr. uveljavljanje družbenih norm in nadzora, ohranjanje statusa in hierarhije itd.) in tudi učitelji ga uporabljajo v svoji interakciji z učenci z drugačnimi nameni, kot to počno v interakciji z drugimi ljudmi (Martin 2007, 352).

Na tem mestu velja izpostaviti tudi raziskavo o uporabi humorja pri učiteljih, ki je bila opravljena v slovenskem šolskem prostoru. V diplomskem delu Šola in humor (2014) je študent Jure Zavec s Pedagoške fakultete na Univerzi v Mariboru preučeval uporabo humorja med učitelji v osnovnih šolah v prvi triadi v Murski Soboti in okolici. V anketi je sodelovalo 124 učiteljev in kar 98 odstotkov jih je menilo, da je pomembno, da ima učitelj smisel za humor. V svoje učne ure redno vnaša humor 36 odstotkov učiteljev, 62 odstotkov vnaša humor glede na učno snov, 1,6 odstotka pa se nikoli ne pošali. Skoraj 80 odstotkov učiteljev dovoli učencem, da redno ali pogosto povedo šalo ali opišejo komični dogodek iz svojega življenja,

20 odstotkov pa le včasih. Skoraj 85 odstotkov učiteljev meni, da bi se učenci ob šaljivih vsebinah naučili več, in le 15 odstotkov jih meni, da tak pristop ne bi pripomogel k boljšemu učenju. Da bi bilo med učenci manj nasilja, če bi se več smejali, meni 90 odstotkov učiteljev. Predlog o vnosu smejalnih minut v pouk, vendar ne v vseh učnih situacijah, se zdi delno sprejemljiv 61 odstotkom vprašanih, 29 odstotkom učiteljev se zdi zelo dober predlog, in 9,7 odstotkom se to ne zdi dober predlog. Učitelji prav tako nimajo veliko izkušenj s pripravo humorne vsebine za učno uro; 37 odstotkov učiteljev je že kdaj pripravilo učno pripravo s humorno vsebino, 63 odstotkov pa nikoli. Vsi učitelji, ki so že kdaj vpeljali humor v učno uro, so to ocenili kot zelo pozitivno izkušnjo.

INOVATIVNI DIDAKTIČNI PRISTOP

Humor v pedagoškem procesu je lahko vzpodbuden, učitelj z njim pridobi in drži pozornost učencev, učenci si tako zapomnijo več snovi in na koncu dosežejo boljše učne uspehe. Učiteljeva uporaba humorja lahko služi kot pomembno sredstvo pri vzpostavitvi odnosa z učenci in pridobivanju njihove naklonjenosti. Učitelj lahko uporabi humor v funkciji družbene komunikacije in to pogosto počne zato, da sprosti napetosti, da olajša samorazkritje učenca, da omili morebitno osramočenje učenca, da ohrani svoj ugled in spoštovanje do učencev, da »razoroži« druge, da prežene dolgčas, da pridobi odobravanje, da vzpostavi pozitivno ozračje v učilnici ali pa da doseže kakšen drug družbeni cilj (Gorham in Christophel v Wazner 2002, 117). Na drugi strani se humor uporablja z neposrednim namenom poučevanja, kot na primer pri popravljanju bralnih napak, nadzorovanju vedenjskih težav, grajenju besedišča, učenju tujih jezikov ali pa pri integraciji učencev, ki so socialno izključeni (Cornett v Martin 2007, 350).

Poučevanje s humorjem je odvisno predvsem od učiteljeve humorne orientacije in njegove pripravljenosti na tak pristop. Kot učinkovita se je v pedagoškem procesu izkazala tako raba humorja, ki je bila povezan s samo snovjo predavanja, kot tudi raba humorja, ki ni bila povezana s snovjo. Kljub temu je priporočljivo, da se humorni vložki čimbolj navezujejo na samo snov, saj bo tako dosežen najvišji možni učinek pri poučevanju. Smešne naloge ali primeri lahko študentom oziroma učencem pomagajo pri kasnejšem pomnjenju snovi (Wanzer 2002, 122). Če se študent lahko

spomni smešnega primera iz predavanja, potem se bo lahko tudi lažje spomnil koncepta ali teorije, ki ga je poskušal predstaviti profesor. Nepovezan humor se lahko uporabi bolj na začetku predavanja, da se »prebije led« in vzpostavi sproščeno vzdušje, medtem ko je med samim predavanjem manj priporočljiv, saj morajo študenti narediti mentalni odvod in se nato zopet skoncentrirati na samo snov predavanja.

Raziskave so zabeležile, da se veliko profesorjev šali na svoj račun, saj se jim zdi to najbolj varna oblika humorja. Vendarle lahko takšna oblika humorja ruši profesorjevo kredibilnost (ibid.). Tako včasih takšen humor poudari prepričljivost predavatelja, spet drugič negativno vpliva na percepcijo predavateljeve prepričljivosti (ibid.). Kot predlaga Wanzer (ibid.), če profesor meni, da ima nizko kredibilnost v predavalnici, potem naj se ne poslužuje takšne oblike humorja, če pa meni, da ima razmeroma dobro oziroma visoko kredibilnost, potem lahko z osvetlitvijo svojih človeških pomanjkljivosti izpade bolj všečen in manj vzvišen (ibid.). Kljub vsemu naj bo uporaba takšnega humorja zmerna, saj nenehno smešenje samega sebe omaja zaupanje v predavateljeve kompetence. Če profesor meni, da ima nizko humorno orientacijo ali preprosto ne zna dobro pripovedovati šal, potem naj se raje izogne uporabi smešnih zgodb in vicev v predavalnici. Še vedno lahko vzpostavi sproščeno vzdušje na drugačen način in uporabi smešne slike, YouTube filmčke ali spletne strani.

Predavatelj naj razmišlja o tem, kakšne vrste humorja bo uporabil v predavalnici, da bo hkrati smešen in nežaljev, in naj se na to pripravi. Humor, ki temelji na stereotipih ali spolnosti, so študenti ocenili kot neprimerne, kot tak pa lahko vodi tudi v pritožbe. Profesor naj najprej oceni, kakšna je njegova publika, preden izbere humorna sporočila. Potrebno se je zavdati, da bodo starost, kulturno ozadje, spol, religija, etnična pripadnost in na splošno življenjske izkušnje vplivali na interpretacije predavateljevega humorja. Četudi gre učitelju pripovedovanje šal dobro od rok, naj se s humorjem ne pretirava. Raziskave so namreč ugotovile, da so profesorji z najboljšo študentsko oceno uporabljali zmerno količino humorja in z njim niso pretiravali (ibid.).

ZAKLJUČEK

Kot smo pokazali v prvem delu članka, ima humor različne pomembne družbene funkcije, od formaliziranih družbenih odnosov, do ohranjanja

ali rušenja družbenih norm. Smeh, vici, norčevanja in vse, kar je povezano s humorjem, imajo svoje mesto v družbi. Kdo je tisti, ki se šali, in kdo je publika, je pri tem ključnega pomena. Hkrati pa je relevantna tudi priložnost, ob kateri se šalimo. Poleg tega ima humor tudi psihološko funkcijo, saj naj bi bil humor (v najožjem pomenu besede) ena od različnih oblik obrambnega mehanizma, ki nam omogoča, da se soočimo s težkimi situacijami in da nas v tem procesu ne bi preveč prevzela negativna čustva. Smeh je pri tem komunikacijsko orodje, ki zunanjemu svetu predstavlja, kako se počutimo glede določenih situacij.

Zaradi pomembne vloge, ki jo ima humor v naši družbi, ga lahko učinkovito uporabimo tudi v poučevanju. Kot dokazujejo različne raziskave, je uporaba v humorja v didaktične namene dobrodošla, saj tak način poučevanja potrjuje boljše učne rezultate. Poleg tega je učiteljev humor v razredu prepoznan kot učinkovito orodje za vodenje razreda, saj pripomore k vzpostavljanju ali ukinjanju skupine, spodbuja kreativnost, motivira posameznike, nadzoruje konflikt in lajša stres (Wallinger v Wanzer 2002, 124). Čeprav je veliko prednosti pri uporabi humorja v didaktiki, pa to ne pomeni, da bi se morali vsi učitelji posluževati takih metod oziroma vsaj ne takoj na začetku. Pred začetkom uporabe humorja kot poučevalnega orodja je pomembno dobro razumeti, kako humor deluje v razredu oziroma predavalnici, o čemer je bilo napisano že veliko literature in jo priporočamo v branje (našteta je v seznamu uporabljene literature). Priporočljivo je tudi, da učitelj razume širši družbeni kontekst humorja in njegovo osnovno psihološko delovanje, saj se bo na tak način lahko bolje pripravil na didaktični proces, ki bo obrodil boljše učne rezultate in zadovoljstvo tako učencev kot učitelja.

LITERATURA

- Davies, Stephanie. 2013. *Laughology*. Wales: Crown House Publishing.
- Freud, Sigmund. 2003. *Vic in njegov odnos do nezavednega*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Lesničar Pučko, Tanja. 2013. »Intervju: Smeh je cvet, ki privabi in požre muho.« *Dnevnik*, 31. avgust. Dostopno prek: <https://www.dnevnik.si/1042604167> (4. 4. 2017).
- Martin, Rod A. 2007. *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. San Diego: Elsevier.

- Palmer, Jerry. 1994. *Taking humour seriously*. London: Routledge.
- Samson, Andrea C. in James J. Gross. 2014. »The Dark and Light Sides of Humor. An Emotion-Regulation Perspective.« V *Positive emotion. Integrating the Light Sides and Dark Sides*, ur. June Gruber in Judith Tedlie Moskowitz, 169-181. Oxford: Oxford University Press.
- Wanzer, Melissa. 2002. »Use of Humor in the Classroom.« V *Our teaching behaviours*, ur. Virginia Richmond, 116-126. West Virginia: West Virginia University Press.
- Zavec, Jure. 2014. »Šola in humor.« Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.

ČUSTVENA INTELIGENCA V IZOBRAŽEVANJU KOT NAČIN UPRAVLJANJA IN VLADANJA V SODOBNIH DRUŽBAH

MARINKO BANJAC

UVOD

Danes je svet učenja in pridobivanja znanja postal svet, v katerem obstaja prepričanje, da mora biti v okviru izobraževanja skorajda nujno prisoten tudi element spoznavanja samega sebe, drugih v naši okolici in družbe nasploh. Prisoten mora biti element upovedovanja naših lastnih pozicij, misli, čustev, hkrati pa je od nas zahtevano, da razumemo tudi čustva drugih. Ne le v izobraževalnih okoljih, temveč tudi v drugih kontekstih (npr. v organizacijah, kjer smo kot posamezniki zaposleni) so se pojavile ideje in prakse, ki naslavljaajo in postavljajo pod vprašaj razumevanje čustev kot človeškega atributa, ki ga je potrebno zatreti in nad katerim mora prevladati kognicija. V tej luči so se pojavile težnje po razumevanju čustev kot elementa, ki je tesno povezan z razumom, pri čemer je izpostavljeno nekaj ključnih vidikov, kako lahko čustva pripomorejo k razumevanju razuma in posledično k razumnega delovanja posameznika. Tako je na primer eden od argumentov, da čustva vključujejo informacije, ki jih je potrebno prepoznati in razumeti zato, da se lahko na tej podlagi nato posameznik odloča (Damasio 1994). Nadalje je McPhail (2004) izpostavil, da morajo biti čustva razumljena kot osrednji element pri posameznikovi sposobnosti vrednotenja, katere probleme mora razreševati, ter v kakšnem vrstnem redu naj se

jih loteva. De Sousa (1987) pa je argumentiral, da čustva pomagajo posamezniku identificirati tiste vsebine in procese, ki jih mora razum upoštevati, ko posameznik sprejema odločitve. Poleg tega so čustva dojeta kot tista, ki sooblikujejo določene cilje v posameznikovem življenju, h katerim naj bi razumno pristopal.

Kot ugotavlja Staeheli (2011), so šole in izobraževalne institucije na ta način okvir formacije državljanov, ki agregirajo aspiracije, ideale in vrednote, ki se kot relevantne v sodobni družbi vzpostavljajo prek številnih političnih in civilnodružbenih akterjev. Pri tem ti akterji namerno ali nenamerno izkoriščajo številne oblastne mehanizme in vzvode v namen formacije posameznika-državljanca, ki deluje in se obnaša na specifičen način. Šole so torej lahko razumljene kot posebno polje vzpostavljanja in delovanja oblasti, ki mu Huxley (2007, 187) pravi sodobni načini oblikovanja in vodenja telesnih drž in »notranjih stanj« posameznikov. Gre za specifična upravljanja delovanja ter kapacitete posameznikov, prek katerih so ljudje vzpostavljeni kot subjekti. Reprezentacija tovrstnega delovanja izobraževanja je lepo vidna v Brennanovem razumevanju sodobne orientacije izobraževanja in izobraževalnih institucij:

Vsi vemo, da zgolj akademsko učenje ne bo oblikovalo zdravih, veselih in celovitih posameznikov, prav tako akademsko učenje samo po sebi ne bo dovolj v kasnejših življenjskih obdobjih, ko mladi želijo pričeti s svojimi karierami. Danes zaposlovalci iščejo vedre in sposobne posameznike, ki so predani tistemu, kar delajo, ki so, poleg tega, da razumejo svoje delo, zmožni delati v skupini, lahko poiščejo kreativne rešitve problemov in hkrati spoštujejo druge. To so veščine, ki bodo učence postavile v dober položaj, ne zgolj za to, da dobijo dobro službo, temveč tudi kasneje v življenju kot odgovorne državljanke [...] (Brannen v Gagen 2015).

Pri zasledovanju teh sodobnih izobraževalnih idealov je postala prav čustvena inteligenca eden izmed osrednjih konceptov, ki naj bi jih šole prevzele, obenem pa učencem ponudile čustveno pismenost. Tovrstna pismenost je prevladujoče zastavljena povsem v skladu z zgornjim idealom opolnomočenja posameznika za njegovo delovanje, predvsem v smeri doseganja polnega življenja in zaposljivosti (kot oblike aktivnega državljanstva). Park, Haddon in Goodman (2004, 19-20) v tej maniri izpostavljajo, da je čustvena pismenost sposobnost posameznika, da transformira čustva, ki ga ovirajo in zavirajo, v čustva, ki opolnomočijo posameznika. To pismenost posameznik lahko izkorišča in uporablja, pri čemer ponotranji te zmožnosti, obenem pa se zaveda, da na njegovo čustveno razumevanje vpliva kontekst okoli njega.

Vsaka organizacija, pravijo Park, Haddon in Goodman (2004), ima korist od tega, da posamezniki na različne načine razumejo, kaj se jim na čustveni ravni dogaja ter kako je potrebno upravljati s temi procesi. Povezovanje različnih perspektiv stimulira pogovor, debato in kreativno učenje. S tem, ko institucionalno okolje omogoča, da so razlike vidne, razumljene in vrednotene, to pomaga ljudem, da poiščejo bolj produktivne načine sobivanja in učenja drug od drugega.

V pričujočem prispevku naslavljam koncepte čustvene inteligence, čustvene pismenosti in čustvenih veščin kot poseben način vzpostavljanja subjektivitet v okviru sodobnih oblastnih režimov ter specifično v okviru izobraževalnih procesov in izobraževalnih institucionalnih kontekstov. V ta namen v prvem delu prispevka reflektiram opredelitve čustvene inteligence in sledim ključnim transformacijskim točkam, ki so predstavljale pomembno formativno vlogo pri sodobnih razumevanjih tega koncepta, skupaj s povezanimi koncepti čustvene pismenosti in čustvenih kompetenc. Pri tem izpostavim predvsem opredelitve čustvene inteligence po Saloveyu in Mayerju (1990) ter po Golemanu (1995). Sploh slednji velja za avtorja, ki je populariziral uporabo termina, zaradi česar se tudi mnogi priročniki s področja čustvene inteligence nanj oziroma na njegove ugotovitve sklicujejo. Pri osmislitvi čustvene inteligence se osredotočam predvsem na pomene, ki jih nosi, ter na tej podlagi reflektiram tudi prodor čustvene inteligence, veščin in pismenosti v izobraževalna okolja. Ključna usmeritev te refleksije je predvsem pokazati, ali oziroma kako je čustvena inteligenca dojeta kot nekaj pozitivnega in kaj naj bi posamezniku, ki jo prek izobraževanja usvoji, prinašala. V naslednjem delu prispevka se osredotočim na vprašanje, kako je sploh možno, da so čustva in predvsem čustvena inteligenca individuumu postali ključni vsebini pri vzpostavljanju »dobrega državljanstva« in v tem okviru tudi aktivnega, kompetentnega posameznika. Pri tem reflektiram prevladujoče (hegemonske) diskurze in prakse, prek katerih so bila čustva v okviru psihologizacije življenja vzpostavljena na poseben način, in sicer kot domena možnega naslavljanja in vladanja ter upravljanja posameznika in populacij. S pomočjo Roseovega (2007) uvida v sodobne oblastne prakse, ki jih imenuje vital-politike, pokažem, da je upravljanje čustev pertinentno tem praksam. V tretjem, sicer osrednjem delu prispevka, pa nato na primerih priročnikov za čustveno inteligenco in čustveno pismenost, ki so namenjeni izobraževalnim organizacijam in/ali učečim se posameznikom, pokažem,

kako sta koncepta čustvene inteligence in pismenosti rezonirana in kako se ju uporablja v namen oblikovanja motiviranega, aktivnega in učinkovitega posameznika, ki je s svojo čustveno uravnoteženostjo in kompetentnostjo potencialno lahko bolj učinkovit in uspešen praktično na vseh področjih svojega življenja, kar je tudi prevladujoča mantra sodobnih (oblastnih) izobraževalnih ureditev.

ČUSTVENA INTELIGENCA

Tematika čustvene inteligence se je vidneje pojavila v 90ih letih prejšnjega stoletja in je kot takšna relativno novo polje raziskovanja in interpretacij obnašanja posameznic in posameznikov. Andrade (2015) ugotavlja, da je čustvena inteligenca poseben del psiholoških analitičnih praks, ki se ukvarjajo z refleksijo in razumevanjem razmerij med kognicijo in afektivnimi dimenzijami, hkrati pa tendirajo k razvoju debate glede inteligenčnih modelov, temelječih na korelaciji mentalnih sposobnosti. Čustvena inteligenca se torej v najširšem smislu nanaša na zmožnost identificirati in izraziti čustva, jih razumeti in nadzorovati tako pri sebi kot drugih. Čustvena inteligenca je kot koncept relativno hitro pridobila na veljavi, v znanstvenih krogih predvsem na podlagi raziskovalnih dejavnosti Salovey in Mayer (1990), širše pa jo je populariziral predvsem Daniel Goleman (1995), čigar koncepcijo čustvene inteligence reflektiramo tudi v nadaljevanju. Mayer in Salovey (1997) sta pokazala, da čustvena inteligenca povezuje čustva in inteligenco na dva načina, in sicer, da čustva lahko naredijo misel bolj smiselno, hkrati pa lahko prek čustvene inteligence mislimo čustva na bolj inteligenten način. V tem kontekstu Mayer in Salovey (1997) tudi definirata čustveno inteligenco kot »(z)možnost percipirati, dostopati do in oblikovati čustva na način, da podpira misel, pomaga razumeti čustva in čustveno védnost, ter povratno regulirati čustva v namen krepitve čustvene in intelektualne rasti« (1997, 5).

Avtonomna teoretična uporaba termina čustva, ki se ga razločuje od strasti in moralnega sentimenta, se je pojavila šele v drugem desetletju 19. stoletja z objavo tekstov Thomasa Browna (glej Dixon 2012). V drugi polovici 19. stoletja so Brownovo koncepcijo čustev prevzeli avtorji na področju fizične psihologije in biološkega evolucionizma, kasneje pa tudi klasična psihiatrija (Dixon 2003). Čustva so bila primarno razumljena kot pasivno miselno sta-

nje, ki izhaja iz naravnih zakonov psihološkega ustroja, specifično spontanih aktivnosti živčnega sistema. Čeprav so čustva pasivna, se kažejo navzven kot izrazi in obnašanje, s čimer so bila razumljena kot pomembna v smislu človekovega obnašanja in delovanja. Čustva so bila hkrati zato razumljena kot pasivne sile, ki izhajajo iz našega telesa in se navzven kažejo avtomatsko, nenamerno in spontano. S tem so bila opredeljena tudi kot nekaj, kar je povezano z instinktivnostjo, kar je nevarno predvsem kot nasprotje moralni zavesti posameznika in njegovim racionalnim interesom (Dixon 2003). Takšen psihološki redukcionizem čustev je postal eden od temeljev psihologije kot znanstvene vede, vendar obenem nikoli ni obveljal kot edini možni način definiranja čustev. To z drugimi besedami pomeni, da je bil podvržen tudi kritikam, predvsem v smeri nujnosti razumevanja kognitivnega pristopa k čustvom (Dixon 2003). Analitiki čustvene inteligence, med drugim tudi Salovey in Mayer (1990), so svoje razumevanje čustev vleкли prav iz tega kognitivnega pristopa, na podlagi katerega so čustva razumeli kot »organizirane odzive, ki prečijo meje mnogih psiholoških podsistemov, vključno s fiziološkimi, kognitivnimi, motivacijskimi in izkustvenimi sistemi«, kot »prilagojen odziv« in kot »nekaj, kar lahko potencialno privede do preoblikovanja osebne in družbene interakcije v bogate izkušnje« (Salovey in Mayer 1990). V tem kontekstu so čustva razumljena skozi določeno dvojnost, saj na eni strani predstavljajo zopet pasivno silo, ki je posledica notranjih ali zunanjih dogodkov oziroma vplivov, na drugi strani pa se v okviru razprav o čustveni inteligenci odpravijo problematična razumevanja čustev kot tistega elementa, ki je avtomatski, disfunkcionalen in zato nevaren logičnemu oziroma racionalnemu rezoniranju posameznika. Čustveni odzivi so zato dojeti kot tisto, kar uhaja popolni determiniranosti in neobvladljivosti, kar pomeni, da ga posameznik lahko vsaj do določene mere regulira in usmerja, predvsem v kontekstu njegove interakcije z drugimi posamezniki ali nasploh družbenim okoljem.

Kot je bilo že izpostavljeno, je ključno vlogo pri razširitvi koncepta čustvene inteligence odigral Goleman (1995), pri čemer je svojo razpravo zasnoval na podlagi nevroznanstvenih idej o specifičnih lokacijah možganskih funkcij v možganih. Goleman je lociral dva med seboj ločena miselna procesa, in sicer čustveni in racionalni. Čustveni del možganov je po njegovem primitiven, njegovo upravljanje pa se dogaja v racionalnem možganskem delu. Takšna povezava je pomembna, ker pokaže, da lahko čustveni del možga-

nov paralizira miselne procese in učenje, vendar lahko po drugi strani, če je čustveni del dobro reguliran, poskrbi za pospeševanje misli in definiranje preferenc ter procesa selekcije. S tem torej čustveni del, v navezavi na racionalnega, neposredno vpliva na racionalno delovanje in je zato relevanten. V tej luči Goleman (1995) potrdi, da se čustvena inteligenca nanaša na pet tipov veščin oziroma spretnosti, in sicer (1) zavedanje o lastnih čustvih, (2) zmožnost upravljati z lastnimi čustvi, (3) zmožnost lastne motiviranosti, (4) zmožnost prepoznavati čustva pri drugih in (5) zmožnost upravljati odnose z drugimi.

Kar je pri Golemanu (1995) še pomembno je njegovo razločevanje med čustveno inteligenco in čustveno kompetenco. Čustvena inteligenca določa naše možnosti za učenje omenjenih petih praktičnih spretnosti, medtem ko čustvena kompetenca kaže, koliko tega potenciala prenesemo v sposobnost in zmogljivost pri delu. Čustvene kompetence delujejo kot podpora za kognitivne sposobnosti, kot so specializirana znanja s kombinacijo misli in občutka.

Zakaj je čustven inteligenca dosegla tako široko prepoznavnost in interes? Predvsem zaradi vse bolj prepoznanega pomena, da je upravljanje čustev ljudi v sodobni družbi pomembno. Prevladuje namreč prepričanje, da se čustvena inteligenca lahko pri posamezniku izboljša v različnih družbenih kontekstih (izobraževalnih, poklicnih in medosebnih), iz tega pa naj bi izšle tudi osebne in širše družbene koristi (Matthews, Zeidner in Roberts 2002, 5). Še eden izmed razlogov za popularnost koncepta čustvene inteligence je tudi predpostavka, da koncept lahko ponudi odgovor na pesimistično idejo o prevladi (elitizmu) tistih, ki imajo visoko kognitivno inteligenco (IQ). V nasprotju z IQ, je čustvena inteligenca ponudila mnogim upanje, da lahko uspe v družbi tudi tisti posameznik, za katerega je značilna nizka raven kognitivnih sposobnosti (Matthews, Zeidner in Roberts 2002).

V kolikor se vrnemo na vprašanje koncepta čustvene inteligence v razmerju do čustvene kompetence in čustvene pismenosti, je eden izmed problemov, ki se pojavlja, predvsem zamenljivost teh konceptov. To niti ni presenetljivo, saj so med seboj tesno povezani. Predstavili smo že, kako Golman razločuje čustveno inteligenco in čustveno kompetenco, medtem ko McWilliam in Hatcher (2004, 180) opozarjata, da so pogoste razlage čustvene pismenosti usmerjene k posameznikovemu izražanju, torej sposobnosti, da se zna primerno čustveno izraziti v določeni situaciji. Humphrey in drugi (2007)

pa izpostavljajo, da razumejo čustveno inteligenco kot celokupen termin, ki obsega tako čustvene kompetence kot tudi čustveno pismenost. Pri tem navajajo razloge za to, in sicer, da je čustvena inteligenca kot koncept najbolj razširjen, največkrat uporabljen ter najširši termin, pri tem pa opozarjajo tudi, da je čustvena inteligenca kot koncept lahko problematičen, predvsem zaradi izraza inteligenca, ki v splošni rabi pomeni nekaj, kar je posamezniku interno in kar je relativno fiksno.

Ne glede na zgornje dileme pa je pomembno, da so vsi ti koncepti (čustvena inteligenca, čustvena pismenost in čustvene kompetence) prišli oziroma pomembno mesto pridobili tudi v okviru izobraževanja in izobraževalnih politik. Že Goleman (1995) je poudarjal, da je pomemben okvir formiranja čustvene inteligence prav izobraževanje. V tem smislu je na primer izpostavljajal manifestiranje čustvene inteligence kot stopnje čustvenega odnosa med posamezniki ter kot sposobnosti posameznika, da upravlja in uravnava ta odnos, ko vstopa v razmerje z drugimi. V kolikor na ta način razumemo razmerja na čustveni ravni, potem jih je potrebno razumeti, ugotavlja Goleman (1995), kot natančne in učljive družbene veščine, ki ohranjajo in krepijo razmerja, hkrati pa ohranjajo posameznikovo orientiranost k specifičnim ciljem. Te čustvene veščine morajo biti vidne in jasno prikazane v vsakodnevnem življenju posameznika, pa tudi v konkretnih pedagoških procesih ter s tem v razmerju med tistim, ki poučuje, in tistim, ki se uči.

Vsaj deloma je naloga pedagogike usposobiti posameznike, da so na *pravilen* način čustveni. Taka usposabljanja trenutno zagotavljajo upravljavci človeških virov, razvijalci osebja ter svetovalni psihologi, katerih naloga je, da izurijo strokovnjake in akademske upravljalce kot *aktivne podjetnike* človeških virov, tako da lahko ti razvijajo takšne sposobnosti pri svojih učencih. Usmeritev ni k racionalnosti, temveč k pravi vrsti iracionalnosti (McWilliam in Hatcher 2004, 181, poudarki dodani).

Čustvena inteligenca kot koncept je v okviru izobraževanja in pedagoških procesov doživel velik prodor prav zaradi te zasnove čustvene inteligence, ki je v izobraževanju postala pomembna kot sredstvo, ki vpeljuje motivacijo in dober značaj posameznika. Praktično je bila kakršna koli povezava med osebnostjo in dobrimi šolskimi rezultati pripisana temu širokemu pojmovanju čustvene inteligence. Izobraževalni delavci, ki so izkazali interes za čustveno inteligenco, so povezavo med njo in družbeno-čustvenim učenjem videli kot prepričljivo. Med drugim tudi zato, ker je bila čustvena inteligenca priročna v smislu smeri izobraževanja, prek katerega se lahko učenci veliko

naučijo in hkrati primerno obnašajo v katerem koli položaju ali okolju (Mayer in Cobb 2000, 170). Nadalje, eksperti na področju izobraževanja so relativno hitro prevzeli idejo, da učenje čustvene inteligence prinaša splošni uspeh. Kot pravita Mayer in Cobb (2000), se je pojavila ideja, da je »čustvena uravnoteženost posameznice ali posameznika ključne za uspehe v šoli in na delu«. Prav tako relevanten faktor za uspeh koncepta čustvene inteligence v okviru izobraževanja pa je bilo prepričanje, da je čustveno inteligenco relativno lahko opazovati in tudi ocenjevati pri učencih. Tako je na primer čustvena inteligenca bila povezana z idejo dobrega državljanstva in v tem okviru z idejo čustveno inteligentnega dobrega državljanja. Pri tem njegove čustvene inteligence ni mogoče le opazovati in ocenjevati oziroma meriti, temveč jo je mogoče tudi spreminjati in prilagajati, saj ni nekaj, kar bi bilo nespremenljivo. V tem je tudi eno izmed nasprotij v razmerju do kognitivne inteligence, saj še danes velja, da je IQ nekaj, »s čimer se posameznik rodi«. Na drugi strani pa je čustveno inteligenco mogoče skozi učni oziroma pedagoški proces spreminjati, nadgrajevati, ipd.

James Park (1999) je v tem smislu na primer povzel Crickovo (1998) agendo za državljansko vzgojo, ki že zajema tudi čustveno inteligenco oziroma pismenost, saj predvideva, da je pri posamezniku potrebno krepiti družbeno in moralno odgovorno obnašanje. Pri tem mora posameznik razviti občutek samozavedanja, pozitiven odnos do samega sebe, empatično zavedanje drugih, sposobnost pozitivnega samovrednotenja in artikulacije čustev ter strategije razreševanja konfliktov. Park (1999) je prepričan, da je čustvena pismenost vezana na mandat programa državljske vzgoje, da morajo posamezniki v družbi krepiti lasten pogled na svet in sprejemati razlike do drugače mislečih, kar je neumanjkljivo povezano s čustvenim odnosom. Posamezniki se morajo v družbi znati pogovarjati, morajo sprejemati različne poglede na svet, primerjati lastne perspektive in izkušnje s perspektivami in izkušnjami drugih, pri čemer so pomembna tudi čustva. Park (1999) ugotavlja, da je čustvena pismenost temelj spodbujanja teh procesov in učnih ciljev. Zato je čustvena pismenost v okviru izobraževanja način ustvarjanja konteksta, v katerem predvsem otroci in mladi lahko razumejo sebe v razmerju do drugih, hkrati pa razumejo lastne pozicije: »razširjanje lastnega razumevanj sebe pomeni dati priložnost razvoju razmerij z drugimi, kar lahko posameznikom zagotovi temelj za razvoj polnih življenj kot aktivnih članov družbe in za možnost učenja prek teh razmerij glede bogastva sveta okoli njih [...]« (Park 1999, 24, poudarek dodan).

VLADOVANJE ČUSTEV: PSIHOLOGIZACIJA IN POLITIKA ŽIVLJENJA SAMEGA

Kot smo pokazali v predhodnem poglavju, je posebna orientacija in proliferacija čustvene inteligence ne le v akademskem prostoru, temveč tudi v širši javnosti in na polju izobraževanja posledica transformacije razumevanja čustev od psiho-bioloških premislekov k širšim premislekom čustev, izhajajoč tudi iz konstruktivističnih pozicij in razumevanj človekovih afektivnih dimenzij. Pri tem je seveda bistveno, da so čustva postala nekaj, kar ni fiksno v posamezniku, temveč jih je mogoče v določenih razmerjih in v določenem (izobraževalnem) okolju »primerno« upravljati, jih usmerjati in nadgrajevati, predvsem tako, da posameznik postane čustveno uravnovešen in postane »dober« ter »aktiven« državljan. Ob tem se je seveda smiselno vprašati, izhajajoč iz predhodno opravljenih opredelitev čustvene inteligence in čustvene pismenosti (tudi posedovanje čustvenih kompetenc), kako je sploh možno, da so čustva in predvsem čustvena kompetentnost posameznika postali osrednji element pri formaciji dobrega državljanstva in v tem okviru tudi aktivnega, kompetentnega posameznika, ki je sposoben primerne delovanja v družbi, pri izobraževanju in ne nazadnje tudi pri delu. Izhajajoč iz tega je prav tako ključno vprašanje, ki se zastavlja, kako upravljanje in reguliranje čustev (prek izobraževanja) delujeta na izobraževanje (kot institucionalni okvir) ter na konkretne izobraževalne prakse.

Posebna skrb in usmerjenost na čustveno življenje ni nekaj, kar bi se pojavilo naenkrat in ne bi imelo širšega historičnega konteksta. V 20. stoletju je, kot pokaže tudi Rose (1999), prisotna psihologizacija življenja. To pomeni, da je zahodni subjekt s svojim obnašanjem, delovanjem in s svojimi odnosi v družbi ves čas prek psihologije vpet v oblastne odnose in na različne načine upravljan. Rose (1999) pokaže, da so znanosti, povezane predvsem s psihologijo, bile osrednje pri (trans)formaciji oblastnih praks in tehnologij, ki so omogočile specifičen način upravljanja družbe in vladanja populaciji ter posameznicam in posameznikom kot delom te populacije. Značilnosti individuuma, ki jih danes na splošno sprejemamo kot del nas samih (npr. avtonomija, samo-realizacija, čustvena samozavest), niso rezultat določenih naravnih ali psiho-bioloških značilnosti posameznika, temveč psiho-znanstvenih racionalnosti. Dejansko nam je praktično nepredstavljivo, da ne bi svojega delovanja kot modernih posameznikov v sodobnem okolju pojasnjevali in reflektirali brez jezika in (konceptualnih) struktur, ki izha-

jajo iz psihologije. Tudi Michel Foucault (1978) argumentira, da so mnoge domene posameznika in njegovega življenja postale »psihologizirane«, s čimer in prek česar so se razvile številne oblastne prakse ter tehnologije, ki delujejo na populacijo, na konkretne družbene skupnosti (npr. družina, šola, itd.) in posameznice ter posameznike. Oblast v tem smislu deluje prek delikatnih in drobnih infiltracij ambicij reguliranja v samo »notranjost« našega obstoja in izkušenj kot subjektov (Rose 1999, 5).

V tem kontekstu psihologizacije naših življenj je usmeritev pozornosti na čustva kot intimnega elementa naše biti del artikulacije razvoja psihološke produkcije državljskih subjektivitet. Liberalni posameznik, ki je s svojo racionalnostjo in preudarnim kalkulirajočim razumom veljal (in pogosto še velja) za temelj pozitivne in »dobre« družbe, v okviru sodobnih oblastnih racionalnosti in načinov vladanja ni več dovolj. Oblastni načini se usmerjajo tako k telesnim kot tudi »notranjim« stanjem sebstev; pri tem gre za oblastne strategije, usmerjene na aktivnosti in sposobnosti sebstva (Huxley 2007). Oblastno delovanje se je transformiralo od »standardnih« psiholoških dimenzij (misli, ambicije, vrednote) v smeri novo opredeljenih in lociranih nevralnih lokacij čustvenega delovanja posameznic in posameznikov (glej Goleman 1995), ki konstituira sebstva, kar je del širše tendence emocionalizacije delovanja individuuma. To strategija in cilj oblastnih strategij, mehanizmov in praks lahko razumemo kot del vital-politik, ki jih Rose (2007) razkriva v sodobnih družbah 21. stoletja. Vital-politike so usmerjene in zadevajo vse večjo tendenco po kontroli, upravljanju, preoblikovanju in inženiringu samih vitalnih kapacitet ljudi kot živih bitij. Gre za politiko življenja samega. Rose (2007, 26) trdi, da je v 60ih letih 20. stoletja prevladala ideja, da je potrebno za razumevanje človekovega obstoja poznati njegov psihološki profil, njegov psihološki prostor, ki ga je potrebno razumeti in analizirati, v kolikor želi poznati samega sebe. V zadnjih petdesetih letih pa je prišlo do dodatnega premika, kjer je osebnost postala razumljena prek telesa in/ali posameznikovih možganov. Nove znanosti možganov in človeškega obnašanja razumejo in povezujejo naše delovanje s tem, kar smo. »Te igre resnice delujejo na molekularnem nivoju, na nivoju nevronov [...]« (Rose 2007, 26). V razmerju do naših počutij, želja, kognitivnih kapacitet in čustev je razumevanje resnice o nas in naše usode »naša telesnost, ki je zdaj na molekularnem nivoju, je cilj naših sodb in tehnik, ki jih uporabljamo za izboljšanje nas samih« (Rose 2007, 26).

V tem kontekstu politike življenja samega, kjer je čustvena inteligenca postala element iskanja in upravljanja uravnoteženega in primernega delovanja osebe v sodobnih družbeno-političnih sistematizacijah, je eden bistvenih argumentov ta, da so subjektivitete uokvirjene s specifično podobo človeka. Sebstvo v tej podobi cilja k avtonomiji, teži k samo-izpolnitvi v življenju, čustveni in moralni odgovornosti posameznika do sebe in do soljudi. Ta etos subjektiviteto ustvarja tako, da se posameznik ves čas evalvira, deluje na sebe in glede sebe. Gre za sredstva in pristope, prek katerih se oblikuje posameznikova identiteta in prek katerih skuša zasledovati lastne cilje, želje in interese (Edwards 2008, 27-28). Pri tem so čustva in njihovo primerno izražanje, ob zavedanju pozicij drugih v družbi, bistveni kot načini sprejemanja ter vrednotenja lastnih pozicij in ciljev ter ciljev in vrednot drugih.

IZOBRAŽEVANJE – DOMENA VLADANJA PREK ČUSTEV

V predhodnem delu prispevka smo med drugim nakazali tudi posameznikovo pozicijo v formaciji oblasti prek čustev in skozi njihovo upravljanje. Posebna domena udejanjanja teh razmerij, artikulacij subjektivitet, upravljanj, administriranj in izvajanj režimov vital-politične afirmacije čustev kot polja tehnologij sebstva, je tudi domena izobraževanja. V sodobnem svetu je dan izjemno velik poudarek na razvoj t.i. družbe znanja, kjer védnost funkcionira kot ključni način produkcije in gonilo modernih družb. V sodobnih sistematizacijah je prav védnost tistih najbolj izobraženih sprejeta in dojeta kot ključ nadaljnjega razvoja, zaradi česar je izobraževanje tista sfera, ki jo je potrebno posebej gojiti in na katero je potrebno gledati kot prostor produkcije znanja in temelj védnosti. Kot pravi Drucker (1969), »v družbi znanja šola in življenje ne moreta biti ločena drug od drugega. Morata biti povezana v organskem procesu, prek katerega vzajemno vplivata drug na drugega«. V tej konstelaciji je neprestano izobraževanje razumljeno kot rešitev krepitve temeljnega znanja za razvoj družbe. Učenje je dojeto primarno kot kognitivni proces, kot proces, ki je interes pri vsakem posamezniku in je lahko eksplicitno namenski ali pa priložnostni. V sodobnih izobraževalnih formacijah je bistveno, da se v okviru učnega procesa posameznik zaveda svoje vloge v njem, da se zaveda vključenosti v pridobivanje novih informacij, novega znanja in veščin. Razumeti ta proces pomeni tudi razumeti svojo pozicijo v njem in pomeni hkrati tudi, da ima posameznik možnost vplivati na ta proces, in ne da je vanj samo neaktivno potopljen. Aktivna

drža učečega se posameznika je ključnega pomena, ključna je njegova volja po spoznavanju. Učeči se posameznik je v sodobnih izobraževalnih režimih nekdo, ki se zaveda učnega procesa in je v njem dejaven, motiviran (Fejes in Nicoll 2008). Učeči se posameznik upravlja svoj učni proces, in sicer tako, da na primer razvije svojo učno strategijo, spremlja (monitoring) svoj učni razvoj in evalvira svoje dosežke (Edwards 2002).

Eden od ključnih elementov v tem oblastnem razmerju režima védnosti in posameznika v njem, je tudi pismenost, in sicer kot praktično vseobsežni koncept, ki pokriva različne dimenzije védnosti in veščin. Bocchino (1999) v svojem priročniku »*Emotional literacy: to be a different kind of smart*« postavi prav vprašanje, kaj je pismenost. Eksplicitno pojasnjuje (1999, xiii), da je vsaj deloma sposobnost dekodirati znamenja, pa naj bodo to pisana znamenja na določeni strani teksta, ali znamenja v medosebni komunikaciji. Pismenost vključuje oziroma zajema tudi veščine, s katerimi smo sposobni ustvarjati pomene in sposobnosti aplicirati to razumevanje v vse aspekte življenja. Pismenost pomeni tudi sposobnost jasne in tekoče komunikacije. In ne nazadnje, pismenost predstavlja tudi konstelacijo kulturnih in osebnih zemljevidov, ki nam ne omogočajo le razumevanja sveta okoli nas, temveč tudi nas samih (Bocchino 1999). Poleg tega je Bocchino (1999) pragmatičen glede pismenosti, ki jo je potrebno pridobivati tekom izobraževalnega procesa, saj v njem vidi strategijo, kako pridobiti življenjske veščine. Gre za »zavedanje potreb drugih in na drugi strani upravljanje naših dejanj tako, da dobimo službo ali zaključimo določen projekt, kar zahteva veliko čustvene pismenosti« (Bocchino 1999, xiii). Vidimo torej, da je v tej oblastni racionalnosti prek izobraževanja izrazito prisotna ekonomizacija pismenosti, zato biti del učnega procesa ne pomeni več zgolj socializacije in pridobivanja novega znanja, temveč pomeni usvajanje specifičnega načina nadzora nad lastnim življenjem, pomeni razvoj partikularnega odnosa do vseh vidikov (posebej ekonomskega) življenja v prihodnosti. Pri tem je bistveno, da posameznik ve, da bo moral v nadaljnjem življenju kapitalizirati vso znanje in pridobljene kompetence (Simons in Masschelein 2008). Prav v tej luči je potrebno brati Bocchinov napotek glede osebne čustvene pismenosti, za katero pravi, da je »ključni faktor pri določanju in napovedovanju prihodnjega uspeha v katerem koli vidiku življenja in pri vseh tipih uspeha. Sposobnost razumeti in upravljati čustva na preudaren način, učinkovito komunicirati ter samega sebe uspešno usposablja, je za vse nas ključnega

pomena« (Bocchino 1999, 5). Podobno argumentirata tudi Ripley in Simons (2007, 2), ko pravita, da je učenje za razumevanje naših čustev in čustev drugih ljudi ključno, če želi posameznik postati družbeno kompetentna oseba, ki je sposobna vzpostavljati in ohranjati pozitiven odnos z drugimi ljudmi. Družbene in čustvene veščine ter veščine obnašanja, ki so pri tem vpete, so v ozadju praktično vseh vidikov šolanja in življenja skupnosti, vključno z učinkovitim učenjem ter razumevanjem drugih ljudi. Tudi Killick (2006) v svoji monografiji »*Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*« izpostavi čustvene kompetence in nasploh pismenost z vprašanjem učinkovitega učenja, obenem pa vprašanje čustev pri učencih tesno poveže z vprašanjem zdravja – tako mentalnega kot fizičnega:

V preteklih letih je bil narejen velik napredek glede razumevanja možganov, kar ima implikacije tudi pri pomoči otrokom in odraslim pri učenju. Nekaj najbolj pomembnih odkritij je tudi glede tega, kako deluje naša čustvena raven in kako čustva vplivajo tako na učenje kot obnašanje. To je prispevalo k velikemu interesu glede koncepta čustvene inteligence predvsem na področjih fizičnega in mentalnega zdravja, delovnega okolja in šol. Učitelji lahko naredijo veliko razliko pri otrocih glede njihove komunikacije in glede vzpostavljenega razmerja z njimi. Vendar če želimo, da čustvena pismenost doseže svoj polni potencial, mora biti v središču šolskega etosa, in dejansko mnoge šole implementirajo to idejo tudi na organizacijski ravni (Killick 2006, 1).

Ta povezava čustvenega z zdravjem je pomembna, ker je tipična v sodobnih konstelacijah, v katerih so državljani spodbujani k stalni pazljivosti glede lastnega fizičnega in nevrokemičnega stanja: »aktivni in odgovorni posameznik mora biti dejaven v stalnem spremljanju svojega zdravja, venomer se mora spreminjati, prilagajati in izboljševati v luči spremenljivih zahtev, ki prihajajo v njegovo vsakodnevno življenje« (Rose 2007, 223). Podobno se v šolah in drugih izobraževalnih centrih neprestano vzpostavljajo tehnike opazovanja in merjenja ter evalvacije, prek katerih se oblikujejo norme delovanja in »uspešnosti«, nato pa se na podlagi tega ocenjuje ter temu primerno prilagaja izobraževalni proces (Rose 2007, 119).

Prav šole so kot izobraževalne ustanove ključne za vzpostavljanje posredovanja čustvene inteligence in čustvenih kompetenc ter s tem pismenosti. James Park, Alice Haddon in Harriet Goodman (2004) v svojem priročniku za šole »*The Emotional Literacy Handbook: a Guide for Schools*« izpostavljajo potrebo po celoviti implementaciji čustvene pismenosti na šolah. Pravijo, da ne gre za strategijo, »ki bi lahko bila omejena na določeno področje ali na specifičen kurikulum določenega predmeta, prav tako ne more biti

vezana zgolj na eno skupino v šoli. Najbolj je učinkovita takrat, ko je prisotna v zbornici, v razredu, na šolskih hodnikih in na šolskih igriščih. Prav tako pa mora biti prisotna takrat, ko šola komunicira s širšo skupnostjo«. Park, Haddon in Goodman (2004, 2) ciljajo na to, da mora biti celotna šola podrejena čustveni pismenosti, da mora čustvena pismenost postati osrednje napotilo šol pri njenem delovanju in jo mora torej šola zaobjeti na kar se da celovit način. Čustvena pismenost zahteva celovitost, podreditev celotnega sistema, prek česar je mogoče nato čustva upravljati in jih na specifičen način organizirati. Seveda se postavi vprašanje, zakaj mora priti do podreditve celotne sistematizacije izobraževalnih ustanov. Park, Haddon in Goodman (2004, 11) pravijo, da je ena ključnih prednosti čustvene pismenosti učinkovitost učenja. Njihov argument je, da je naša sposobnost učenja jasno prežeta s čustvenim stanjem, v katerem smo. Čustva torej vplivajo na to, kako se učimo in koliko smo se sposobni naučiti. Sposobnost razumevanja in delovanja v različnih čustvenih stanjih omogoča učencem opraviti različne učne naloge. Čustvena pismenost je potrebna, da »zagotovimo, da postanemo resnično učinkoviti učenci« (Park, Haddon in Goodman 2004, 11, poudarek dodan). Eden od ciljev je torej zagotavljati učinkovitost, kar je mantra sodobnih oblastnih formacij, kjer mora aktiven državljani najprej zares želei pridobiti novo znanje, pri čemer mora biti bistveno učinkovit, v kolikor želi uspeti. Čustvena inteligenca je v tem kontekstu bistvena, saj je relevantna v posameznikovem razmerju z drugimi ljudmi, v kolikor pa so ti odnosi (čustveno) uravnoteženi, lahko ljudje odkrijejo načine, kako prevzeti nadzor nad svojim življenjem in imeti hkrati pozitiven vpliv na življenja drugih. V odnosih so soočeni z raznolikostjo v skupinah, kar jim omogoča, da obogatijo lastne perspektive tako, da bolj polno vstopajo v odnose z drugimi (Park, Haddon in Goodman 2004, 23). Podobno vidi vlogo izobraževanja tudi Bocchino (1999), ki pozitivne rezultate vpeljevanja čustvene pismenosti vidi ne le pri učencih, temveč tudi v širši okolici in družbi. Tako pravi, da je v izobraževanju potrebno zastaviti učni proces tako, da upošteva celotno sebstvo učencev. Možgani niso razdeljeni v individualne segmente, ki bi bili označeni z »občutji«, »kognitivnim razvojem« ali »fizično aktivnostjo«. Po njegovem mnenju imajo uspešni študenti čustvene repertoarje, ki podpirajo njihovo sposobnost uporabe drugih veščin in strategij, ki jih imajo na voljo. Tako imajo na primer čustveno pismeni učenci, ne glede na to, ali se igrajo, so na delu ali se učijo, določene psiho-fiziološke odgovore, ki so prepleteni z višjim redom mišljenja in sposobnostjo razreševanja problemov. »V vsakem

primeru bo prihodnost šole oziroma izobraževalnega okolja, kjer se krepi čustvena pismenost, bogatejša ne le za posameznike, temveč za vse člane skupnosti in družbo nasploh« (Bocchino 1999, 8-9).

V kolikor so želja po izobraževanju, motiviranost in stremljenje po uspehih ključni za »dobro življenje«, je aktivirana serija pedagoških praks, prek katerih so posamezniki pozicionirani na specifičen način, in sicer tako, da učeči se posameznik razume sebe kot pozitivno osebo, ki mora delovati tako, da v družbi uspe, da zasleduje svoje interese in da izkazuje dodano vrednost. Organizacijske tehnologije in tehnologije sebstva postanejo tesno prepredene s tehnologijami uspeha (Edwards 2008, 28). Takšna zastavitev poveže tisto, kar je organizacijsko zaželeno s tistim, kar je zaželeno na osebnem nivoju; posameznik cilja k samo-izpolnitvi, k učinkovitosti in motiviranosti. Subjekti so na ta način predpostavljeni kot samo-kreirajoči se aktivni posamezniki, ki skušajo maksimirati svoje kapacitete in kapacitete svoje produktivnosti, pri čemer je bistven element prav motiviranost. Killick (2006, 47) poudarja, da so naša čustva prepletena z našo motivacijo ne le v smislu pričakovanja, ali bomo določeno stvar uspešno opravili ali ne, temveč tudi glede pomembnosti, ki jo določimo za naša dejanja.

Ko premišljamo, ali naj nekaj naredimo ali ne, ali ko razmišljamo o spremembi našega delovanja, se pogosto znajdemo v stanju ambivalentnosti, ko nismo prepričani, kako naj delujemo in v katero smer naj gremo. [...] Motivacija je kompleksna, vendar je osrednjega pomena tako pri učenju kot v navezavi na čustveno inteligenco (Killick 2006, 47).

Killick torej meni, da ima lahko razvoj čustvene inteligence v šoli veliko vrednost prav na tem področju, še posebej pri delu z otroci, ki so slabo motivirani za delo v razredu.

Izhodišče motiviranosti je v razpravah o čustveni inteligenci in čustveni pismenosti predpostavljena v (čustvenem) samo-zavedanju posameznika. Samozavedanje pomeni, da se posameznik zaveda svojega čustvenega stanja, da je sposoben prepoznati, katera čustva doživlja v katerem koli trenutku, ter da se hkrati zaveda, katere misli ima v teh različnih čustvenih stanjih. To pomeni poznati samega sebe ter imeti pozitiven ter celovit občutek o sebi. Vedno rastemo v sofisticiranosti tega početja. Veščino samozavedanja razvijamo celo življenje s tem, ko pridobivamo uvid v multipla, kompleksna ter pogosto med seboj konfliktna občutja, ki jih imamo (Killick 2006, 10).

Killick (2006) nadalje pravi, da brez samozavedanja glede naših lastnih čustev težje spreminjamo naša čustvena stanja in se težje pomirimo, hkrati pa to tudi pomeni, da nas močna čustva lahko hitreje prevzamejo in da delujemo impulzivno. Samozavedanje pomeni spremljati in nadzirati različna čustvena stanja. Ideal glede samozavedanja je razviti pozitiven in integriran občutek o sebi. Killick (2006) torej zagovarja idejo, da je samozavedanje pomemben del čustvene pismenosti, predvsem v smislu poznavanja samega sebe. Oblastne strategije, prisotne tudi v izobraževalnih okoljih, zahtevajo od posameznika, da se pozna, da razume svoja čustvena delovanja in da med različnimi stanji uspešno manevrira. To mora početi zato, da v končni fazi pri svojem delovanju ne deluje impulzivno, temveč kar se da premišljeno ob primernem čustvenem stanju: »kognitivna psihologija je odkrila, koliko avtomatskih in neželenih misli doživljamo, ki vplivajo na našo čustveno stanje in na naše obnašanje. [...] Bistvena veščina pri razvoju zmožnosti identificiranja teh misli imenujemo lovljenje misli. Ko so misli prepoznane, jih lahko bolj natančno evalviramo« (Killick 2006, 43). Od nas je torej zahtevano, da tudi misli in z njimi povezana čustva ocenjujemo in na ta način nadziramo. Kot argumentira Rose (2007), medtem ko so bile naše želje, volje in nezadovoljstva včasih postavljena v psihološki prostor, so sedaj mapirana na telesu samem, kar je vidno tudi v rezoniranju. Medtem kot je samozavedanje označeno kot posebna veščina, je hkrati tudi ena izmed domen, ki je ključna za upravljanje čustev: »čustva, ki brbotajo pod pokrovom zavedanja, lahko močno vplivajo na to, kako percipiramo in kako delujemo. Toda enkrat, ko se naših reakcij zavedamo, ko so registrirane v korteksu, smo sposobni stvari na novo evalvirati ali se odločiti, da potisnemo občutja na stran« (Goleman 1995, 55).

ZAKLJUČEK

Čustvena inteligenca je koncept, ki je v zadnjih dobrih dveh desetletjih postal izjemno pomemben ne le v akademskem okolju, temveč tudi na drugih področjih. Še posebej pomemben je postal v kontekstu izobraževanja, kjer je bil sprejet kot način oblikovanja posameznikovega ustroja in drža, pri čemer je bistveno, da posameznik svoja čustva prepozna kot konstitutivna pri oblikovanju lastnega »jaza« ne le v razmerju do samega sebe, temveč tudi v razmerju do drugih in v razmerju do širše družbe. Mayer, Salovey in Caruso (2000) so na primer izpostavili, da gre pri čustveni inteligenci

za sposobnost prepoznavati, kako različne so čustvene reakcije in kako lahko primerno razumevanje čustev vodi k boljšemu reševanju problemov. Vsekakor obstajajo različne interpretacije oziroma modeli čustvene inteligence (Neophytou 2013), zaradi česar seveda ni končne in jasne definicije tega koncepta. Toda ne glede na različne perspektive je, kot smo ugotovili, v izobraževanju čustvena inteligenca pridobila na veljavi tudi zato, ker je izjemno priležna kulturi zahodne družbe.

Prek konstrukcije čustvene inteligence, novih metod in procedur so se oblikovali navidezno bolj pregledne in jasne strukture čustvenega delovanja posameznika, kar je sicer prej veljalo kot polje, ki ga ni bilo mogoče čvrsto in jasno zgrabiti. Ideja, ki se je pojavila, je, da je mogoče z nadzorom nad čustvi posameznika in njegovim »primernim« čustvenim delovanjem zagotoviti njegovo »boljše in bolj polno« življenje. Kot pravi Neophytou (2013), je v tem kontekstu »dobro« zamišljeno kot nekaj, kar je oprijemljivo in zato kot nekaj, kar je mogoče upravljati, voditi, nadzorovati. »Dobro« je nadalje razumljeno kot uspeh, predvsem v kontekstu iskanja zaposlitve, izkoriščanja človeškega potenciala, zavzemanja visokih družbenih položajev, ipd.

V prispevku smo pokazali, da so čustva v izobraževalnem prostoru postala razumljena kot nekaj, kar ni zakoreninjeno v posamezniku, kar mu ni »dano«, temveč je s čustvi mogoče upravljati, jih usmerjati in negovati tako, da individuum postane čustveno uravnotežen in postane »dober ter aktiven državljan«.

Če je v modernih družbah bil zahodni subjekt s svojim obnašanjem, delovanjem in s svojimi odnosi v družbi ves čas prek psihologije vpet v oblastne odnose in na različne načine administriran ter upravljan, potem je v sodobnih kontekstih prišlo do novih načinov razumevanja posameznika in prek tega tudi do novih oblastnih strategij, tehnik in praks. Te so se usmerile k življenju, k posameznikovemu telesu in delovanju: nove znanosti možganov in obnašanja razumejo in povezujejo naše delovanje s tem, kar smo. V tem kontekstu se vzpostavljajo vital-politike, kjer je čustvena inteligenca postala element iskanja in upravljanja uravnoteženega in primerne delovanja osebe. K čustvom usmerjene oblastne tehnologije in prakse artikulirajo in formirajo posameznika ter njegovo obnašanje tako, da se ta ves čas ocenjuje, deluje usmerjeno vase in gleda nase. Gre za sredstva in pristope, prek katerih se oblikuje posameznikova identiteta in prek katerih skuša zasledovati »lastne« cilje, želje in interese.

Posebej relevantna je v izobraževalnih kontekstih čustvena pismenosti, pri čemer že sam izraz pismenosti nakazuje, da je to nekaj, kar se posameznik lahko nauči, pridobi in zapopade. Priročniki, namenjeni tako šolam oziroma izobraževalnim institucijam kot tudi učiteljem in učečim se posameznikom, izpostavljajo čustveno pismenosti kot celokup veščin, ki jih uporabljamo v različnih aspektih življenja in ki so predvsem uporabne. Gre za ekonomizacijo pismenosti v namen izkoriščanja lastnega posameznikovega potenciala, ki ni vezan le na njegovo kognitivno sposobnost, temveč tudi čustveno kompetentnost in uravnoteženost. Posameznik mora posedovati voljo do učenja, do pridobivanja spretnosti in pismenosti, biti mora motiviran, saj se zaveda, da bo moral v nadaljnjem življenju kapitalizirati vso znanje in pridobljene kompetence. Ta premik morajo zagotavljati predvsem šole kot institucionalni okviri posredovanja znanj in veščin, saj se na ta način zagotavlja učinkovitost ne le šol, temveč vseh tistih, ki so udeleženi v izobraževalnem procesu. Kot že izpostavljeno, je čustvena pismenost kot način konkretne uporabe čustvene inteligence konkretizacija načina vladanja posameznika, ki je klican, da sebe razume kot pozitivno osebo, ki mora delovati tako, da v družbi uspe, da zasleduje svoje interese in da izkazuje dodano vrednost ne le zase, temveč celotno družbo.

LITERATURA

- Andrade, Daniel Pereira. 2015. »Emotional economic man: power and emotion in the corporate world.« *Critical sociology* 41 (4-5):785-805.
- Bocchino, Rob. 1999. *Emotional literacy: to be a different kind of smart*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Crick, Bernard R., et al. 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Damasio, Antonio R. 1994. *Descartes' error : emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- De Sousa, Ronald. 1987. *The rationality of emotion*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dixon, Thomas. 2003. *From passions to emotions: the creation of a secular psychological category*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

- Dixon, Thomas. 2012. *Thomas Brown: Selected Philosophical Writings*. Luton: Andrews UK.
- Drucker, Peter F. 1969. *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.
- Edwards, Richard. 2002. »Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices.« *Journal of Education Policy* 17 (3):353-365.
- Edwards, Richard. 2008. »Actively seeking subjects.« V *Foucault and lifelong learning: governing the subject*, ur. Kathy Nicoll. London; New York, NY: Routledge.
- Fejes, Andreas in Katherine Nicoll, ur. 2008. *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel. 1978. *The History of Sexuality, Volume I: Introduction*. New York: Pantheon.
- Gagen, Elizabeth A. 2015. »Governing emotions: citizenship, neuroscience and the education of youth.« *Transactions of the Institute of British Geographers* 40 (1):140-152.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Humphrey, Neil, Andrew Curran, Elisabeth Morris, Peter Farrell in Kevin Woods. 2007. »Emotional intelligence and education: A critical review.« *Educational Psychology* 27 (2):235-254.
- Huxley, Margo. 2007. »Geographies of governmentality.« V *Space, knowledge and power: Foucault and geography*, ur. Jeremy W. Crampton in Stuart Elden. Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate.
- Killick, Steve. 2006. *Emotional literacy: at the heart of the school ethos*. London: Paul Chapman Pub.
- Matthews, Gerald, Moshe Zeidner in Richard D. Roberts. 2002. *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mayer, D. John in Peter Salovey. 1997. »What is Emotional Intelligence?« V *Emotional Development and Emotional Intelligence* ur. D. John Mayer in Peter Salovey, 3-31. New York: Basic Books.

- Mayer, John D. in Casey D. Cobb. 2000. »Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?« *Educational Psychology Review* 12 (2):163-183.
- Mayer, John D., David Caruso in Peter Salovey. 2000. »Emotional Intelligence As Zeitgeist, As Personality And As A Mentalability.« V *The Handbook of Emotional Intelligence*, ur. Bar-On Reuven in Parker DA James, 92-111. New York: Jossey-Bass Company.
- McPhail, Ken. 2004. »An emotional response to the state of accounting education: developing accounting students' emotional intelligence.« *Critical Perspectives on Accounting* 15 (4):629-648.
- McWilliam, Erica in Caroline Hatcher. 2004. »Emotional literacy as a pedagogical product.« *Continuum* 18 (2):179-189.
- Neophytou, Lefkios. 2013. »Emotional intelligence and educational reform.« *Educational Review* 65 (2):140-154.
- Park, James. 1999. »Emotional Literacy: Education for Meaning.« *International Journal of Children's Spirituality* 4 (1):19-28.
- Park, James, Alice Haddon in Harriet Goodman. *The Emotional Literacy Handbook: a Guide for Schools*. Taylor and Francis 2004. Dostopno prek: <http://public.ebiblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1991735> (2. 4. 2017).
- Ripley, Kate in Elspeth Simpson. 2007. *First steps to emotional literacy: a programme for children in the Foundation Stage and Key Stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London; New York: Routledge.
- Rose, Nikolas. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas S. 2007. *The Politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.
- Salovey, Peter in John D Mayer. 1990. »Emotional intelligence.« *Imagination, cognition and personality* 9 (3):185-211.
- Simons, Maarten in Jan Masschelein. 2008. «»Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus.« V *Foucault and lifelong learning*:

governing the subject, ur. Andreas Fejes in Katherine Nicoll, 48-60. New York: Routledge.

Staeheli, Lynn A. 2011. »Political geography: Where's citizenship?« *Progress in Human Geography* 35 (3):393-400.

PROBLEMATIKA OBSTOJEČEGA HEGEMONSKEGA PRISTOPA K POUČEVANJU TEMATIK EU IN POTENCIALI HUMORNE KRITIČNE PEDAGOGIKE

BLAŽ VREČKO ILC

UVOD

Evropske izobraževalne politike so bile vse od svoje geneze v zgodnjih 1990ih¹ osmišljane in racionalizirane prek prizme specifičnih kriz oziroma potencialnih kriz, v katerih so se oziroma se bodo znašle države članice EU in širši proces evropske integracije v okvirih EU. V tem okviru so bile izobraževalne politike osmišljane kot eden od osrednjih inštrumentov za naslavljanje teh kriz, saj je bil in je izobraževalni sistem prevladujoče oziroma hegemonsko² razumljen kot tisti kontekst, kjer je mogoče in je potrebno

-
- 1 Nastavki prvih evropskih izobraževalnih politik so bili sicer prisotni že v 1980ih, vendar pa je šele v 1990ih z reorganizacijo Evropskih skupnosti v EU prišlo do določene implicitne in deloma prikrita razširitve pristojnosti na področje izobraževanja na splošno. Pred tem je v pristojnost spadalo le poklicno usposabljanje.
 - 2 Hegemonijo razumemo v Gramscijevem (1971) smislu specifično kot miselni okvir, pogled na svet oziroma družbenopolitično realnost, ki je splošno sprejet kot objektivni, a je dejansko partikularen in služi specifičnemu interesu vladajočih razredov oziroma utrjevanju obstoječih neenakosti in asimetričnih razmerij oblasti. Pri tem je ta pogled, da je sprejet kot nevtralen, nenehno in sistematično diseminiran, populariziran, utrjevan, naturaliziran in normaliziran prek raznolikih politik, struktur, institucij, praks in diskurzov, ki ga vpisujejo v širšo skupnost, kot tudi v same posameznike, ki ta okvir mišljenja ponotranjijo.

razreševati osrednje družbenopolitične in gospodarske problematike, vključujoč problematiko (ne)obstoja skupne evropske identitete, umanjkanja zavesti o transnacionalnem evropskem državljanstvu, (ne)aktivnosti in (ne)odgovornosti državljanov, (ne)vključenosti določenih etničnih, religioznih, spolnih manjšin, brezposelnosti in zaposljivosti ter umanjkanja pravih kompetenc za neizbežno prilagajanje posameznikov in skupnosti kontinuirano spreminjajočem se globalnem povezovanju, trgovanju in predvsem tekmovanju. Hkrati pa so te politike v kontekstu kriz imele pomembno vlogo pri samem zamejevanju razumevanja kriz in njihovih temeljnih vzrokov.

Glede na omenjeno zgodovino evropskih izobraževalnih politik posledično ni čudno, da imajo tudi v sedanjem družbenopolitičnem kontekstu enako vlogo. Za sodoben družbenopolitičen kontekst Evrope in specifično Evropske unije lahko namreč trdimo, da ga določajo številne multidimenzionalne in heterogene krize. Specifika sedanjega konteksta pa je, kot ugotavljajo nekateri avtorji (glej npr. Sanchez-Cuenca 2017, Hobolt 2016, Gretschnann 2015, Guiraudon, Ruzza in Trenz 2016), da določeni dogodki, procesi in trendi, kot so brexit, zlom ideje solidarnosti in demokratičnosti ob »reševanju« grške dolžniške krize ter kršenje lastnih temeljnih vrednot, segajoč od solidarnosti, demokratičnosti, spoštovanja človekovih pravic, humanosti ob »reševanju« begunske krize kot širšem vprašanju »reševanja« varnostne krize in kršenju pravic do zasebnosti, predstavljajo nastavke za oziroma so že dejanska materializacija eksistencialne krize EU in procesa evropske integracije. Da tudi EU elite oziroma predstavniki EU institucij sedanjo splošno krizo EU dojemajo kot globljo, večjih razsežnosti in dejansko nevarno za njeno preživetje, pričajo mnogi strateški dokumenti, med katerimi izstopa Bela knjiga o prihodnosti EU (European Commission 2017). Slednja opredeljuje določene verzije sprememb za zagotavljanje prihodnjega obstoja in razvoja EU. Percepcija globlje krize EU, predvsem z vidika njene legitimnosti v očeh državljanov v smislu rastočega evroskepticizma, pa je, glede na povedano, razumljivo prisotna tudi v dokumentih na področju evropskih izobraževalnih politik in še bolj specifično na področju poučevanja EU tematik v šolah Prav izobraževalne politike in specifično politike na področju poučevanja tematik EU v šolah se pri tem samo-osmišljajo kot pomemben vzvod oziroma mehanizem za preseganje sedanjega kriznega evroskepticizma in s tem širše eksistencialne krize EU, saj naj bi ključno prispevale h grajenju skupne evropske zavesti in identitete

ter trans-nacionalnega aktivnega EU državljana kot temelja evropskega integracijskega procesa. Te politike namreč izhajajo iz predpostavke, da je eden od osrednjih vzrokov obstoječega evroskepticizma prav nepoznavanje delovanja, pomena in vpliva EU s strani državljanov držav članic. Ta manko znanja pa naj bi bil posledica premajhne prisotnosti EU vsebin v formalnem izobraževanju in hkrati neuporabe percipirano atraktivnih pedagoških prijemov, vključno z uporabo novih IKT.

Pri tem se postavlja vprašanje, ali omenjena evropska politika in pedagoški pristop, ki ga ta politika eksplicitno in implicitno predpostavlja, dejansko lahko naslovita kompleksen problem evroskepticizma in upada legitimnosti EU ter procesa evropskih integracij. Izhajamo namreč iz perspektive nekaterih avtorjev (glej Sanchez-Cuenca 2017, Olson 2012, Habermas 2015), da slednja problematika ne more biti razrešena prek ponovnega legitimiranja obstoječega *status quo*, ki ga izvajajo hegemonске izobraževalne politike, temveč prek družbenopolitične transformacije, ki bi udejanjila danes razvodenele deklarirane principe evropske integracije, in sicer solidarnosti, demokratičnosti ter sodelovanja in mirnega sobivanja. V tem okviru je posledično potrebno premisliti, kakšna je lahko vloga izobraževanja v naslavljanju tega problema, hkrati pa je potrebno premisliti problematičnosti obstoječega hegemonskega pristopa k poučevanju EU in ga nasloviti kot del problema in ne rešitve temeljnih problematik obstoječe ureditve EU in držav članic. Hkrati se s tem sklopom vprašanj in polj nujnih premislekov pojavlja vprašanje, kakšen pedagoški pristop bi bil lahko v dani situaciji sistemske destabilizacije, povzročene s strani multiple in heterogene krize tako EU kot ureditev držav članic, bolj primeren za naslavljanje evroskepticizma in splošne krize politične legitimnosti EU. Pri premisleku primernejšega pristopa izhajamo iz predpostavke nekaterih avtorjev (Giroux 1983, hooks 1994, Freire 1970), da kljub omejitvam šolski kontekst lahko služi kot prostor progresivne družbenopolitične transformacije, če se v teh prostorih izvaja izobraževanje prek pristopa kritične pedagogike. Hkrati izhajamo iz predpostavke nekaterih avtorjev (Amsler 2011, Seidman in Brown 2013), da je potrebno ta primernejši pristop k poučevanju zahtevnejših tematik, kot so tematike EU, obogatiti s prijemi oziroma elementi tipov komunikacije, ki neposredno spodbujajo, vzpostavljajo in utrjujejo določene afektivne vezi kot pomembnega izhodišča za preseganje evroskepticizma in ponovne legitimacije procesa evropskega povezovanja. Kot želimo prikazati tekom

analize, bi to vlogo lahko imela humorna komunikacija, ki jo mnogi avtorji (glej Sørensen 2013, Raskin 2008, Meyer 2000, Scott 2008, Garner 2006, Mawhinney 2008) izpostavljajo kot posedujoč velike potenciale za obogatitev izobraževalnega procesa.

V luči zgornjih nastavkov želimo v pričujočem prispevku hegemonsko politiko na področju poučevanja tematik EU v šolah, njeno racionalnost ter predvsem hegemonski pristop k poučevanju teh tematik, podvreči konstruktivnemu kritičnemu premisleku v dveh med seboj povezanih analitičnih dimenzijah. Najprej bomo kritično naslovili hegemonski način poučevanja tematik EU kot temeljni del politike na področju poučevanja tematik EU v šolah. Pri tem bomo kritično naslovili tako specifično vsebino v smislu hegemonskih reprezentacij oziroma hegemonskega diskurza o EU, ki se vzpostavlja, ohranja, vpisuje in perpetuira prek različnih strateških dokumentov, vključno s tistimi, povezanimi z EU politikami na področju izobraževanja, kot tudi prek različnih uradnih in neuradnih učnih gradiv za poučevanje tematik EU na različnih stopnjah izobraževanja. Temeljne uvide glede hegemonskih reprezentacij EU bomo večinoma črpali iz obstoječih kritičnih refleksij predvsem evropskih izobraževalnih politik. Hkrati pa bomo te uvide ilustrirali in posledično obogatili z izbranim uradnim učnim gradivom *Evropa v 12. poglavjih* (Fontaine 2014), ki celovito naslavlja EU in njeno delovanje, ter z najnovejšim poročilom o poučevanju EU tematik, sprejetim s strani Evropskega parlamenta. Reprezentacije EU bodo premišljene skozi prizmo vloge, ki jo EU pripisuje izobraževanju pri razreševanju osrednjih družbenopolitičnih problematik, pri čemer bo premišljeno tudi specifično uokvirjanje teh problematik, ki predstavlja pogoj možnosti specifičnih rešitev. Nadalje bodo premišljene specifične hegemonске reprezentacije mladih učečih se posameznikov v smislu kaj naj bi pridobili prek učenja tematik EU v navezavi na njihovo predvideno vlogo v EU. Poleg premisleka reprezentacij EU in mladih bo na kratko kritično premišljen hegemonski način poučevanja, ki vpisuje, ohranja in utrjuje reflektirane hegemonске reprezentacije EU in mladih.

V drugem delu bo premišljen potencial pedagoškega pristopa za poučevanja tematik EU, utemeljenega na izhodiščih kritične pedagogike, in primerčnost tega pristopa za naslavljanje evroskepticizma kot produkta multiplih (gospodarskih, političnih, identitetnih, varnostnih) kriz, ki jim bile in so jim EU, njene članice in predvsem njihovi prebivalci izpostavljeni od velik

gospodarske krize naprej. Glede na naše izhodišče o nujnosti nadgraditve in obogatitve alternativnega pristopa k poučevanju tematik EU v šolah, bo v končnem delu analize celoviteje premišljena vloga, ki jo lahko humorna komunikacija igra v pristopu, utemeljenem na kritični pedagogiki.

(SAMO)PODOBA EU V HEGEMONSKEM PRISTOPU K POUČEVANJU TEMATIK EU

Pri refleksiji hegemonskega pristopa k poučevanju tematik EU je v samem izhodišču ključno kritično nasloviti podobo EU, ki jo ta prek svojih izobraževalnih politik, strategij in drugih dokumentov ter izjav njenih predstavnikov vzpostavlja in perpetuira ter vpisuje v družbenopolitično realnost držav članic. Kot smo namreč izpostavili v uvodu, nekateri avtorji idealizirano podobo osmišljajo kot potencialno kontraproduktivno za naslavljanje problematike EU. Mnogi avtorji (glej Banjac in Pušnik 2015, Convery in Kerr 2005, Kushnir 2016, Manners 2011, Olson 2012) izpostavljajo, da se EU prek svojih izobraževalnih in drugih politik reprezentira v homogeno pozitivni luči. Pri tem gre za posredovanje specifične idealizacije tako zgodovinskih procesov in dogodkov kot trenutnega stanja. V zgodovinski perspektivi, ki predstavlja eksplicitni ali implicitni temelj ostalih pozitivnih reprezentacij EU, se EU idealizirano reprezentira kot rezultat linearnega procesa vedno širšega in globljega povezovanja nekdanj sovražnih ali tekmujočih evropskih držav, ki so uvidele nujnost preseganja nasprotij, sodelovanja, medsebojne solidarnosti, integracije in zagotovitve trajnega miru ter nujnost transnacionalnega utrjevanja demokratičnih načel in spoštovanja človekovih pravic. Implicitno ali eksplicitno se v kontekstu hegemonskih reprezentacij zgodovine EU izpostavlja tudi inherentna genialnost tedanjih evropskih političnih elit na čelu z »očeti« evropskih integracij (npr. Jean Monnet, Robert Schumann), ki so percipirano zgolj z lastno voljo sprožili postopke povezovanje, pri čemer se popolnoma utiša benevolentne strukturne pogoje in določilno vlogo osrednje povojne zahodne velesile ZDA. Da gre za specifično partikularno idealizirano reprezentacijo zgodovine EU, je mogoče ilustrirati prek posredovanja zgodovine EU v učnem gradivu *Evropa v 12. poglavjih* (Fontaine 2014). EU je v gradivu reprezentirana kot zgodovinsko izjemna entiteta brez precedensa, ki je od samega začetka benevolentna in pacifistična sila in ki ni povezana z brutalnostjo evropskega kolonializma. Pri tem se ta benevolentna zgodovinska podoba vzpostavlja v razmerju

do označevanja nekdanje Sovjetske Zveze kot imperija in prek hkratnega zamolčanja kolonialne zgodovine in tudi sedanosti (npr. Francoska Gvajana, Surinam) vseh osrednjih članic EU. Gradivo perpetuira in utrjuje omenjeni ustanovitveni in še danes prisotni mit EU, in sicer mit o EU kot področju miru in sili, zavezani miru. Že z bežnim zgodovinskim pregledom lahko to ovržemo. Omenimo samo osvobodilno vojno v Alžiriji, ki je bila do leta 1957 kot departma Francije neposredno vključena v Evropske skupnosti, in (neo)kolonialno eskapade Francije v Indokini, Velike Britanije in Francije v Egiptu in Belgije v Kongu (glej npr. Böröcz in Sarkar 2005). Idealizirana reprezentacije zgodovine EU v učnih gradivih, ki črpajo iz uradnega zgodovinskega EU institucij, so z vidika izobraževanja evropskih mladih problematične predvsem v smislu neposredovanja celovite, veliko bolj ambivalentne, kompleksne, dinamične in neenoznačne zgodovine evropskih integracij, ki je nujna za razumevanje sedanjih multiplih kriz (od varnostne do begunske krize), kot tudi družbenopolitičnih kriz v bližnji in daljni soseščini EU držav, determiniranih tako s preteklimi kot tudi sedanjimi (neo)kolonialnimi intervencijami evropskih držav (glej na primer Hansen 2004). V sinhroni perspektivi pa se EU reprezentira kot inherentno benevolentna skupnost in kot prostor in dejavnik možnosti, priložnosti, sodelovanja, dogovarjanja, inovativnosti, gospodarskega in tehnološkega napredka. Poleg tega se, čeprav manj vidno in izpostavljeno, reprezentira tudi kot prostor solidarnosti (med državami in znotraj držav članic) in družbene oziroma socialne pravičnosti. EU se hkrati predstavlja kot prostor in izraz skupne evropske identitete, ki je skorajda končni rezultat teleološkega razvoja evropskega kontinenta, ki naj bi bil inherentno nagnjen k združevanju. Reprezentira pa se tudi kot prostor demokracij(e) in (posameznikovih) pravic participacije in soodločanja ter izbire, pri čemer je takšna predstava o EU popolnoma kompatibilna z reprezentacijo EU kot prostora prostega trga in največjega globalnega gospodarskega bloka v nenehnem gospodarskem tekmovanju z drugimi osrednjimi (vele)silami sveta (glej Ong 2006). Hegemonske reprezentacije tako prepletajo raznolike, na prvi pogled nezdržljive elemente, ki pa so združeni prav prek specifične vsebine, s katerimi so napolnjeni. Na primer solidarnost in demokratični principi so tako reartikulirani in reorganizirani prek specifično osmišljanega in racionaliziranega neoliberalnega ustroja gospodarstva tako na ravni držav članic kot na meddržavni ravni. Ta ustroj se je utrjeval vse od ustanovne pogodbe o EU ter se še utrdil v kontekstu nacionalnih in vseevropskega reševanja gospodarske krize, pri čemer leta

2008 v raznolikih politikah zategovanja pasu, krčenja socialnih politik, pravic delavcev ipd. Solidarnost in demokracija sta bili v kontekstu »reševanja« gospodarske krize južnih članic EU, kjer so imele vodilno vlogo Nemčija, severne članice in EU, ostro zamejeni in do določene mere pervertirani v smislu obratne »solidarnosti« z bankami in državami posojilodajalkami ter v smislu demokracije kot sistema, kjer so ključna gospodarska vprašanja in vprašanja temeljev družbenopolitične ureditve izvzeta iz polja demokratičnega soodločanja ter prenesena na nacionalne in EU strokovnjake, s čimer se je vzpostavil tehnokratski način vladanja (glej Sanchez-Cuenca 2017).

Kljub idealizirani podobi EU, ki jo vzpostavljajo reprezentacije v kontekstu učnih gradiv in raznolikih dokumentov EU na polju izobraževanja, pa je od zadnjih multiplih kriz, s katerimi se soočajo EU in njene države članice, idealizirana podoba EU vse od prvih korenitih prizadevanj EU (oziroma njenih institucij predhodnic) na področju izobraževanja (za katerega formalno ni pristojna, a hkrati lahko koordinira določene reforme predvsem na polju poklicnega in vseživljenjskega izobraževanja), implicitno ali eksplicitno deidealizirana. Deidealizirana je v smislu, da je vedno-že ogrožena, oziroma bolje rečeno, da je takšno idealnost mogoče zagotavljati le prek kontinuiranega prilagajanja evropskih državljanov dinamičnemu, nepredvidljivemu in vedno-hitrejšemu družbenemu, gospodarskemu, tehnološkemu in kulturnemu razvoju, katerega spremljevalec so raznolike krize (glej npr. Van Apeldoorn 2000, Finger in Asún 2001). Pri tem idealizirane reprezentacije EU nikoli niso problematizirane z vidika temeljnih koordinat ustroja in delovanja EU institucij ter posledične nujnosti njihove reforme in korenite transformacije, temveč se problematizirajo specifične družbene sfere oziroma družbeni podsistemi.³ Prav v tem je inovativnost (samo)kritike EU institucij, ki dejansko ne kritizirajo lastnega delovanja in struktur ter razmerij, temveč svojo (samo)kritiko artikulirajo v kritiko področja, ki je na prvi pogled paradoksalno izven njihovih pristojnosti, namreč sfero izobraževanja. Obenem pa ima odločilno vlogo v formiranju percipirano temeljnih subjektov ohranjanja, utrjevanja, razvoja in samega delovanja EU kot idealne družbenopolitične, gospodarske in kulturne entitete (glej Vrečko Ilc, Pušnik in Banjac 2016).

3 Tipični primer tega so tudi predstavljene alternative v Beli knjigi o prihodnosti Evrope (European Commission 2017).

DRŽAVLJAN KOT DEKLARATIVNO SREDIŠČE HEGEMONSKEGA PRISTOPA

V deklarativnem središču gospodarske, politične, kulturne in identitetne ureditve EU, se je vzpostavil EU/evropski državljan, ki je osmišljan kot osebno odgovoren, prilagodljiv, kompetenten, inovativen, tekmovalen, aktiven in obenem poskrbi za lastno dobrobit ter dobrobit svoje in širše evropske družbe. Dosedanji in prihodnji uspeh EU ter držav članic je s tem posredno in neposredno pripisan državljanom v smislu EU oziroma Evrope kot Evrope aktivnih državljanov (glej Olson 2012). Torej državljanom, ki posedujejo, oziroma ki so si tekom izobraževanja in usposabljanja pridobili percipirano ključne kompetence, znanja, veščine in prakso, da se uspešno vključijo, delujejo in se prilagajajo ter inovirajo v »vedno bolj kompleksnem in globaliziranem svetu«. Posledično postane razumljiva vloga, ki jo EU pripisuje izobraževalnim politikam na splošno in specifično poučevanju EU tematik. Izobraževalne politike so se namreč vzpostavile kot privilegiran kontekst razreševanja temeljnih družbenopolitičnih in gospodarskih problematik držav članic, kot tudi temeljnih problematik, s katerimi se soočajo EU ter evropski integracijski procesi. Močno prisotnost evropske (beri EU) dimenzije v formalnih izobraževalnih sistemih držav članic so EU institucije vzpostavile in racionalizirale kot osrednji način za spodbujanje grajenja evropske identitete in EU državljanstva ter formiranje aktivnih in odgovornih EU državljanov (glej Georgi 2008, Olson 2012). Tej racionalnosti popolnoma sledi tudi najnovejše poročilo Evropskega parlamenta. Pri tem je vpeljava evropske dimenzije razumljena kot ena od osrednjih rešitev za posledice sedanje multidimenzionalne gospodarske in finančne krize (kot tudi drugih temeljnih kriz vključujoč npr. begunsko krizo). Dvom in nezaupanje v EU institucije, upad prepričanja v skupne vrednote Skupnosti in rastoča neidentifikacija s skupno evropsko identiteto, oziroma z drugimi besedami splošen evroskepticizem državljanov držav članic, so se vzpostavile kot temeljne negativne posledice kriz za EU institucije in evropski integracijski proces. Ključno v razumevanju partikularne pristranosti uokvirjanja omenjene problematike evroskepticizma pa leži v specifičnem identificiranju vzrokov za evroskepticizem, ki nikakor niso pripisani določenim temeljnim nasprotjem gospodarske in širše družbenopolitične arhitekture EU ter mestoma brutalnega, nedemokratskega, tehnokratskega »reševanja« kriz, temveč so trdno locirani v manku znanja EU državljanov

o delovanju in pomenu EU ter njihovi neangažiranosti za EU zadeve. Uradno poročilo Evropskega parlamenta o poučevanju EU tematik v šoli tako predvideva, da naj bi se prek poučevanja odpravil evroskepticizem, saj naj bi učeči se (mladi) posamezniki uvideli vse prednosti evropskega integracijskega procesa, kot tudi (seveda zgolj) pozitivne vplive na vsakdanja življenja državljanov. Boljše razumevanje naj bi vzpostavilo tudi čustveno vez med njimi in EU in pripomoglo k večanju njene legitimnosti. Posledično naj bi se poglobile temeljne vrednote EU, s čimer bi se v luči osrednjosti aktivnega EU državljana v delovanju in razvoju EU povečal tudi vpliv EU v svetu. Poleg legitimnosti institucij naj bi poglobljeno znanje o temeljnih vrednotah EU izboljšalo medsebojno razumevanje, koeksistenco, tolerančnost in solidarnost. To pa naj bi prispevalo k osebni razvoju in rasti učeče se mladine. Ilustrativno za deradikalizacijo progresivnih pojmov in praks prek njihove uporabe v hegemonskih diskurzih je poudarjanje, da naj bi poučevanje EU tematik prispevalo h kritični refleksiji EU, pri čemer je ta implicitno razumljena kot *a priori* nekritična do fundamentov, oziroma do temeljnih koordinat integracij in delovanja EU institucij, ki je neprizivno pozitivno. Podobno je s pojmom opolnomočenja, ki je zreduciran na idejo o zmožnosti oblikovanja dobro argumentiranih in uravnoveženih (beri: ne-revolucionarnih, progresivnih!) prepričanj.

Ideja o mladih kot še neformiranih subjektih, ki jih je potrebno ciljano pripraviti, da bodo lahko primerno delovali v družbi v smislu, da bodo samo-dogovorni in aktivni, da bodo primerno udeleženi svoje pravice in državljske dolžnosti, da bodo nekonfliktni in da bodo primerno participirali v depolitiziranem medkulturnem in medverskem dialogu, pri tem sloni na implicitnem in eksplicitnem redukcionističnem, mehanicističnem in instrumentalističnem razumevanju izobraževanja, ki se je v zadnjih dveh desetletjih vzpostavil kot hegemonski in s tem nepriziven (glej npr. Barros 2012). Gre za tako imenovan kompetenčni pristop k izobraževanju.

KOMPETENČNI PRISTOP KOT TEMELJ HEGEMONSKEGA PRISTOPA K POUČEVANJU

Kompetenčni pristop k izobraževanju se je v teku zadnjih nekaj desetletjih vzpostavil kot edini možni odgovor na vedno bolj intenzivne družbenopolitične, gospodarske, tehnološke in demografske spremembe. Najširše

razumljeno pojem kompetenc naslavlja določene pomembne cilje in vsebine učenja, ki naj bi uokvirili individualni razvoj učečih se posameznikov in jih najbolj pripravilo na učinkovito delovanje v družbi (Mulder et al. 2007). Ena od ključnih problematik hegemonskega razumevanja kompetenc in kompetenčnega pristopa k izobraževanju pa je prav redukcionistično razumevanje izobraževanja v smislu izključno funkcionalističnega in instrumentalističnega izobraževanja, ki je usmerjeno k produkciji predhodno določenega cilja, in sicer točno zamejenih, uokvirjenih, discipliniranih, prilagodljivih in v končni fazi ubogljivih posameznikov (glej Hyland 1997). Popolno osredotočanje učenja na pridobivanje točno zamejenih kompetenc je izjemno problematična z vidika širšega in holističnega, lahko bi rekli »razsvetljenskega« razumevanja izobraževanja. Takšno razumevanje poudarja pomen posameznikovega agensa v kreaciji pomenov in nujnosti utemeljitve izobraževalnih pristopov na učenju kot kreativnem procesu, v okviru katerega so rezultati do določene mere nepredvidljivi (Bates 1996). Posledično kompetenčni pristop inherentno ne more spodbujati razvoja širokega potenciala (mladih) posameznikov, saj se sam proces učenja zamejuje glede na specifikacije in merjenje rezultatov posameznikovega ravnanja (Hyland 2006). To pa je razumljivo v kontekstu hegemonskega atomističnega in individualističnega etosa, ki ju vzpostavlja, ohranja in vpisuje ne le izobraževanje, temveč širša družbenopolitična ureditev. Ta namreč deluje prek aktivnih subjektov in njihovega ravnanja, obnašanja in delovanja. Strateške možnosti oziroma svobodno delovanje teh subjektov je uokvirjeno in zamejeno prek multiplih praks in diskurzov ter kontekstov nadzora in kontrole, ki se v vedno bolj kompleksni družbenopolitični realnosti nenehno množijo (glej npr. Foucault 1977-1978/2009). Potreba po kreiranju in reguliranju aktivnih posameznikov, ki je neločljivo povezana s paradigmo nujnosti kontinuiranega izboljšanja globalne konkurenčnosti posameznika, organizacij/institucij ter širše družbe ali regionalnih transnacionalnih skupnosti (EU). Povezana je tudi s tej paradigmi podrejenim prizadevanjem za politično legitimnost tako EU kot držav članic, saj namreč vodi v omenjeno nenehno širjenje regulacije na vsa področja posameznikovega življenja. Pri tem je potrebno izpostaviti, da se ta regulacija in z njo prepletena nadzor in kontrola, ki postajajo vedno bolj sistematične, vseprisotne in vsiljive, nikakor ne reprezentirajo kot take, temveč so na ta način promovirane kot širše družbeno zamišljane, reflektirane in diseminirane ter racionalizirane kot nerepresivne, opolnomočujoče, posamezniku benevolentne. Na področju

izobraževana je to vidno v konceptih k učečemu posamezniku usmerjenega izobraževanja, aktivnih metodah izobraževanja in z novimi IKTji »izboljšanih« izobraževanjih. Pedagoške metode (vključujoč kontinuirano evalvacijo, dokumentiranje dosežkov ipd.) naj bi bile deklarativno popolnoma prilagojene učencem glede na starost, nivoje znanja, potrebe in interese, a naj bi hkrati proizvedle subjekte s popolnoma enakimi v naprej določenimi kompetencami, ki deklarativno določajo dogovornega in aktivnega državljana kot osrednjega objekta in subjekta sodobnih družbenopolitičnih ter gospodarskih ureditev držav članic in same EU. Pri tem pa ta subjekt glede na hegemonke izobraževalne politike ni vzpostavljen zgolj prek formalnega izobraževanja. Pri formaciji tega subjekta imajo pomembno vlogo tudi drugi neformalni/izkustveni izobraževalni konteksti. Prek izpostavljanja neformalnih in izkustvenih kontekstov učenja pa se v kontekst poučevanja EU tematik v Uradnem poročilu Evropskega parlamenta relativno potihoma vpelje tudi, v širših hegemonskih (neoliberalnih) izobraževalnih diskurzih vedno bolj popularna ideja »partnerstva« in »sodelovanja« med javnim ter zasebnim sektorjem, ki naj bi prispevalo k domnevno večji kakovosti izobraževanja

OSREDNJE PROBLEMATIKE HEGEMONSKEGA PRISTOPA K POUČEVANJU TEMATIK EU

Kot smo deloma izpostavili že tekom zgornje analize hegemonkega pristopa k poučevanju EU tematik, je ta problematičen z več vidikov in dimenzij, pri čemer pa je potrebno razumeti, da so tako diskurzi kot prakse, strukture, institucije, razmerja in subjektivitete, ki se vzpostavljajo in prek katerih ta pristop deluje, vedno-že ujeti v širša delovanja oblasti oziroma oblastna razmerja, v širše režime intelegibilnosti in politične boje. Posledično tega pristopa ne smemo razumeti kot enostavno napačen pristop, temveč kot pristop, ki igra oziroma naj bi imel specifično vlogo v kontinuiranih prizadevanjih za ohranjanje, obnavljanje, utrjevanje in stabilizacijo prek sedanjih raznolikih kriz načeto legitimnost EU, njene temeljne ureditve, njenih gospodarskih, varnostnih in migracijskih politik ter integracijskega procesa, njene sposobnosti in načina reševanja kriz, njenih deklarativno temeljnih principov, kot sta solidarnost in demokratičnost. Hkrati je potrebno razumeti vlogo pristopa k ohranjanju načete legitimnosti hegemonke neoliberalne paradigme, vključujoč globalizem (dominantno osmišljeno

ekonomsko globalizacijo) (glej Scholte 2005), principe svobodnega trga, privatizacijo, krčenje socialne države, prelaganje odgovornosti na posameznika, da si zagotovi zdravje, dobro izobrazbo, službo, pokojnino, principa hiper-fleksibilnosti in prilagodljivosti posameznika. Hegemonski pristop je potrebno razumeti kot orodje in orožje za ponovno vzpostavljanje stabilnosti, utrjevanje in ponovno normalizacijo obstoječih družbenopolitičnih hierarhij, privilegijev, neenakopravnosti, izkoriščanja, hierarhičnega vključevanja v in izključevanja iz raznolikih družbenopolitičnih, ekonomskih in socialnih, kulturnih ter identitetnih struktur, institucij in razmerij. Z drugimi besedami, potrebno ga je razumeti v smislu njegovega prispevka k ohranjanju obstoječih družbenopolitičnih in gospodarskih elit v državah članicah in obstoječih elit EU institucij. Superiorna pozicija slednjih je vezana na ohranjanje obstoječe ureditve in njenega bolj ali manj stabilnega delovanja, za katerega so potrebni specifični subjekti. Ti imajo ponotranjene specifične reprezentacije, specifično identiteto, načine delovanja in mišljenja, ter razvite prakse samo-discipliniranja, normativiziranja ter normaliziranja v fleksibilne, podjetne, aktivne, samo-odgovorne, učinkovite, inovativne in konkurenčne posameznike in državljane, ki se čutijo Evropejce oziroma EUropejce (glej Walters in Haahr 2005). Specifično pri hegemonskem pristopu k poučevanju EU tematik in tudi sedANJI družbenopolitični ureditvi držav članic ter predvsem institucionalnih diskurzih in praksah EU, pa je njena deklarativna odprtost, vključevalnost ter deklarativno vzpostavljanje prostora enakih možnosti ne glede na nacionalno pripadnost, spolno in raso ter etnično kategorizacijo in ne glede na družbeno-ekonomski status bodisi prek prostega trga (dela), kjer lahko vsak deklarativno uspe, bodisi prek spodbujanja in gojenja najrazličnejših dialogov z in med različnimi kulturnimi in religioznimi skupinami, ki deklarativno pripelje k neproblematičnemu (apolitičnemu) sobivanju. Ta deklarativna odprtost je namreč tudi dejansko omogočila, oziroma bolje rečeno, dala upanje substancialnemu delu populacije, da je možno prek samo-discipliniranja, samo-reguliranja, pravih odločitev in nabiranja ter zbiranja »pravih«, na trgu domnevno zaželenih kompetenc, uspeti. Hkrati so reprezentacije o EU kot prostoru odprtosti, mobilnosti, gospodarske razvitosti in tolerance ter solidarnosti diseminirane tudi izven okvirov držav članic, dale upanje množici migrantov iz bližnje in daljne soseščine o boljšem življenju (glej npr. Böröcz in Sarkar 2005). Pri tem je ključno to, da je vzpostavljanje te deklarativne odprtosti ter politik in praks, prek katerih je bila vpisana v posame-

znike in populacije, in prek katerih so tako posamezniki in populacije v luči tega etosa delovali, spremljalo vzpostavljanje novih, ter reorganizacija in reartikulacija starih izključevalnih režimov, oziroma režimov hierarhičnega vključevanja, izkoriščanja, marginalizacije, diskriminacije in dominacije (glej Lazzarato 2009). V tem kontekstu pa so sodobni EU diskurzi in prakse imeli paradigmatsko vlogo. Ti so in še vedno inovativno povezujejo hegemonске neoliberalne in neokonservativne diskurze ter prakse, strukture in institucije, ki so v sodobnih družbenopolitičnih ureditvah v večji ali manjši meri tesno prepleteni, a hkrati v ambivalentnem razmerju medsebojnega podpiranja in oviranja (glej npr. Brown 2006). Na eni strani je namreč EU diskurze, ki so vzpostavljeni, perpetuirani in utrjevani prek raznolikih dokumentov, strategij, politik, izjav EU birokratskih in političnih elit, ter reproducirani prek »represivnih in ideoloških državnih aparatov« (Althusser 2000) držav članic, moč jasno locirati v neoliberalni paradigmi vladanja oziroma »racionalnosti vladanja« (Foucault 1978-79/2008). Kot okvir normalizacije populacij in normativizacije posameznikov je tako vzpostavljena norma avtonomnih, mobilnih, odgovornih, podjetnih in inovativnih posameznikov, ki imajo domnevno široke možnosti izbire v okviru domnevno popolne meritokracije. Pri tem pa normalizacija in normativizacija vsilita določeno homogenost končne idealne subjektivitete posameznika, pri čemer pa se hkrati v procesu vpisa te subjektivitete, predvsem v kontekstu izobraževanja, posamezniki individualizirajo in personalizirajo v smislu merjenja odstopanj, določanja nivojev »razvitosti«/izobraženosti/usposobljenosti, fiksiranja določenih percipiranih primernih strokovnosti/kompetenc za določene posameznike, kreiranju uporabnih komplementarnih različnosti med posamezniki (glej Walker in Unterhalter 2007, Fejes in Nicoll 2008). Posledično se vzpostavi določena reprezentacija o posamezniku, v kateri je ta vzpostavljen kot »kompetenten« na določenih področjih, in v katerih je posameznik vzpostavljen kot posedujoč pomanjkljiv nivo kompetenc na drugih področjih, ki jih mora, da bi bil uspešen predvsem na trgu dela, izboljšati. Proces normalizacije in normativizacije je (bil) tako uspešen in učinkovit zaradi njegove percipirane in splošno sprejete nevtralnosti, kljub njegovi partikularnosti ter predvsem političnosti v smislu inštrumenta za uveljavljanje določenih ciljev, predvsem racionalizacije obstoječe družbenopolitične ureditve ter obstoječih elit. Posameznik je namreč vedno merjen/ocenjevanj/vključen/izključen na podlagi politično določenih standardov in norm, ki so se tekom razvoja nove neoliberalne

paradigme vladanja naturalizirale in normalizirale. Izobraževalni sistem je vzporedno z drugimi politikami, institucijami, diskurzi in praksami obstoječe družbenopolitične ter ekonomske ureditve pozicioniral posameznike kot popolnoma odgovorne za svojo situacijo na trgu dela. Vpisal je nujnost fleksibilnosti in konkurenčnosti posameznikov ter odgovornosti do sebe in širše družbe prek lastne inovativnosti, podjetnosti, identificiranja in realiziranja priložnosti (glej npr. Rose 1993). Posameznikov neuspeh, neizobraženost, bolezen, revščina in nezaposlenost, kot tudi gospodarske in družbenopolitične krize držav članic in EU, so bili in so hegemonsko reprezentirani prek uradnih diskurzov držav članic, EU institucij ter *mainstream* medijev kot rezultat posameznikovih slabih odločitev oziroma zbira slabih odločitev, katerih breme mora nositi izključno on/ona ali skupnost teh neuspešnih posameznikov (glej npr. Rose 1996a). Osrednje družbenopolitične in ekonomske problematike so tako hegemonsko osmišljane kot popolnoma ločene od dejansko »normalnega« delovanja obstoječih družbenopolitičnih in ekonomskih struktur, ki izključujejo, izkoriščajo, marginalizirajo in diskriminirajo specifične populacije in posameznike ter privilegirajo in s tem razširjajo možnosti določenim posameznikom oziroma ozkem delu populacije. Še več, obstoječe družbenopolitične problematike so implicitno ali eksplicitno hegemonsko osmišljane kot produkt ostankov socialne države, njene »razsipnosti« in politik redistribucije, ki domnevno nižajo globalno konkurenčnost. Skratka, osmišljane so kot produkt nepopolnega udejanjana neoliberalnih paradigme družbenopolitičnega delovanja in razvoja (Clarke in Newman 2012).

Na drugi strani pa se v istih diskurzih o EU oziroma EU diskurzih vzpostavlja, perpetuira, popularizira, diseminira in utrjuje neokonservativna ideja inherentnih, kvazi-dednih predpostavljenih značilnosti evropskih populacij in posameznikov kot pripadnikov teh populacij. Tudi v tem okviru se vzpostavlja specifična, na prvi pogled vključujoča norma posameznikov kot pripadnikov evropske populacije, ki jih deklarativno določa kozmopolitizem, mobilnost, tolerantnost, demokratičnost, solidarnost in prilagodljivost ter tudi lociranost v zamejenem teritoriju EU. Kot ugotavlja Olson (2012), gre pri tej normi tako izobraževalnih kot tudi drugih politikah, prek katerih se promovira evropska identiteta in EU državljanstvo, za specifično izključevanje. Slednja poteka prek poudarjanja vključenosti, pri čemer ta operacija ni nekaj novega za evropske družbe, temveč je integralni del evropske

kolonialne dediščine in njenih etno-kulturnih, znanstvenih, nacionalnih, religioznih, spolnih registrov. Prek slednjih so se norme vzpostavile kot univerzalne in služile za izključitev, izkoriščanje, marginalizacijo in uničevanje ter ubijanje posameznikov in populacij, ki niso ustrezali tem normam. Kar je posebej paradoksalno pri spodbujanju evropske identitete in razvoja zavesti o EU državljanstvu prek izobraževalnih politik, je predvsem njihov deklarativni cilj zoperstavljanja nacionalnim šovinizmom in ksenofobijam z vzpostavljanjem trans-nacionalne državljske zavesti. Ključna problematika in paradoks tega osmišljanja pa leži v tem, da na eni strani predpostavlja in zahteva kozmopolitizem. Na drugi strani pa zahteva pripadnost določenemu teritoriju, namreč EU. EU državljanstvo je hkrati že na ravni zakonodaje neločljivo povezano z nacionalnim državljanstvom držav članic (Sierp 2010). Posledično evropsko državljanstvo določa mobilnost in kozmopolitizem izključno zato, ker je situirano v EU. Kot pravi Derrida (2010), se EU v svojih institucionalnih diskurzih vzpostavlja kot »superiorna točka izjemnosti«, kot edini pravi prostor svetovne civilizacije, kulture in omikanosti. Hegemoni diskurzi o EU državljanstvu in evropski identiteti, ki si prizadevajo skupno evropsko identiteto in zavest o trans-nacionalnem državljanstvu vzpostaviti prek pojmov, kot so skupna pripadnost, družbena in človeška rast ter medsebojno sprejemanje različnosti, so namreč uporabljeni kot inštrumenti pri racionalizaciji multidimenzionalnih izključevanj vseh tistih, ki percipirano ne dosegajo teh idealov. Gre predvsem za tiste, ki nimajo dovoljšnih resursov, da se subjektivirajo in živijo pravo kozmopolitsko in mobilno življenje skladno s pričakovanji, vpisanimi v EU državljanstvo (glej Olson 2012).

Postopoma vzpostavljeni legitimnost in splošna hegemonija obstoječe družbenopolitične ureditev držav članic in EU ter obstoječih režimov diferenciacije, izključevanja in hierarhičnega vključevanja, diskriminacije, deprivilegiranja, marginalizacije ter na drugi strani privilegiranja, opolnomočenja in omogočanja, ki je bila in je deloma tudi dinamičen produkt izobraževalnih sistemov in nacionalnih ter EU politik na področju izobraževanja, pa sta se v kontekstu multiplih kriz pričeli krhati in destabilizirati. Predvsem gospodarska kriza, pričeta leta 2008, in njeno specifično reševanje, uokvirjeno, promovirano in večinoma vsiljeno s strani EU institucij ter drugih globalnih finančnih akterjev, kot tudi (severnega) dela držav članic na čelu z Nemčijo, ter na drugi strani begunska kriza, ki se je intenzivirala z vojno v

Siriji, in njeno specifično reševanje, imata pri tem osrednjo vlogo. Obe multidimenzionalni krizi in njuna reševanja so namreč intenzivirali specifične problematične značilnosti obstoječih ureditev držav članic in transformirali institucionalno ureditev EU ter njenega razmerja z državami članicami v smer manjše demokratičnosti. Hkrati sta imeli krizi in njuno reševanje izjemen vpliv na politično sfero, saj so se vzpostavili pogoji možnosti ponovne legitimacije starejših izključevalnih (ksenofobnih, rasističnih) diskurzov in praks ter raznolikih radikalizmov. Pri tem so oživel in se modernizirali predvsem skrajno-desni populistični izključevalni diskurzi, prakse in na njih vezana politična gibanja ter izven-parlamentarne in parlamentarne politične stranke, kot tudi deloma levi in skrajno-levi populistični diskurzi (Hobolt 2016, Guiraudon, Ruzza in Trenz 2016, Gretschmann 2015). V kontekstu gospodarske krize in njenih reševanj se je namreč vzpostavila nova dimenzija, nova narava demokratičnega deficita predvsem EU institucij, obenem pa tudi nova radikalna omejitev demokracije na ravni držav članic, ki je neposredno povezana z novo institucionalno ureditvijo razmerij med EU institucijami ter državami članicami na področju gospodarstva in javnih financ (Sanchez-Cuenca 2017).

Tekom procesa vzpostavljanja tega novega razmerja kot percipirano edine možne rešitve za gospodarsko krizo, se je namreč močno skrhalo in razblinila slika o Evropski uniji kot združenju enakopravnih, med seboj solidarnih članic. Vse bolj pa je na veljavi pridobivala podoba EU kot združenja, v katerem vlada stroga asimetrija tako med državami članicami kot EU in specifičnimi državami članicami. Vzpostavljanje tega novega institucionalnega razmerja je bilo namreč utemeljeno, racionalizirano in legitimirano na specifičnem uokvirjanju osrednjih razlogov in krivcev za krizo.

Kot osrednji krivci za krizo so se tako vzpostavili države članice dolžnice, posamezniki, ki so zabredli v neodplačljive dolgove, javni sektor in državne socialne politike, ki so bile percipirano potratne, neučinkovite in nekonkurenčne. Hkrati pa se je EU, države in banke ter druge transnacionalne in globalne državne in privatne institucije kreditodajalke ter nacionalne, EU in globalne finančne elite, kot osrednje arhitektke ureditve, ki je neizbežno vodila v gospodarsko in širšo družbenopolitično krizo, razbremenilo vsakršne odgovornosti za krizo. Še več, dejansko se jih je vzpostavilo kot akterje, ki posedujejo vednost za razrešitev kriz (glej Clarke in Newman 2012).

Kot smo izpostavili, obstoječe izobraževalne politike EU in najnovejše poročilo Evropskega parlamenta o poučevanju EU tematik v šolah izhajajo iz prepričanja, da je sodobni evroskepticizem posledica nepoznavanja delovanja, vloge in vpliva ter učinkov EU institucij na vsakdanja življenja državljanov. Glede na razmerje, ki se je vzpostavilo tekom krize in je izjemno omejilo zmožnosti demokratičnega odločanja prebivalcev držav članic in njihovih parlamentarnih predstavnikov o temeljnih koordinatah gospodarskih politik, kot tudi specifičnih radikalno anti-demokratičnih politik in potez EU institucij tekom »reševanja« gospodarske in specifično finančne krize (»evrske krize«) (glej Sanchez-Cuenca 2017), postaneta omenjeno prepričanje in posledično racionalnost poučevanja EU tematik v šolah ne le problematični, temveč lahko potencialno vodita v nadaljnjo destabilizacijo legitimnosti EU in obstoječih ureditve nacionalnih držav. Pri tem pa je ta potencialna nadaljnja multidimenzionalna in multipla destabilizacija obstoječe ureditve ter razmerij zelo nevarna predvsem v smislu prevladujočih alternativ, ki so (zopet) pridobile na veljavi in popularnosti predvsem v obliki populističnih ksenofobnih, skrajno-desničarskih gibanj ter političnih strank. Te v veliki meri narekujejo oziroma imajo disproporcionalen vpliv na postavljanje politične agende, uokvirjanje osrednjih družbenopolitičnih problematik ter oblikovanje »rešitev« za te problematike, ki so vedno vezana na odstranitev določenih (že historično marginaliziranih) populacij. Slednje so vzpostavljene kot grešni kozli za nastalo situacijo ter z njim povezanim utrjevanjem »okopov« nacionalne države (glej na primer Druxes in Simpson 2016, Lentin in Titley 2011).

Ideja o manku poznavanja EU kot enega od ključnih razlogov za evroskepticizem ni problematična zaradi naslavljanja dejanskosti omejenega poznavanja delovanja EU s strani večine prebivalcev držav članic, temveč je nevarna zaradi specifičnega osmišljanja in reprezentiranja EU, njenega delovanja in učinkov v okviru predvidenega naslavljanja tega manka. Podoba EU, ki jo promoviranje evropske dimenzije v formalnem izobraževanju s strani EU institucij eksplicitno vzpostavlja, artikulira in diseminira, je namreč podoba idealizirane ureditve. To idealizirano sliko smo sicer natančneje kritično reflektirali že zgoraj, pri čemer pa je potrebno na tem mestu izpostaviti, da idealizirana podoba EU kot prostora demokracije, človekovih pravic, solidarnosti, tolerantnosti in odprtosti lahko potencialno deluje kontraproduktivno za ponovno stabilizacijo legitimnosti procesov

evropske integracije. Če se naslonimo na ugotovitev Sanchez-Cuenca (2017), da večja medijska, politična in splošna družbena pozornost, ki je bila v državah članicah namenjena EU tematikam tekom reševanja gospodarske in finančne krize, ni prispevala k zmanjšanju evroskepticizma, temveč ga je ravno obratno povečala, potem lahko pričakujemo določen kratek stik med reprezentacijami EU in družbenopolitično realnostjo, ki jo poskušajo uokviriti. Učeči se posameznik se namreč v svojem izvenšolskem življenju sooča z dejanskostjo vpliva EU, ki je daleč od idealnega, in posledično negativno podobo EU, ki se radikalno razlikuje od idealizirane podobe delovanja EU. Potencialno ga lahko bodisi utrdi v evroskepticizmu, ki je v (post)kriznih kontekstih držav članic bolj ali manj močno prisoten, bodisi ga lahko spodbudi k evroskeptizmu zaradi velike diskrepance med idealiziranimi reprezentacijami in konkretno izkušnjo delovanja EU v kontekstu njegovega lokalnega nacionalnega okolja. Z drugimi besedami, obstoječa forma vpeljevanja oziroma utrjevanja Evropske/EU dimenzije v formalnem izobraževanju je kot način in sredstvo naslavljanja široko prisotnega evroskepticizma (Stokes 2016) neprimerna oziroma ima zelo omejene možnosti uspeha.

Na drugi strani bi imela potencialno iste učinke na evroskepticizem tudi forma poučevanja tematik EU, kjer bi se izključno osredotočali na vse negativne posledice sedanje (post)krizne ureditve EU in ne bi zamišljali alternativnih form evropskega povezovanja in zamišljanja evropske skupnosti oziroma nove vizije tega povezovanja.

RELEVANTNOST KRITIČNE PEDAGOGIKA ZA POUČEVANJE TEMATIK EU

Kljub temu, da izobraževalni kontekst ne more imeti izključne vloge pri naslavljanju evroskepticizma, multiplikih kriz EU in ureditev držav članic, hkrati predstavlja enega od osrednjih kontekstov, kjer je mogoče razvijati nove vizije evropske integracije in misliti nove ureditve EU in delovanja njenih institucij. Prav tako je mogoče v izobraževalnem kontekstu misliti novo institucionalno razmerje med državami članicami in EU, nove progresivne oblike demokratičnega odločanja, ki bi repolitizirale tekom krize depolitizirano področje gospodarstva ter ponovno artikulirale inherentno izključujočo naravo evropske identitete. Poleg tega gre za kontekst, kjer je

mogoče utrditi določene ideale, s katerimi so se deklarativno identificirale EU institucije, in ravno na tem temelju zahtevati pričetek korenite reforme ne le EU institucij, temveč tudi ureditev držav članic. Izobraževalni kontekst pa lahko postane takšen prostor predvsem prek delovanja pedagogov, prežetih z idejami in metodami kritične pedagogike.

Kritična pedagogika namreč materializira idejo dobre kritike, katere opredelitev je koncizno podal Bruno Latour (2004, 247). Gre za kritiko, ki vedno-že vključuje afirmativno dimenzijo in kontinuirano eksperimentiranje. Kritična pedagogika izhaja iz refleksije obstoječih družbenopolitičnih razmerij, struktur in institucij ter praks, njihove kritike in vzporednega vzpostavljanja prostora za udejanjanje alternativnih vizij družbenega in političnega. Izhaja tudi iz artikulaciji vizij emancipacije diskriminiranih, marginaliziranih, deprivilegiranih, izkoriščanih, izključevanih oziroma hierarhično vključevanih v obstoječih družbenopolitičnih ureditvah. V sedanjem evropskem kontekstu pa poleg historično marginaliziranih skupin pomembno, sicer heterogeno skupino marginaliziranih, izkoriščanih, hierarhično vključevanih in deprivilegiranih, predstavljajo mladi (Huang in Holmarsdottir 2015). Evroskepticizem mladih bi se posledično lahko produktivno kritično naslovil prek dviganja zavesti in dejanskega opolnomočenja mladih prek vzpostavljanja razumevanja, da obstoječe izkoriščevalske in diskriminatorne strukture v državah članicah in širši EU niso nekaj naravnega in nevtralnega ter neizbežnega. So rezultat, dosežen prek izjemnega diskurzivnega, institucionalnega in širše političnega napa specifičnih družbenopolitičnih in gospodarskih sil oziroma elit ter njihovih zavestnih ter nezavednih podpornikov. Kot tak je posledično lahko destabiliziran in spremenjen. Kritična pedagogika spodbuja mišljenje in opogumlja učence, da zastavljajo lastna vprašanja in prek kritično-analitičnega miselnega okvira, ki jim ga priuči kritična pedagogika, preizprašujejo hegemonске odgovore in »rešitve«.

Pri tem pa je potrebno izpostaviti, da se kritična pedagogika v sodobnem kontekstu nahaja pred izjemno zahtevno nalogo soočanja s sedanjo zahodno/evropsko družbenopolitično ureditvijo, ki je izjemno prilagodljiva na najrazličnejše poskuse njenega destabiliziranja, spreminjanja in reorganiziranja (McLaren 2003). Na primer v sodobnih hegemonskih kontinuiranih izobraževalnih reformah so bili določeni temeljni koncepti kritične pedagogike inkorporirani v (prev)vladajoče oblike pedagoških praks, pri čemer sta tej

inkorporaciji predhodili in jo spremljali sistematična deradikalizacija ter predrugačenje teh pojmov. Na primer na posameznikove potrebe osredotočeno izobraževanje, izobraževanje za aktivno državljanstvo in izobraževanje za kritično mišljenje, ki predstavljajo moto najsodobnejših reform in imajo svojo genezo v radikalnih političnih kontekstih, so postali orodje individualizacije v smislu atomizacije in orodje deradikalizacije vsakršnega potenciala za korenite in prepotrebne družbenopolitične, gospodarske, kulturne in socialne transformacije. Kljub vsem omejitvam, pa kot opaža bell hooks (1994), ena od ključnih teoretičark in pedagoginj, ki izobražujejo prek kritične pedagogike, učilnica/predavalnica ostaja možnost drugega mišljenja in delovanja, s čimer se potencial kritične pedagogike ohranja tudi v sodobnem kontekstu. Ta potencial pa izhaja prav iz specifičnosti kritične pedagogike, ki kljub zavedanju, da šola predstavlja enega od pomembnih kontekstov reprodukcije obstoječih neenakopravnih družbenopolitičnih razmerij, institucij in struktur, hkrati predstavlja prostor za proti-hegemonski boj in boj proti obstoječi ureditvi. Kritična pedagogika namreč šole razume kot prostor možnosti, kot prostor, kjer lahko učenci, učitelji, starši in lokalna skupnost vzpostavijo pedagoške prakse in vsebine, ki prispevajo k opolnomočenju posameznikov in ne zgolj k njihovem discipliniranju in subjektiviranju v prilagodljive, podjetne posameznike, ki se nereflektirano ali reflektirano pasivno vključijo v obstoječe asimetrične oblastne in produkcijske odnose (glej Giroux 2008).

HUMOR V KRITIČNI PEDAGOGIKI IN NJEGOVI POTENCIALI ZA POUČEVANJE TEMATIK EU

Če smo v predhodnem poglavju osmislili potencial kritične pedagogike kot alternativnega pristopa k poučevanju tematik EU v sodobnem družbenopolitičnem kontekstu, ki ga določa široko nezaupanje množic državljanov do EU in nacionalnih ureditev, je v samem zaključku našega premisleka potrebno celoviteje nasloviti našo izhodiščno predpostavko o nujnosti nadgradnje alternativnega pristopa k poučevanju EU tematik s humorjem oziroma potenciali, ki jih ponuja humorna komunikacija. Že oče kritične pedagogike Paolo Freire je to pedagogiko označil za »pedagogiko smeha, preizpraševanja in radovednosti« (Freire v Lewis 2010, 635). Posledično sta bila humor in smeh osmišljana kot konstitutivna elementa kritične pedagogike. Po Freiru je smeh nujno dejanje v okviru kritične pedagogike, a hkrati

ni zadostno za razvoj kritične zavesti. Nujno dejanje naj bi bilo v smislu, da se prek humorja in njegovega rezultata vnese določen trenuten prelom hierarhičnega razmerja med učiteljem in učencem. Humor in smeh bi se zato morala umestiti v samo središče premislekov demokracije in skupnosti znotraj učilnice, utemeljene na načelih kritične pedagogike (Vlieghe, Simons in Masschelein 2010). Vsakršen tip in oblika humorja ter posledično vsakršen smeh pa, kot ugotavljajo številni avtorji (Žizek 2009, McLaren 1999, Meyer 2000), niso enako subverzivni, destabilizirajoči in emancipatorni. Dejansko je večino humorja implicitno ali eksplicitno, zavestno ali nezavedno usmerjeno oziroma v funkciji ohranjanja, utrjevanja, legitimiranja in racionaliziranja obstoječih družbenopolitičnih razmerij, asimetrij, neenakosti, privilegiranja, deprivilegiranja, marginaliziranja, diskriminiranja ter izkoriščanja (glej Sørensen 2013, Raskin 2008, Meyer 2000, Scott 2008).

Kot izpostavlja Lewis (2010), pa je že sam Freire ločeval med različnimi oblikami humorja in posledično smeha. Freirov okvir premisleka humorja je bil utemeljen na njegovih treh modalnostih zavesti (naivnost, magičnost in kritičnost). Pri teh treh modalnostih ne gre za hierarhično urejene stopnje razvoja posameznika in skupnosti. Posamezniki so namreč kompleksna bitja, vzpostavljena, transformirana in prežeta z dialektičnimi procesi, ki jih vedno-že ohranjajo v stanju de-centriranosti. Kot de-centrirani subjekti smo namreč določani z vsemi tremi modalnostmi zavesti, pri čemer se te manifestirajo oziroma delujejo v različnih časovnih in prostorskih kontekstih ter z različnim namenom in stopnjo intenzivnosti. Določene kognitivne sposobnosti posameznikov so tako trenutne manifestacije in ne nekaj permanentnega v vseh družbenopolitičnih in časovnih kontekstih. Ljudje lahko tako uporabijo kritično zavest v določenih diskurzivnih kontekstih, v drugih pa zapadajo v magično in naivno zavest, pri čemer pa lahko katerakoli zavest »izbruhne« v kateremkoli kontekstu (Roberts 2000).

Naivni humor oziroma humor v modalnosti naivne zavesti je v vlogi perpetuiranja pasivnosti, ne da bi budil kakršnokoli kritično sposobnost. Naivna zavest namreč dojema obstoječo družbenopolitično realnost popolnoma skozi prizmo idealnosti in posledično ne problematizira proklamirane in projicirane predpostavke te idealnosti, kot so na primer enakost, svoboda, avtonomnost, skupno dobro v luči dejanskosti kontinuiranega obstoja raznolikih neenakosti, diskriminacij, izkoriščanj, podrejanj in privilegiranja. Posledično ta zavest ponovno afirmira obstoječo iracionalnost

ureditve, njene obstoječe hipokrizije in obstoječo ambivalentnost (Lewis 2010). Humor in posledično smeh naivne zavesti prekrije in utiša bolečino dominacije ter eksploatacije in nam »pomaga«, da te eksistencialne problematike, ki so produkt absurdnosti obstoječe ureditve, odmislimo, oziroma preženemo s smehom ter si tako zagotovimo določeno sprostitev v luči vedno hujših družbenopolitičnih in okolijskih kriz, ki determinirajo današnji historični moment (glej Raskin 2008).

Na drugi strani pa je mogoče magični humor oziroma humor v modalnosti magične zavesti osmisлити kot inštrument resignacije nad družbenopolitično realnostjo. Subjekti, delujoči v okviru magične zavesti, lahko prepoznajo kontingentnost družbenopolitičnih razmerij, neenakost, diskriminatornost, nepravilnost in izključujočo naravo obstoječe ureditve, vendar se hkrati počutijo nemočne, da bi kakorkoli spremenili svoje življenjske pogoje ali življenjske pogoje skupnosti, transformirali strukture in institucije, kot tudi družbenopolitične vloge, ki jih umeščajo in ohranjajo v deprivilegiranih ter diskriminiranih položajih. Gre za pozicijo, ki jo je Hegel (1998) opisal s pojmom lepe duše, ki družbenopolitična razmerja dojema skozi prizmo moraliziranja v smislu vse je nepravilno, a hkrati ni mogoče kaj narediti, saj je vse urejano s strani temnih sil iz ozadja. Z drugimi besedami, gre za zavest, ki deluje po načelih teorije zarote. Subjekti, delujoči v okviru te zavesti, v končni fazi zakrivajo kompleksnost in strukturnost neenakopravne, diskriminacijske, izključevalne in izkoriščevalne narave obstoječe ureditve, saj ponujajo zgolj karikaturu tako analize kot tudi politične aktivnosti. Smeh, ki ga proizvede magični humor oziroma humor vraževerja, je cinični smeh, katerega rezultat je še večja izolacija posameznika, ali še bolj problematično, iluzija individualne osvoboditve v smislu percipiranega insajderskega znanja (Lewis 2010).

Kritični humor oziroma humor kritične zavesti na prvi pogled paradoksalno gradi na določenih temeljnih elementih obeh predhodnih tipov, ki jih intenzivira. Posledično ne predstavlja neposredne negacije, temveč iz naivnega humorja črpa veselje in priljudnost, iz magičnega humorja pa črpa nastavke kritike. Pri tem te elemente obeh drugih tipov humorja prek intenziviranja predrugači v smer kolektivnega dialoga in dvigovanja kritične zavesti. Fatalizem in cinizem sta nadomeščena z novim upanjem v zmožnost kolektivne akcije in družbenopolitične transformacije. Kritični humor in posledično smeh sta transformativna in revolucionarna v smislu

vzpostavljanja in delovanja prek preloma obstoječih hegemonskih reprezentacij, podob, praks, norm in vrednot ter načinov življenja, s čimer se odpirajo določene nove strateške možnosti, nove logike aktivnosti. V nasprotju s ciničnim in naivnim smehom, ki reproducirata hierarhije in posameznika izolirata bodisi v brezupu bodisi v naivni trenutni sprostitev, je kritični smeh kolektivno kritičen ter radoveden glede sveta in njegovih asimetričnih struktur, institucij, praks in subjektivitet (glej Freire 1970). Kritični smeh denaturalizira, denormalizira, deracionalizira določene reprezentacije zdravega razuma oziroma obstoječe konfiguracije hegemonije. Uporaba humorja v kritični pedagogiki tako ni namenjena zgolj grajenju zavesti o določenih družbenopolitičnih problematikah (to omogoča že magični humor), temveč je primarno namenjena grajenju kritične zavesti, potrebne za zoperstavljanje in boj proti družbenopolitičnim diskurzom, ki v navezavi na specifične prevladujoče prakse vzpostavljajo in ohranjajo sodoben »zdrav razum«.

V luči Freirove diferenciacije humorja in posledično smeha postane razumljivo, da vsakršen humor in smeh v učilnici ni progresiven ter emancipatoren oziroma kritičen. Dejansko so učilnice, v kolikor je v njih prisoten smeh in humor, polne predvsem naivnega in ciničnega smeha, ki je vedno že integriran v reprodukcijo obstoječih družbenopolitičnih razmerij, institucij in širših struktur, ki reproducirajo obstoječe hierarhije, izkoriščanja, privilegiranja in diskriminiranja. Ko v kontekstu našega premisleka govorimo o potencialu humorja, predpostavljamo kritični humor oziroma specifične subverzivne oblike in vsebine humorne komunikacije, ki za razliko od večine humorja ne utrjujejo obstoječe ureditve bodisi prek smešenja deprivilegiranja, izkoriščanja in izključenosti bodisi prek cinične kritike obstoječega konteksta, ki zatira možnosti mišljenja drugačne družbenopolitične realnosti. Govorimo o potencialu humorja, ki obstoječo ureditev poskušajo subvertirati prek hkratnega omogočanja kritične refleksije te ureditve ter odpiranja prostora mišljenja in artikuliranja ter udejanjanja alternativ tej ureditvi. Kritični humor je posledično izjemno zahteven in hkrati nepredvidljiv, saj temelji na kontinuiranem preizpraševanju določenih zdravorazumskih predpostavk o tem, kako je družbenopolitična ureditev organizirana, urejena, kako deluje, kakšne so njene posledice in kakšna je diskrepanca med njenimi ideali ter konkretnimi praksami ter rezultati za raznolike posameznike kot pripadnike specifičnih družbenopolitičnih skupin. Vzporedno gre za subvertiranje določenih vatlov, s katerimi so določene zahteve, ideje in

predlogi zavrtnjeni, utišani ter vzpostavljeni kot neracionalni v okviru obstoječe hegemonije.

Kritični humor predstavlja ključen medij in mehanizem kritične pedagogike, saj omogoča vzpostavljanje novih oblik razumevanja s tem, ko obogati in razširi učenje, pri čemer je izjemno pomemben in primeren za vpeljevanje težavnejših tematik, ki jih inherentno naslavlja kritična pedagogika (glej Garner 2006, Seidman in Brown 2013, Mawhinney 2008). Humorna komunikacija je ključna za kritično pedagogiko tudi v smislu izhodiščnega vzpostavljanja sproščenega, a hkrati radikalno vključujočega učnega okolja, ki spodbuja raznoliko interakcijo med učenci. Nadalje humor omogoča nižanje napetosti, vezane na kontroverzne oziroma tabu teme, ki jih zopet inherentno naslavlja kritična pedagogika (glej Scott 2008). Sproščujoče in vključujoče izobraževalno okolje omogoča bolj fleksibilno mišljenje, kar dejansko omogoča drugačen pogled na dano situacijo, razmerja, vloge, hierarhije in institucije. Omogoča, da lahko učeči se posameznik prepozna in zazna problematike vsakdanjega življenja, zazna specifično absurdnost in ironičnost v našem vsakdanu naturaliziranih in objektiviziranih praks, pojmov in idej. Kritičen humor posledično na mehak način izzove učeče se posameznike v smislu omenjenega preizpraševanja zdravorazumskih predpostavk in jih popelje na intelektualno ekspedicijo artikuliranja alternativnih perspektiv ter razširjanja horizontov mišljenja. Izpostavljen potencial omogočanja fleksibilnosti mišljenja pa je ključen tudi v kontekstu naslavljanja in preseganja negativnih emocij, kot sta strah in jeza. Predvsem v smislu preseganja kontraproduktivnega vpliva, ki ga te emocije lahko imajo na kritično mišljenje, saj lahko učeče se posameznike strah in jeza nad dano situacijo pasivizirata oziroma naredita bolj okorne in nefleksibilne v mišljenju (glej Goldman 2011, Scott 2008, Lewis 2010). Pri tem nikakor ne podpiramo predpostavko določenih form terapevtske pedagogike, ki predstavlja tudi pomemben okvir sodobnih hegemonskih pedagoških pristopov (glej Ecclestone in Hayes 2009), da je potrebno odpraviti tako strah kot jezo, temveč trdimo, da je potrebno preseči predvsem njune negativne posledice, ki onemogočajo grajenje alternativnih vizij določenih razmerij, praks, institucij in struktur.

V luči zgornjih premis humorne kritične pedagogike je mogoče razbrati hkratni potencial in tudi že naslovljeno problematiko tega alternativnega pedagoškega pristopa k poučevanju EU tematik. Humorna kritična

pedagogika je lahko izjemno primerna za poučevanje tematik EU z vidika njihove percipirane zahtevnosti in nezanimivosti. Hkrati je lahko izjemno primeren pristop k poučevanju tabuiziranih in kontroverznih tematik, ki jih je polje poučevanja tematik EU, predvsem v luči multiplih in heterogenih kriz (segajoč od finančno-gospodarske, migrantske, varnostne krize, krize neenakopravnosti, brezposelnosti mladih, ne-vključenosti ne-evropskih migrantov in njihovih potomcev, krize demokratičnega predstavništva) polno, pri čemer so prav te tematike EU prevladujoče prisotne v medijih in posledično v vsakdanjih življenjih učeče se mladine. Predvsem pa bi bil ta alternativni pristop primeren zaradi inherentnega izhajanja iz in podajanja konstruktivne sistematične kritične refleksije sedanje situacije oziroma sedanjega delovanja in ureditve EU, njene racionalnosti obstoja in vladanja, zavesti oziroma identitete, na katero se veže in jo skuša so-kreirati. Takšna konstruktivna kritika, ki bi bila posredovana v kontekstu formalnega izobraževanja, bi potencialno vodila h kompleksnejši sliki EU institucij kot prostora in medija raznolikih političnih bojov, ki nikakor niso odločeni, temveč ostajajo potenciali za drugačno urejanje in delovanje EU ter potencialno vzpostavitev drugačnega, bolj demokratičnega razmerja med državami članicami ter med njimi in EU institucijami. Potencialno bi pristop lahko vodil v artikulacijo raznolikih alternativnih okvirov zamišljanja procesov evropskega povezovanja ter EU institucij, ki vodijo in bdijo nad ter regulirajo te procese. Z drugimi besedami, lahko bi vodil v alternativne vizije prihodnosti EU, ki bi bile dejansko artikulirane »od spodaj« in ne »od zgoraj« s strani EU institucij in elit vodenega ter reguliranega procesa kreiranja (ne)vizije, materializirane v Beli knjigi o prihodnosti Evrope. Na prvi pogled anti-intuitivno bi bilo lahko prav omogočanje konstruktivne kritike eden od pomembnih korakov pri naslavljanju evroskepticizma. Kot smo izpostavili, namreč nekritična idealizirana reprezentacija obstoječe ureditve EU in procesov integracije lahko deluje kontraproduktivno v smislu utrjevanja ali spodbujanja evroskepticizma ter reakcionarnih, ksenofobih, rasističnih in specifično islamofobnih alternativnih vizij ureditve, ki gradijo na in se napajajo iz evroskepticizma.

ZAKLJUČEK

V pričujočem prispevku smo si prizadevali hegemonski pristop in (evropsko) politiko na področju poučevanja tematik EU v formalnem izobraževalnem

procesu podvreči konstruktivnemu kritičnemu premisleku ter v tem kontekstu osmisлити možen alternativni pristop k poučevanju. Pri tem smo hegemonski pristop in politiko kritično preiščali v kontekstu širše multiple in heterogene krize, ki pestijo današnjo EU in njene države članice in jih je mogoče razumeti kot dejanski nastavek eksistencialne krize EU in obstoječih koordinat procesa evropske integracije. Kritični premislek smo izvedli prek dveh med seboj povezanih analitičnih dimenzij. Tako smo najprej kritično reflektirali osrednje elemente ter problematike hegemonskega načina poučevanja tematik EU, pri čemer smo slednji pristop premislili v širšem kontekstu problematike evropskih politik na polju izobraževanja. Kot smo ugotovili, so tako evropske politike na polju izobraževanja kot specifično politika in pristop poučevanja tematik EU v šolah, problematično osmišljane in racionalizirane kot kontekst osrednjih rešitev za najrazličnejše strukturne družbenopolitične, gospodarske, socialne in identitetne problematike in kot eden osrednjih kontekstov naslavljanja sedanje multidimenzionalne in heterogene krize EU. Pri tem je hkrati polje izobraževanja vzporedno dojemano kot vedno-že potrebno korenitih reform oziroma nahajajoč se v krizi. Glede politike in pristopa k poučevanju EU v šolah smo ugotovili, da se racionalizirata in osmišljata kot osrednja mehanizma naslavljanja evroskepticizma (kot enega osrednjih produktov multiple krize) in posledične ponovne legitimacije EU in procesa integracije ter s to (re)legitimacijo neločljivo povezanim vzpostavljanjem in utrjevanjem evropskih identitet in EU državljanstva. V tem okviru smo izpostavili skrajne problematičnosti tako prek politike in pristopa uokvirjenega temeljnega vzroka evroskepticizma, in sicer percipiranega manka znanja o EU med učečimi se posamezniki, kot idealizirane podobe EU in njenega delovanja, ki jo ta pristop kot širša politika poskuša posredovati, naturalizirati in objektivizirati med učečo se mladino. Nadalje smo na temelju kritične refleksije, kakšne subjekte oziroma državljane predpostavlja oziroma jih poskuša vzpostaviti, problematizirali prevladujočo temeljno formo hegemonskega pedagoškega pristopa, utemeljenega na načelih kompetenčnega izobraževanja, pri čemer smo pokazali hkratno atomizacijsko in homogenizacijsko naravno takšne oblike izobraževanja ter njeno izhodiščno nekritično, pasivizirajočo naravo. Hkrati smo prek refleksije evroskepticizma, njegovih vzrokov in elementov, ki ga ohranjajo in napajajo, za hegemonski pristop ugotovili, da je predvsem prek idealiziranja EU kontraproduktiven. V drugem delu pa smo poskušali predstaviti možen alternativni pristop k poučevanju tematik EU,

ki bi črpal iz predpostavk, principov in praks kritične pedagogike. Poseben poudarek smo dali na velikokrat zanemarjen konstitutiven element kritične pedagogike, in sicer humor oziroma humorno komunikacijo. Pri tem smo izhodiščno naslovili temeljne ovire za kritično pedagogiko, izhajajoč iz specifične obstoječe zahodne družbenopolitične ureditve, ki je kot kontekst izjemno odporen za kritične pedagoške pristope, saj je ta ureditev predvsem pa njena izobraževalna sfera sposobna inkorporirati in deradikalizirati še tako radikalne in progresivne pojme, ideje in prakse. Na drugi strani pa smo izhajali iz predpostavke o še vedno prisotnem potencialu (formalnih) izobraževalnih kontekstov kot prostorov kreiranja in udejanjanja progresivnih družbenopolitičnih, ekonomskih, socialnih in identitetnih alternativ. Na tem izhodišču smo reflektirali ključne elemente kritične pedagogike ter potencial kritičnega humorja kot konstitutivnega elementa kritične pedagogike za poučevanje tematik EU, predvsem pa za naslavljanje evroskeptizma prek odpiranja možnosti za oblikovanje alternativnih oblik EU ureditve in procesa evropskega povezovanja.

LITERATURA

- Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Amsler, Sarah S. 2011. »From 'therapeutic' to political education: The centrality of affective sensibility in critical pedagogy.« *Critical Studies in Education* 52 (1):47-63.
- Banjac, Marinko in Tomaž Pušnik. 2015. »Making citizens, being European? European symbolism in Slovenian citizenship education textbooks.« *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45 (5):748-771.
- Barros, Rosanna. 2012. »From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies.« *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2):119-134.
- Böröcz, József in Mahua Sarkar. 2005. »What Is the EU?« *International Sociology* 20 (2):153-173.
- Brown, Wendy. 2006. »American Nightmare.« *Political Theory* 34 (6):690-714.

- Clarke, John in Janet Newman. 2012. »The alchemy of austerity.« *Critical social policy* 32 (3):299-319.
- Convery, Anne in Kirstin Kerr. 2005. »Exploring the European dimension in education: Practitioners' Attitudes.« *European Education* 37 (4):22-34.
- Derrida, Jacques. 2010. *The other heading: reflections on today's Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Druxes, Helga in Patricia Anne Simpson. 2016. »Pegida as a European Far-Right Populist Movement.« *German Politics and Society* 34 (4):1-16.
- European Commission. 2017. *White Paper on the Future of Europe*. Brussels: European Commission
- Ecclestone, Kathryn in Dennis Hayes. 2009. *The dangerous rise of therapeutic education*. New York: Routledge.
- Fejes, Andreas in Kathy Nicoll. 2008. *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. London: Routledge.
- Finger, Matthias in José Manuel Asún. 2001. *Adult education at the crossroads: learning our way out*. London: Zed.
- Fontaine, Pascal. 2014. *Evropa v 12 poglavjih*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Foucault, Michel. 1977-1978/2009. *Security, Territory, and Population: lectures at the College de France 1977-1978*. New York: Picador USA.
- Foucault, Michel. 1978-79/2008. *The birth of biopolitics : lectures at the Collège de France, 1978-79*. New York: Palgrave Macmillan.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Garner, Randall L. 2006. »Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!« *College Teaching* 54 (1):177-180.
- Georgi, Viola B. 2008. »Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe.« *Child Development Perspectives* 2 (2):107-113.
- Giroux, H. 1983. *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. 2008. *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*. New York: Westview Press.

- Goldman, Nancy Ann. 2011. »How Comedians Learn to Use Humor to Raise Awareness and Consciousness about Social and Political Issues.« *ProQuest LLC*.
- Gramsci, Antonio, Geoffrey Nowell-Smith in Quintin Hoare. 1971. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci: Ed. and Transl. by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith*: International Publishers.
- Gretschmann, Klaus. 2015. »The EU in stormy seas: Beginning of the end or end of the beginning.« *A global perspective on the European economic crisis*.
- Guiraudon, Virginie, Carlo Ruzza in Hans-Jörg Trenz. 2016. *Europe's prolonged crisis: The making or the unmaking of a political union*: Springer.
- Habermas, Jürgen. 2015. *The lure of technocracy*. Cambridge: Polity.
- Hansen, Peo. 2004. »In the Name of Europe.« *Race & Class* 45 (3):49-62.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1998. *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Društvo za Teoretsko Psihoanalizo.
- Hobolt, Sara B. 2016. »The Brexit vote: a divided nation, a divided continent.« *Journal of European Public Policy* 23 (9):1259-1277.
- hooks, bell. 1994. *Teaching To Transgress*. New York: Routledge.
- Huang, Lihong in Halla B. Holmarsdottir. 2015. »Youth at the Margins of Citizenship.« V *Youth 'At the Margins': Critical Perspectives and Experiences of Engaging Youth in Research Worldwide*, ur. Sheri Bastien in Halla B. Holmarsdottir, 23-40. Rotterdam: SensePublishers.
- Hyland, Terry. 1997. »Reconsidering competence.« *Journal of Philosophy of Education* 31 (3):491-503.
- Hyland, Terry. 2006. »Reductionist trends in education and training for work: Skills, competences and work-based learning.« V *Work, education and employability*, ur. Philipp Gonon, Katrin Kraus, Jürgen Oelkers, Stefanie Stolz, 129-146. Bern: Lang.
- Kushnir, Iryna. 2016. »The role of the Bologna Process in defining Europe.« *European Educational Research Journal* 15 (6):664-675.
- Latour, Bruno. 2004. »Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern.« *Critical inquiry* 30 (2):225-248.

- Lazzarato, M. 2009. »Neoliberalism in action: Inequality, insecurity and the reconstitution of the social.« *Theory Cult. Soc. Theory, Culture and Society* 26 (6):109-133.
- Lentin, Alana in Gavan Titley. 2011. *The crises of multiculturalism racism in a neoliberal age*. New York: Zed Books.
- Lewis, Tyson Edward. 2010. »Paulo Freire's Last Laugh: Rethinking critical pedagogy's funny bone through Jacques Rancière.« *Educational Philosophy and Theory* no. 42 (5-6):635-648.
- Manners, Ian. 2011. »Symbolism in European integration.« *Comparative European Politics* no. 9 (3):243-268. doi: 10.1057/cep.2010.11.
- Mawhinney, Lynnette. 2008. »Laugh so You Don't Cry: Teachers Combating Isolation in Schools through Humour and Social Support.« *Ethnography and Education* no. 3 (2):195-209.
- McLaren, Peter. 1999. *Schooling as a ritual performance : towards a political economy of educational symbols and gestures*. London Routledge.
- McLaren, Peter. 2003. »Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside1.« *Democracy & Nature* 9 (1):65-90.
- Meyer, John C. 2000. »Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication.« *Communication theory* 10 (3):310-331.
- Olson, Maria. 2012. »The European «we': From citizenship policy to the role of education.« *Studies in Philosophy and Education* 31 (1):77-89.
- Ong, Aihwa. 2006. »Mutations in Citizenship.« *Theory, Culture & Society* 23 (2-3):499-505. doi: 10.1177/0263276406064831.
- Raskin, Victor. 2008. *The Primer of humor research*. New York: Mouton de Gruyter.
- Roberts, Peter. 2000. *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Rose, Nikolas. 1993. »Government, authority and expertise in advanced liberalism.« *Economy and Society* 22 (3):283 - 299.
- Rose, Nikolas. 1996a. »Governing "advanced" liberal societies.« V Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism, and rationalities of

- government*, ur. Andrew Barry, Thomas Osborne in Nikolas S. Rose. Chicago: University of Chicago Press.
- Sanchez-Cuenca, Ignacio. 2017. »From a Deficit of Democracy to a Technocratic Order: The Postcrisis Debate on Europe.« *Annual Review of Political Science* (0).
- Scholte, Jan Aart. 2005. *Globalization: a critical introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Scott, James C. 2008. *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. New Haven Yale University Press.
- Seidman, Alan in Stephen Brown. 2013. »College classroom humor: even the pundits can benefit.« *Education* 133 (3):393-395.
- Sierp, Aline. 2010. »A question of impact—EU citizenship without citizens?« *Open Citizenship* 1 (1).
- Sørensen, Majken Jul. 2013. »Humorous political stunts: Speaking “truth” to power?« *The European Journal of Humour Research* 1 (2):69-83.
- Stokes, Bruce. 2016. »Euroskepticism beyond Brexit.« *Pew Research Center* 7:1-16.
- Van Apeldoorn, Bastiaan. 2000. »Transnational class agency and European governance: The case of the European Round Table of Industrialists.« *New political economy* 5 (2):157-181.
- Vlieghe, Joris, Maarten Simons in Jan Masschelein. 2010. »The democracy of the flesh: Laughter as an educational and public event.« *Philosophy of Education Archive*: 204-212.
- Vrečko Ilc, Blaž, Tomaž Pušnik in Marinko Banjac. 2016. *Vloga (priznavanja) neformalnega izobraževanja v evropskih integracijskih procesih*. Ljubljana: Založba FDV.
- Walker, Melanie in Elaine Unterhalter. *Amartya Sen’s capability approach and social justice in education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Walters, William in Jens Henrik Haahr. 2005. *Governing Europe: discourse, governmentality and European integration*. New York: Routledge.
- Žizek, Slavoj. 2009. *The sublime object of ideology*. London: Verso.

DRŽAVLJANSTVO KOT PRAKSA: OD POUČEVANJA ZA DRŽAVLJANSTVO K POUČEVANJU DRŽAVLJANSTVA

TJAŠA UČAKAR

UVOD

Izhodišče prispevka je širša zaskrbljenost glede apatije mladih, ki jo zaznavajo javnomnenjske raziskave v EU in ki naj bi se kazala prek njihove nizke politične participacije (EACEA 2013). To predstavlja izziv za državljansko vzgojo v šolah, ki je namenjena prav pripravi mladih na aktivno sodelovanje v javnosti, posredovanju in usvajanju osnovnih znanj o delovanju države ter omogočanju razvoja ustreznih kompetenc za izvajanje lastnih državljanskih pravic in dolžnosti. A postavi se vprašanje, kako mlade poučevati o državljanstvu, če državljanstvo razumemo ozko, v formalnem smislu pravic in dolžnosti, predvsem vezano na participacijo v političnem procesu. Kot mladoletne osebe so učenci tekom večine šolanja namreč izključeni iz najočitnejše politične pravice, to je volilne pravice. Kot ugotavlja Evropska komisija oziroma njena agencija EACEA v svoji analizi politične udeležnosti mladih (EACEA 2013), pa to ne vodi v nezanemanje za politične teme, kot se pogosto sklepa zaradi nizke udeležbe prvih volivcev na volitvah, pač pa mladi za svoje delovanje izbirajo nove oblike politične participacije in družbene aktivacije.

Skladno s temi ugotovitvami bo prispevek razširil razumevanje državljanstva v smeri, ki bi zajela te spremembe v življenju in delovanju mladih. Namesto iskanja novih metodoloških pristopov poučevanja državljanstva

v ozkem smislu formlnih pravic in dolžnosti bo vpeljal širše razumevanje koncepta državljanstva, in sicer kot prakse. S tem se pojem državljanstva razširi iz formalnega statusa, ki ga bodo učenci nekoč dosegli, na prakso, ki jo učenci in dijaki s svojim delovanjem v javnosti že soustvarjajo, saj že so državljani. Posledično prispevek zagovarja prehod od učenja za državljanstvo k učenju državljanstva. Cilj državljanske vzgoje je seveda, da mlade pripravi za življenje v družbeni skupnosti. Vendar prehod od učenja za državljanstvo k učenju državljanstva omogoča, da tem ciljem dodamo tudi cilj opolnomočenja mladih kot državljanov, ki si zamišljajo transformacijo družbe v smeri večje družbene pravičnosti, da postanejo subjekti, ki lahko spremenijo sistem, in ne zgolj objekti, ki se mu morajo podrediti.

Metodološko se prispevek naslanja na tradicijo kritične pedagogike, pristopa k izobraževanju, ki se ukvarja s transformacijo razmerij moči v družbi. Za kritično pedagogiko je značilno široko razumevanje političnega, ki zajema vsa oblastna razmerja v družbi, ne zgolj političnih institucij in statusov. Pomembni so izvorni vzroki družbenih razmer, družbeni konteksti, zgodovine razvoja družbenih pojavov ter vpetost posameznikov v družbena razmerja moči. Pri izobraževanju po principih kritične pedagogike je ključna izgradnja kritične perspektive do vseh pomembnih družbenih vprašanj, ki se izgrajuje prek razumevanja njihovih zgodovinskih, družbenih, ekonomskih in ideoloških pogojenosti, ter zanimanje za družbeno pravičnost (Darder et al. 2003).

Glavni očitki kritični pedagogiki so, da je preveč abstraktna, teoretična in oddaljena od konkretnih situacij v razredu, da bi bila širše uporabna pri koncipiranju konkretnih učnih programov (Johnson in Morris 2010). V tem prispevku bomo poskusili ta očitek zaobiti in ključna načela kritične pedagogike aplicirati v kontekstu konkretnih učnih ciljev pri poučevanju državljanstva. Ne gre za to, da bi postavili celosten in sistematičen okvir kritično-pedagoškega pristopa za poučevanje državljanstva, želimo zgolj odpreti polje razmišljanja v konkretnih pedagoških situacijah ter opozoriti na točke, kjer se lahko z razširitvijo razumevanja političnega razširijo tudi možnosti za izobraževanje mladih kot državljanov.

Prispevek je strukturiran v štiri vsebinske dele, ki se med seboj nadgrajujejo. V prvem delu so najprej predstavljeni koncept državljanstva ter ključne dileme, ki spremljajo njegov razvoj, nato pa še koncept državljanstva kot prakse in ključni poudarki takega širšega razumevanja. V drugem

delu se prispevek dotakne vloge šole pri poučevanju državljanstva, saj šola kot oblastna institucija odpira številna vprašanja za možnosti poučevanja demokratičnega državljanstva. V tretjem delu nato sledi razmislek o tem, kakšne cilje zasledovati v učnem procesu, če preidemo od učenja za državljanstvo k učenju državljanstva. Četrty del pa ponudi dva konkretna pedagoška pristopa, ki temeljita na širšem razumevanju državljanstva kot prakse in omogočata lažje prepoznavanje in razumevanje razmerij moči v družbi.

OD DRŽAVLJANSTVA DO DRŽAVLJANSTVA KOT PRAKSE

Državljanstvo

V politični tradiciji, ki izvira iz ureditve grških mestnih držav in rimske republike, je pojem državljanstva pomenil vključenost v javne zadeve, vključeni pa so bili tisti, ki so imeli pravice državljana. Te pravice so zajemale možnost sodelovanja v javnih debatah ter posredno ali neposredno vplivanje na oblikovanje zakonov in odločitev države. Z razvojem moderne države se je nato krog vključenih v državljansko telo širil iz ozkega razreda izobraženih, moških in lastnikov, še na ženske, na druge družbene razrede, z nižanjem starosti za volilno udeležbo tudi na druge starostne skupine itd. (Kivisto in Faist 2007). Crick (1998) ugotavlja, da lahko zahvaljujoč tem širitvam državljanskega telesa in razvoju demokratičnih držav danes govorimo celo o »državljski demokraciji«.

Državljanstvo je torej politični koncept, ki opisuje razmerje med posameznikom in političnim telesom in vsebuje določene pravice in dolžnosti (Marshall 2012). Marshall (ibid.) je državljanske pravice delil na tri sklope: na civilne pravice, politične pravice in socialne pravice. Civilne pravice so pomembne za zagotavljanje individualne svobode, mednje spadajo pravica do osebne svobode, svobode govora, misli, veroizpovedi, pravica do osebne lastnine, pravica do pravno veljavnih pogodb ipd. Politične pravice so vezane na možnost participacije v organih oblasti in sodelovanja pri njenem izvajanju, kot volivec ali kot predstavnik. Socialne pravice pa obsegajo pravico do minimalne ekonomske blaginje ter socialne varnosti in pravico do sodelovanja pri družbeni dediščini, torej pravice, vezane na delovanje socialne države.

Čeprav je danes za večino državljanski status povsem samoumeven, je pomembno zavedanje, da nikakor ne gre za statičen in nespremenljiv

koncept, saj so bili za vstop v državljansko telo v zgodovini potrebni številni boji (Balibar 2007). Pomembno je tudi opozorilo Hanne Arendt (2003), da je državljanstvo izjemno pomembna vez, saj smo brez državljanstva brez vseh pravic. Danes so namreč države kot moderne politične enote edine, ki lahko zagotovijo prostor, v katerem so naše pravice sploh lahko uresničene. Brez tega statusa posamezniki ostanejo brez prostora, kjer bi bili lahko slišani, kjer bi bilo njihovo mnenje pomembno, postalo javno in relevantno, oziroma, kot zapiše Arendt, »izgubijo prostor v svetu, ki naredi mnenja pomembna in dejanja učinkovita« (ibid., 377).

Državljanstvo kot koncept in pravice, na katere je vezan kot pravni status, se torej spreminja skozi čas, glede na politične, družbene, ekonomske in kulturne okoliščine. Kivisto in Faist (2007) omenjata štiri procese, značilne za koncept državljanstva: vključevanje, erozija, umik in širjenje. Gledano z zgodovinske perspektive, se vključenost v državljansko telo skozi čas veča. Včasih so bile na primer ženske izključene iz volilne pravice, prevprašuje se starostna meja udeležbe na volitvah. Erozija državljanstva se nanaša predvsem na dimenzijo socialnih pravic, ki iz tega statusa izhajajo, in ki se zmanjšujejo zaradi krčenja socialne države. Umik Kivisto in Faist (2007) razumeta kot umik državljanov iz političnega odločanja, kar se kaže z nižanjem volilne udeležbe in zaznavano nezainteresiranostjo za politično delovanje. Na drugi strani pa se pojavljajo tudi nove oblike državljanstva, na primer evropsko državljanstvo kot potencialni primer možnosti razvoja v večnacionalno državljanstvo, mestna državljanstva in druge alternativne oblike pravnega članstva v neki skupnosti, kar lahko razumemo kot širjenje koncepta državljanstva (ibid.).

Državljanstvo kot praksa

Državljanstvo pa ni le pravna kategorija, temveč ga moramo razumeti tudi širše. Balibar (1994, 46) na primer državljanstvo razume v najožjem pomenu »kot celovito uveljavljanje političnih pravic«, v širšem pomenu pa »kot kulturno iniciativo oziroma učinkujočo prisotnost v javnosti (z možnostjo, da te slišijo)«. In čeprav državljanstvo večinoma enačimo s pravnim statusom, je pomembno, da ne spregledamo dinamičnega odnosa med državljanom in državo, ki je za vzpostavljjanje državljanstva ključno. Zato Balibar (2007) vpelje izraz konstitucija državljanstva (ibid., 15), ki omogoča mišljenje dinamične vezi med državo in posameznikom ter razmislek v smeri širjenja meja

današnjega državljanstva. Državljanstvo po Balibarju namreč ni status, temveč proces, ki ga oblikujejo tisti, ki se na to pravico sklicujejo, na pravico biti državljan (ibid.).

Tak razmislek Lawy in Biesta (2006) preneseta na polje vzgoje in izobraževanja, kjer je pomembno, da državljanstvo razumemo kot vključujoč koncept, ki se spreminja in gradi skozi različna družbeno-ekonomska, politična in kulturna okolja, saj nam šele takšno široko razumevanje omogoča odklon od preprostega proizvajanja poslušnih in uslužnih državljanek in državljanov. Takšno razumevanje državljanstva se oddaljuje od preprostih okvirjev državljanskih pravic, dolžnosti in odgovornosti ter širi pojem državljanstva v vključujoč in relacijski koncept, ki poleg političnega vidika vključuje še vidike kulture, identitete ter dinamiko družbenih sprememb. To razširitev razumevanja državljanstva Lawy in Biesta (ibid.) imenujeta prehod iz razumevanja *državljanstva-kot-dosežka* v razumevanje *državljanstva-kot-prakse*, kar ima pomembne implikacije za politike in prakse državljanske vzgoje in izobraževanja. Če koncept *državljanstva-kot-dosežka* v primeru mladih npr. pomeni, da jih odraščanje pripelje v državljanski status, ko dosežejo določeno starost, razumevanje državljanstva kot prakse pomeni, da državljani ne postanemo ob določeni starosti ali na podlagi določenih družbenih dejavnikov, temveč da smo državljani celo življenje, od rojstva do smrti. Pri izobraževanju mladih je takšno razširjeno razumevanje državljanstva še posebej pomembno, saj jim omogoča osmišljanje samih sebe kot državljanek in državljanov, onkraj njihove formalne izključenosti iz volilne pravice in nekaterih drugih državljanskih pravic in dolžnosti (ibid.).

Koncept državljanstva kot prakse si prizadeva preseči bolj uveljavljena pojma aktivnega in kritičnega državljanstva, ki sta bila v okviru vzgoje in izobraževanja vpeljana v smislu oblikovanja mladih v t.i. »dobre državljlane« in sta nadgradila osnovni namen državljanske vzgoje v šolah, ki je bil zgodovinsko izgradnja skupne domovinske identitete (Johnson in Morris 2010, 77). Kritično državljanstvo poleg nacionalne identitete poudarja vrednote, kot so toleranca, človekove pravice, spoštovanje različnosti in demokracija, predvsem pa državljanstvo razume kot »kritično« držo do sveta (ibid., 78). Koncept aktivnega državljanstva naj bi podobno predstavljal skupek znanj, odnosov, spretnosti in dejanj, ki prispevajo k izgradnji in ohranjanju demokratične družbe. Aktivno državljanstvo naj bi spodbujalo demokratično sodelovanje, ki temelji na sprejemanju človekovih pravic in

vladavine prava, pozitivnem vrednotenju različnosti in vključevanju celotne skupnosti (Potter 2002). Parker (2013) pri tem opozarja, da je pojem aktivnega državljanstva ideal »dobrega državljana« predvsem v okviru politik EU tesno povezal z ekonomsko logiko zaposljlivega državljana, zato se je poudarek iz polja političnega premaknil na polje ekonomske ustreznosti oziroma primernosti za trg dela (ibid.), aktivno državljanstvo pa se je začelo enačiti z vseživljenjskim pridobivanjem ustreznih znanj in kompetenc, ki bi posameznika oblikovali v idealnega zaposlenega (Jarvis 2008), ne pa v kritičnega državljana, ki bi aktivno prevpraševal razmerja moči v družbi.

Če državljanstvo razumemo kot prakso, torej kot relacijski in ne statičen koncept, je vsako državljanstvo aktivno državljanstvo, saj šele konkretne državljske prakse sestavljajo celoten spekter pojma državljanstva, in sicer državljske prakse vseh, ki so nosilci univerzalnega skupnosti (Balibar 2007). Državljanstvo kot praksa torej izpostavlja prav ta vidik skupnega delanja skupnosti vseh, ki so v tej skupnosti udeleženi. S tem se približa razumevanju državljanstva z vidika kritične pedagogike, ki izpostavlja, da je delovanje v skupnosti že politično delovanje, pri čemer je pomembno prevpraševanje in kritična perspektiva do vseh pomembnih družbenih vprašanj ter zanimanje za družbeno pravičnost in želja po izboljšanju družbe (Johnson in Morris 2010).

ŠOLA

Čeprav se učenje državljanstva začne že v zasebni sferi doma in družine, je z vidika formalnega poučevanja in izobraževanja najpomembnejše okolje učenja šola. Hannah Arendt v svojem spisu o krizi v vzgoji (2006) šolo opredeli kot vmesni prostor med zasebnim in javnim, kot ustanovo, ki je vzpostavljena med zasebnim območjem doma in javnim svetom, z namenom, da omogočimo prehod od družine k svetu. Čeprav šola za otroka predstavlja svet, Arendt (2006, 193) opozarja, da »šola nikakor ni svet in ne sme se pretvarjati, da je«. Kar je po Arendt (ibid.) posebej pomembno je, da učitelji v odnosu do učencev prevzamejo odgovornost za svet, katerega predstavniki so, čeprav ga niso ustvarili sami in si morda želijo, da bi bil drugačen. A položaj odraslih, ki mlade vpeljujejo v svet, učiteljem nalaga, da takšno odgovornost sprejmejo. Šele s tem namreč lahko učencem predstavi javni svet tak, kot je, oziroma jih nauči, kakšen je svet, brez moralističnih

naukov o umetnosti življenja. S tem učencem daje možnost razumevanja obstoječega svet in odpira prostor za njihove lastne pobude in ideje o tem, kako bi ga bilo potrebno spremeniti.

Šola in kritična pedagogika

Kritična pedagogika (Freire 1970; DeLeon 2006) izobraževanje razume kot politično dejanje, v okviru katerega naj bi šole zasledovale cilj družbene pravičnosti. Na nek način je vsak diskurz v razredu že kritičen, saj je inherentno političen, v osrčju kritične pedagogike pa je razumevanje, da so razmerja moči izpogajana vsak dan v odnosu med učitelji in učenci (Sarroub in Quadros 2015).

Naloga šole je, da učence nauči ne zgolj ponavljati že znano, temveč v to dvomiti (Freire in Macedo, 2003, 361). To je mogoče skozi spodbujanje kreativnosti in spodbujanje prevzemanja tveganja (ibid.). Šola nikdar ne bi smela dajati končnih sodb in ponujati absolutnega znanja, temveč učiti razmišljati, omogočati mnoštvo različnih izraznosti ter spodbujati edino gotovost, to je gotovost, da nikdar ne moremo biti povsem gotovi, ter zavedanje, da je prostor za družbeno akcijo in razvoj vedno odprt (ibid.).

Johnson in Morris (2010) pri tem opozarjata pred nevarnostjo prevelike osredotočenosti na kritiko in negotovost. Če naj učenci tekom šolanja pridobijo občutek možnosti za delovanje v javnem prostoru, vpogled v to, kako naj svoj glas naredijo slišan v javnosti, če parafraziramo Hanno Arendt (2006), mora vsaka pedagogika združiti elementa kritičnosti in možnosti. Šele tak optimističen in nedeterminističen pogled lahko prispeva k informirani politični vključenosti širših množic (Johnson in Morris 2010). To ne pomeni, da se spregleda oziroma ignorira hegemonijo in razmerja moči v družbi, temveč da se učiteljem in učencem omogoči odpiranje možnosti za delovanje in rekonstrukcijo sveta (ibid.). Hannah Arendt (2006) pri tem opozarja, da je treba mladim dati priložnost, da sami ustvarjajo nov svet, svet za svojo generacijo, ne pa da jim pod pretvezo kritičnosti odrasli/učitelji slikajo nov svet po svoji podobi, kar označi kot »diktatorski poseg« (ibid., 182).

Skriti kurikuli

Na poučevanje državljanstva pa nikakor ne vplivajo zgolj učni kurikuli posameznih predmetov, temveč tudi »skriti kurikuli« (Silberman 1970; Illich 1972), s čimer kritična pedagogika razume celotno organizacijo šolskega življenja, strukture delovanja šole in konkretne dnevne prakse vseh članov šole. Šola kot organizacija je namreč utemeljena na redu, hierarhiji, nadzoru in učinkovitosti, zaradi česar Merelman (1980) sklepa, da se učenci ne morejo naučiti demokracije v šoli, saj šola sama ni demokratičen prostor. Podobno je Friere (1970) opozoril, da učilnica ponavadi predstavlja nekaj diametralno nasprotnega demokraciji, namreč učitelja, ki zgolj odlaga svoje znanje in informacije v glave učencev. Slednji si nato te informacije zapomnijo in reproducirajo, kar pa vodi v intelektualno servilnost. Taka organizacija ustreza avtokratskim sistemom, kjer se od množic pričakuje, da slepo sledijo odločitvam svojih voditeljev, ne pa sistemu, ki naj bi bil demokratičen.

Če šola želi učiti demokratičnega državljanstva, je pomembno, na kakšen način so šolajoči se posamezniki vključeni v razprave in odločitve o različnih vidikih šolskega življenja, predvsem na področjih, ki jih neposredno zadevajo. To lahko vključuje vprašanja glede organizacije šolskega življenja, pouka, šolskih pravil, odnosov med učenci in učitelji, šolskih programov in aktivnosti ipd. Poučevanje aktivnega državljanstva je tako najbolj učinkovito takrat, ko je povezano z drugimi učnimi predmeti, predvsem pa vpleteno v celotno organizacijo šolskega življenja (Crick 1998). Poučevanje in učenje državljanstva je torej obsojeno na neuspeh, če se osredotoča zgolj na posredovanje znanja o demokratičnih ureditvah in institucijah ter krepitevi spretnosti, pomembnih za prakticiranje aktivnega oziroma kritičnega državljanstva, ne da bi se ob tem spremenila struktura šolskega življenja v smeri vključevanja učencev, dijakov, študentov v razprave in odločitve, ki zadevajo njihova življenja, saj demokracija predvideva možnosti za enakopravno sodelovanje in uveljavljanje glasov vseh državljanov.

Hannah Arendt (2006) opozarja na še eno značilnost vzgoje v modernih družbah, ki negativno vpliva na možnosti mladih za razvoj v aktivne kritične državljane. To je poudarjanje pomena igre nad pomenom dela v življenju in izobraževanju mladih. To namreč vzpostavlja ločnico med mladimi in odraslimi in, preneseno na polje državljanstva, kjer formalne polne pravice državljanov dobimo šele s polnoletnostjo, mlade izključuje iz državljanskega

telesu in jim na ta način jemlje možnost sodelovanja, soustvarjanja in vključenosti (Lawy in Biesta 2006). Kot zapiše Arendt (2006, 188):

Samo tisto, kar se je mogoče naučiti skozi igro, v celoti priznava otrokovo živahnost. Uveljavilo se je mnenje, da otrokovo najbolj značilno dejavnost predstavlja igra; učenje v starem pomenu je z vsiljevanjem pasivnega odnosa otroka prisililo, da se odpove svoji igrivi pobudi.

Arendt ne oporeka pomenu igre in igrivosti kot značilnosti otroškega obdobja, pač pa opozarja, da se z izpostavljanjem igre nad delom mladim preprečuje prehod v svet odraslih, za katerega bi jih pripravila prav »navada dela in ne-igranja« (ibid.).

Šola kot vmesni prostor med zasebnim in javnim mora torej mladim predstaviti svet oziroma javno sfero ter prevzeti odgovornost zanj. Hkrati mora prek demokratizacije lastnega delovanja učence vzgajati v odgovorne, inovativne in razmišljujoče državljane, ki imajo znanja in spretnosti, da si zamislijo boljši svet ter so sposobni delovati v smeri njegove izgradnje.

OD UČENJA O DRŽAVLJANSTVU K UČENJU DRŽAVLJANSTVA

Če državljanstvo razumemo kot prakso, ga ne moremo poučevati kot neko nespremenljivo politično entiteto, temveč kot status, ki posameznikom v določenem življenjskem obdobju in v določeni družbeni situaciji pomeni različne stvari. Poučevanje državljanstva v šoli torej pomeni ozaveščanje pomena, ki ga tak status ima za učence, dijake in študente na različnih življenjskih stopnjah in v različnih okoljih (Lawy in Biesta 2006). Zavest pa se, kot sta opozorila Freire in Macedo (2003), generira skozi družbeno prakso, v kateri sodelujemo, zato je nujno, da se učence dejavno vključuje v različne vrste družbenih praks, ki skupaj tvorijo široko polje državljanstva, vezane predvsem na njihovo okolje in tematike, ki se neposredno dotikajo njihovih življenj.

Lawy in Biesta (2006) ugotavljata, da se je v zadnjih letih, predvsem kot poskus odgovora na vedno večjo nezainteresiranost mladih za politično življenje, veliko naporov vlagalo v državljansko vzgojo, vendar predvsem v tehničnem smislu razvoja kurikulov in učnih gradiv, ki naj bi mlade naučili biti dobri državljani, ki odgovorno prispevajo v skupnost, ne pa v smislu razvoja

demokratske kulture v izobraževanju, ki bi temeljila na razumevanju mladih kot vključenih in akterjev vzgojno-izobraževalnih procesov, v katerih sodelujejo. Avtorja zato kliče k prehodu od učenja *o* in *za* državljanstvo, preprosto k učenju državljanstva (ibid.). Če namreč mlade razumemo kot skupino, ki šele postaja del državljanskega telesa, jih s tem marginaliziramo in izključujemo iz družbenega demokratičnega življenja. Državljanški status mladih ni nekaj, kar bi dosegli, ko dopolnijo določeno starost ali ko začnejo z reproduciranjem vnaprej predpostavljenih praks. Njihovo državljanstvo ni status ali posest, niti rezultat razvoja ali izobraževalne poti, temveč praksa, ki se izgraja v vsakodnevni realnosti njihovih življenj, v odnosih do okolja in družbe. Poučevanje državljanstva mora v tej luči privzeti povsem novo obliko sodelovanja z mladimi, ki bo osveščalo in krepilo njihovo državljansko naravnost in zmožnosti v konkretnih družbenih praksah, kajti šele te konkretne prakse državljanstva in njihovo spreminjanje skozi čas so pomembne z vidika vzgoje in izobraževanja (ibid.).

Ključno je, da se programi poučevanja prilagodijo konkretnim lokalnim primerom in metodam, ki so najprimernejše v lokalnih okoljih. Freire (1970) trdi, da je izobraževanje zavednih državljanov najbolj učinkovito, kadar je vpeto v lokalno okolje in uporablja metode, ki so najbolj primerne za aktualne situacije. Pri tem pa je pomembno, da akcija ni namenjena sama sebi, temveč, da jo spremlja globoka refleksija ne zgolj posledic, temveč tudi strukturnih vzrokov za konkretne družbene razmere (ibid.). Za Freira (Freire in Macedo 2003) naloga učitelja v tem procesu ni, da zgolj našteva praktične primere, prek katerih razlaga teorijo, temveč da iz praktičnih primerov abstrahira teorijo, ki jo nato podaja učencem kot ogrodje njihovega lastnega mišljenja.

Če torej državljanstvo razumemo v najširšem smislu, kot prakso v javnem prostoru, ki je vedno tudi politična, moramo razširiti tudi razumevanje osnovnih kurikularnih ciljev poučevanja državljanstva. Učni načrti državljanske vzgoje liberalnih demokracij so praviloma utemeljeni na štirih ključnih elementih: konceptih, vrednotah, spretnostih ter znanju oziroma razumevanju (Crick 1998). V nadaljevanje bomo te kurikularne cilje, ki so osnovani na razumevanju političnega kot organiziranega reševanja konfliktov med različnimi interesnimi skupinami, orisali skozi teorijo kritične pedagogike, ki politično razume širše, kot skupnostno delovanje v smeri transformacije razmerij nadvlade in zatiranja (McCowan 2006). K temu

pa bomo dodali še tri ključne elemente po Freiru (1970): politično pismenost, dialog in *praxis*, ki prve štiri osmišljajo z vidika aktivnega delovanja v družbi ter razumevanja, da so vse akcije v javnem prostoru tudi že politične narave. Kot opozarja Paul (1992), kritična pedagogika med različnimi kurikularnimi elementi ne postavlja ostrih ločnic, saj izhaja iz razumevanja, da je poznavanje neke vsebine odvisno od tega, kako o tej vsebini razmišljamo. Hkrati se v posameznikih nalaga preplet znanja, veščin, strategij, principov in konceptov, ki nato vplivajo na proces mišljenja.

Znanje in razumevanje

Znanje naj bi v okviru državljske vzgoje pomenilo poznavanje in razumevanje aktualnih družbenih procesov in okoliščin, razumevanje delovanja demokratičnih sistemov, povezanost lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih procesov, pravice in dolžnosti državljanov, človekove pravice, osnove ekonomskih sistemov družb, razumevanje trajnostnega razvoja in okolijskih izzivov ipd. (Crick 1998).

Tudi Freire (1970) znanje razume kot pomemben vidik kritične pedagogike, saj nam znanje omogoča reflektirano akcijo. Pri tem je pomembno, da znanje zajema poznavanje temeljnih družbenih struktur, pa tudi njihovo zgodovinsko, kulturno, ekonomsko, družbeno pogojenost, hkrati pa razumevanje implikacij tega za obstoječa razmerja moči in naš položaj znotraj njih. Znanje tako ni cilj sam na sebi, temveč vključuje kritično in strukturno družbeno analizo, ki zajema razumevanje asimetrij v odnosih moči (DeJaeghere v Johnson in Morris 2010, 90).

Paul (1992) izpostavlja, da je znanje v okviru kritične pedagogike razumljeno kot sistemsko in holistično. Za razliko od izhodišča tradicionalne didaktike, ki trdi, da znanje lahko posredujemo posamično, v manjših delcih in nepovezano, kritična pedagogika izhaja iz predpostavke, da se znanje lahko posreduje zgolj kot del celote, pri čemer je pomembno, da se osredotočenost na del in celoto ustrezno izmenjujeta, da izrišeta celotno sliko. Poleg tega je posamezno znanje nujno umestiti v širše kontekste povezanih znanj.

Preverjanje znanja in razumevanja po načelih kritične pedagogike ne poteka s pravilnimi odgovori na vprašanja, temveč se kaže prek tega, da znajo učenci nek pojav opisati s svojimi besedami, najti lastne primere ter spontano priklicati in uporabiti naučeno v novih situacijah. Poleg tega je

pomembno, da tudi učenci dobijo možnost učiti druge, saj se prek formulacije lastnega znanja na nove načine in odgovarjanje na vprašanja njihovo razumevanje še utrjuje (Paul 1992).

Koncepti

Poznavanje in razumevanje konceptov je za kritično pedagogiko ključno, saj je šele globlje razumevanje širših konceptov ključ do ponotranjenja znanja in resničnega razumevanja družbene realnosti. Za razliko od tradicionalnega didaktičnega pristopa k poučevanju, kjer je razumevanje konceptov šele nadgradnja nižjih taksonomskih stopenj, je za kritično pedagogiko ključno, da se znanje gradi skozi povezovanje konceptov. Poudarek je raje na manj temah, ki so obdelane globlje, kot pa na površinskem znanju, pomnjenju na pamet in ponavljanju dejstev brez njihovega konteksta (Paul 1992).

Nekateri ključni koncepti, povezani z državljanstvom so: demokracija in avtokracija, sodelovanje in konflikt, enakost, enakopravnost in različnost, vladavina prava, človekove pravice, svoboda in red, posameznik in skupnost, oblast in avtoriteta, pravice in dolžnosti (Crick 1998). Kritična pedagogika pri tem poudarja, da mora biti cilj razumevanja teh konceptov predvsem analiza in refleksija aktualnih družbenih pojavov z vidika družbene pravičnosti (Johnson in Morris 2010).

Vrednote

V okviru učenja državljanstva se morajo učenci naučiti prepoznati, razmišljati in delovati v skladu z določenimi vrednotami. Pomagati jim je treba predvsem prepoznavati vrednote in predpostavke, ki vodijo njihova dejanja, ter razmišljati o njih v kontekstu individualnega ravnanja in delovanja v skupnosti (Paul 1992). Nekateri izmed vrednot, pomembne za državljsko vzgojo, so skrb za skupno dobro, vera v človeško dostojanstvo in enakopravnost, stremljenje k reševanju konfliktov, empatično razumevanje drugih, stremljenje k odgovornemu ravnanju (do sebe, do skupnosti in do okolja), tolerantnost, zmožnost poslušanja argumentov in prilagoditve lastnega mnenja, pogum zagovarjati lastna stališča, spoštovanje prava, odločenost za pravično ravnanje ipd. (Crick 1998).

Za kritično pedagogiko je nujno, da učeči se posamezniki ozaveštujejo in razumejo tudi lastne vrednote, saj posamezniki lahko pridobijo zgolj tisto znanje, ki ga iščejo in ki jim nekaj pomeni. Poleg tega v nasprotju s

tradicionalno didaktično teorijo kritična pedagogika trdi, da se s pridobivanjem novega znanja spreminjajo tudi posameznikove vrednote, na podlagi katerih posameznik nato išče in osmišlja novo znanje, ki ponovno vodi v razvoj njegovih/njenih vrednot (Paul 1992). Ozaveščanje lastnih vrednot je najbolj učinkovito prek delovanja v konkretnih družbenih situacijah in njihove refleksije, pri čemer so te situacije vezane na vsakodnevno življenje in konkretne izkušnje učencev, saj tako omogočajo povezavo konkretne akcije z abstraktnim pojmom (Freire 1970; McCowan 2006).

Spretnosti

Medtem ko znanje pomeni učenje konceptov, načel in informacij o posameznem predmetu ali pojavu, spretnosti pomenijo zmožnost uporabe tega znanja v posameznih kontekstih. Znanje torej pomeni teorijo, spretnosti pa se nanašajo na uspešno uporabo te teorije v praksi, z namenom doseči želeni rezultat (Crick 1998). Danes se več govori o učenju kompetenc kot pa o znanju, saj se znanje povezuje s teorijo, teorija pa naj ne bi bila koristna. Na tem mestu je ključno opozorilo Hanne Arendt (2006), da se uveljavlja nepravilno prepričanje, da se lahko naučimo in razumemo zgolj tisto, kar naredimo sami, kjer smo udeleženi z lastno aktivnostjo. Trdi, da takšna predpostavka vodi v nadomeščanje učenja s »početjem stvari, kolikor je to le mogoče« (ibid., 187). Takšen pristop vsako teorijo razume kot »mrtvo vrednost«, v ospredje pa postavlja akcijo, stalno prikazovanje načina, kako je teorija oziroma vednost proizvedena. Arendt opozarja, da se na ta način ne poučuje vednost, temveč se »vbija v glavo večšine« (ibid., 188). Podobno kritična pedagogika opozarja, da učenje kompetenc brez ustreznega znanja vodi v »delovanje po navodilih«, brez lastne refleksije (Johnson in Morris 2010). Na drugi strani pa Freire (1970) opozarja, da tudi znanje ne sme biti cilj sam po sebi, temveč mora voditi v reflektirano akcijo.

Spretnosti, ki se izpostavljajo v okvirih poučevanja državljanstva, so predvsem sposobnost kritičnega razmišljanja, razvoja lastnih idej, zmožnosti razumevanja različnih pogledov in zmožnost odgovoriti nanje, zmožnost zagovarjanja svojega stališča in zmožnost spremembe svojega mnenja na podlagi argumentirane razprave, zmožnost delovanja v skupini in prepoznavanja prispevka drugih, sposobnost prepoznavanja poskusov manipulacije in zavajanja, krepitev tolerantnosti, razumevanja, empatije in odprtosti do drugačnosti ipd. (Crick 1998). Kritičnost je torej nujna v vseh treh

komunikacijskih fazah – pri sprejemanju (poslušanju oziroma branju), pri razmišljanju o novih informacijah in pri nadaljnjem posredovanju informacij (Paul 1992).

Johnson in Morris pri tem ugotavljata, da se termin »kritično« pojavlja vedno pogosteje in v različnih kontekstih, npr. v smislu »kritičnega mišljenja« in »kritičnih državljanov« ter opozarjata na nujnost pomenskega razločevanja teh dveh konceptov. Z vidika izobraževanja moramo ločiti pomen, ki izhaja iz kritične pedagogike, ki poudarja nujnost političnega udejstvovanja, medtem ko je pojem kritičnega mišljenja široko uporabljen v različnih kontekstih in se nanaša na veščine odkrivanja, razvoja in evalvacije dejstev ter sprejemanje lastnih informiranih odločitev. A čeprav kritično mišljenje v osnovi ni razumljeno v političnih okvirih, kritična pedagogika uči, da je vsako kritično mišljenje tudi politično (Johnson in Morris 2010).

Politična pismenost

Programi osnovne politične pismenosti ponavadi vključujejo poznavanje demokratičnih institucij in praks, razumevanje njihovega pomena, vključno z delom parlamentov, svetov, političnih strank na eni strani in nevladnih organizacij ter drugih interesnih skupin na drugi. Vse to mora biti postavljeno v lokalni, nacionalni in globalni kontekst (Crick 1998). Crick temu dodaja še nujnost osnovnega poznavanja ekonomije, predvsem povezave med obdavčitvami in državnimi izdatki (ibid.). Za Freira in kritično pedagogiko je takšno razumevanje političnega preozko. Politično razumejo v širšem smislu vseh razmerij moči oziroma oblastnih razmerij ter oblik organizacije družbe, tudi onkraj formalnih državnih političnih teles (McCowan 2006). Pomembno je, da posamezniki razumejo zgodovinsko, kulturno in socialno umeščenost in razvoj ključnih političnih institucij in konceptov ter prepoznajo razmerja moči in oblastna razmerja v širši družbi, ne zgolj v formalnem delovanju države, hkrati pa morajo ozavestiti tudi lasten položaj znotraj njih. V izhodišču Freirovega (1970) razumevanja je, da ljudje prek učenja branja in branja sveta postajajo ozaveščeni, kar pomeni, da razvijajo kritično zavest, ki jim omogoča spremembo družbe v smeri večje družbene pravičnosti.

Politična pismenost zahteva, da individuum zna »brati svet« in ga tudi »pisati«, torej sodelovati pri njegovem ustvarjanju, hkrati pa razumeti in spoštovati pluralnost diskurzov vseh posameznikov in skupin, kar pa

zahteva kritično distanco in kreativnost v sprejemanju in izražanju (Freire in Macedo 2003, 359). Freire politično opismenjevanje vidi kot orodje za marginalizirane in zatirane skupine, da se iz objektov zgodovine razvijejo v subjekte, v posameznike z glasom, ki postane relevanten in upoštevan v javnem prostoru. Končni cilj teh naporov po Freiru ni politična pismenost sama na sebi, temveč ozaveščanje posameznikov o političnih razmerjih v družbi, kar naj bi vodilo k večji družbeni pravičnosti in odpiralo možnost humanega sobivanja vseh družbenih skupin (McCowan 2006).

Dialog

Če državljanstvo razumemo kot prakso vseh, ki so soudeleženi v družbi, postane ključna točka sodelovanja dialog, ki na ta način v izobraževanju dobi osrednjo vlogo. Po Freiru je najpomembnejši element družbeno zavodne pedagogike osredotočenost na dialog med učiteljem in učečimi se posamezniki, saj šele dialog presega model izobraževanja, ki zgolj prelaga znanje iz učiteljev na učence. Ta dialog mora biti osnovan na »ljubezni, ponižnosti in veri«, kar naj bi vodilo v razvoj horizontalnega odnosa medsebojnega zaupanja (Freire 1970, 64). Dialog je več kot le debata, za katero je značilno soočenje dveh nasprotujočih si argumentov. Dialog za Freira pomeni globlje razumevanje, poimenovanje sveta skozi individualne izkušnje in teorijo ter skupno raziskovanje družbenih vzorcev. Takšen dialog vodi v vzpostavljanje znanja o družbenem in spodbuja delovanje (Freire 1970). Pomembno je razumevanje, da dialog ni zgolj oziroma prvenstveno ni govorjenje in poskus uveljavljanja lastnih argumentov, temveč kritično poslušanje, ki vključuje aktivno prevpraševanje slišane, miselno preizkušanje ter vrednotenje. Zmožnost slišati druge šele odpira polje dialoga, kjer se nato srečajo različne misli in tvorijo novo realnost (Paul 1992).

Poudarek na dialogu pomaga presegati »individualistične in tekmovalne« pristope k izobraževanju, ki so po Girouxu (1997, 109) značilni za obdobje razvoja neoliberalizma, ter učečim se posameznikom omogoča razumevanje in razmišljanje onkraj lastnih individualnih težav v smeri razumevanja kolektivnosti, skupnosti in solidarnostnega delovanja za skupno dobro (Johnson in Morris 2010).

A čeprav dialog in razmišljanje v okviru skupnosti učencem pomagata razumeti svoj položaj in prispevek v skupnosti, je pomembno, da pri tem posamezniki ohranijo svoje lastne identitete in da ne podležejo skupinskemu

mišljenju, ki, kot opozarja Janis (v Johnson in Morris 2010, 85), lahko vodi v iracionalna in nehumana ravnanja, usmerjena proti vsem, ki ne spadajo v skupino. Poleg tega je po Andreottiju (2006) izjemno pomembno, da so učenci sposobni analize in kritične refleksije lastnega položaja v danih razmerjih moči. Po Freiru jim ravno sodelovanje v dialogu, prek katerega problematizirajo lastno življenjsko situacijo, omogoča, da do nje vzpostavijo kritično distanco in jo razumejo v okviru širšega političnega okolja (McCowan 2006).

Praxis

Z vidika razumevanja državljanstva kot prakse je končni element, ki ima potencial za družbeno spremembo, *praxis*. Za Freira (1970) *praxis* pomeni reflektirano akcijo, sinergičen proces refleksije in delovanja, prek katerega posamezniki postanejo družbeno ozaveščeni in vključeni v »boj za lastno osvoboditev« (Freire 1970, 40). Gre torej za zaveden družbeni angažma, ki ga spremljata vnaprejšnje razmišljanje o možnostih delovanja in kasnejša refleksija konkretne družbene akcije. Izpostavlja, da morata biti refleksija in akcija v ustreznem razmerju, če želimo doseči družbeno spremembo, saj sicer ostanemo na ravni aktivizma, če umanjka moment refleksije, ali na ravni verbalizma, če umanjka moment akcije. Zgolj kritična zavest in intelektualno razpravljanje namreč ne bosta spremenila sveta, na drugi strani pa bo tudi nereflektirana akcija kmalu izzvenela in začela ponavljati oblastna razmerja, ki jih želi transformirati. Freire (1970) opozarja, da refleksija ne pomeni zgolj površinske evalvacije s strani učencev, v smislu izpostavljanja, kaj so se naučili in kakšne nove spretnosti so pri tem pridobili, temveč mora vključevati prepoznanje vzrokov za določeno družbeno realnost ter razumevanje zgodovinskih, kulturnih, ekonomskih, osebnih in političnih perspektiv »struktur dominacije« (ibid., 101). *Praxis* vodi v opolnomočenje posameznikov, ki pa ni nikoli povsem individualno, temveč se mora odvijati v kolektivnosti, v horizontalnih odnosih medsebojne podpore in razumevanja (Freire 1970).

KAKO POUČEVATI DRŽAVLJANSTVO?

Poučevanje državljanstva kot prakse pomeni v prvi vrsti zavedanje, da učna situacija poteka med državljanji in državljanji, ne pa med državljanji (učitelji) in državljanji v nastajanju (učenci). Po Hanni Arendt (2006) to samo po sebi

ne zmanjšuje avtoritete učitelja, če le ta prevzema odgovornost za svet, ki ga predstavlja učencem. To tudi ne pomeni nujno indoktrinacije učencev, kar se pogosto očita pristopom v okviru kritične pedagogike. Freire (1970) pri tem opozarja, da je največja indoktrinacija prav izogibanje političnim temam pri pouku, saj to vodi v nereflktirano sprejemanje in ohranjanje trenutnega družbenega sistema. Pomembno pa je, da se tudi učitelji zavedajo lastne pozicije v odnosih moči ter tudi svoje pedagoško-izobraževalno delo razumejo kot politično dejanje in ga kot takega tudi predstavijo (Bartolome 1994).

Če državljanstvo razumemo kot prakso, je ključno, da so učencem na voljo strukturirane možnosti za aktivno udeležbo in raziskovanje pri zadevah, ki zadevajo šolo ali širšo skupnost, sodelovanje pri dobrih praksah in v razpravah, ki so relevantne za njihova življenja, saj si je težko predstavljati, da bi učeči se posamezniki postali zavedni in aktivni državljani, če jih omejimo zgolj na pasivne prejemnike znanja o temah, povezanih z državljanstvom. Državljanstvo kot praksa mora biti torej osredotočena na učence kot državljanke ter teoretično utemeljena, po Freiru (1970), v družbeni pravičnosti.

V nadaljevanju izpostavljamo dva pedagoška pristopa, ki izhajata iz širšega razumevanja političnega, s čimer omogočata lažje prepoznavanje in razumevanje razmerij moči v družbi, ozaveščanje skritih predpostavk o družbeni realnosti, državljanstvo pa razumeta kot širšo prakso oziroma aktivno prisotnost v javnosti.¹

Kontrapunktno branje

Metoda, ki izhaja iz postkolonialne teorije, je kontrapunktno branje, kot ga je utemeljil Said v svojem delu *Culture and Imperialism* (1993). Izraz si je izposodil v glasbi, kjer kontrapunkt predstavlja nasprotni glas, ki ne zgolj spremlja, temveč vpliva na melodično gibanje dominantnega glasu. Said izhaja iz razumevanja imperializma in kolonializma, ki, kot opozarja, ne potekata zgolj geografsko oziroma ozemeljsko in vojaško, temveč tudi kulturno, prek dominantnega jezika, podob, predstav o sebi in drugih. Če želimo razumeti razmerja moči in dominacije, moramo zato razumeti ne zgolj posledice dominantnih dejanj in diskurzov, temveč same mehanizme

1 Kot pomembno sredstvo opozarjanja na skrite in nezavedne predpostavke o družbeni realnosti predstavlja tudi uporaba humorja pri poučevanju, o čemer pišejo drugi avtorji v tem zborniku.

teh diskurzov. In ena od možnosti za to je kontrapunktno branje. DeJaeghere and Tudball (2007) predlagata, da se v poučevanje vključi literatura z margin, zgodovina in ideje, ki niso prišle v uradno zgodovinopisje, ampak z roba osvetljujejo dominantne diskurze. Ko nek diskurz iztrgamo iz njegovega običajnega kulturnega okolja in ga obravnavamo zunaj običajnih kontekstov, se odprejo nove perspektive, ki učencem lahko pomagajo relativizirati nedvoumnost in splošno sprejetost nekega družbenega pojava, razvijati občutek zavedanja lastnega položaja v razmerjih moči ter omogočajo razumevanje alternativnih perspektiv (ibid.).

Konkretni primeri takih obravnav bi lahko bili: branje zgodovine skozi oči zatiranih, poskus rekonstrukcije določene vojne skozi oči poražencev, rekonstrukcija družinskih narativ skozi oči učenca, branje družbenih odnosov skozi položaj žensk, razumevanje državljanskih pravic skozi oči ne-državljanov, izključenih ipd.

Sodelovanje v uslužnostnih dejavnostih

Pogosto šole in lokalna okolja nudijo veliko priložnosti, kjer bi učenci lahko relevantno sodelovali ter se aktivno vključili v delovanje. To bi pomenilo učenje prek delovanja, učenci pa bi na ta način lažje razumeli, kakšen vpliv imajo njihove konkretne akcije na širše lokalno okolje, lažje pa bi razumeli tudi globalne posledice (Crick 1998). Pri tem je pomembno slediti poudarkom kritične pedagogike, da ni dovolj učence zgolj vključiti v delovanje, temveč jim okrog njihovih konkretnih dejanj izgraditi širši teoretski okvir, ki ga lahko kasneje uporabijo tudi v drugih primerih in prek katerega lahko izgrajujejo svoj kritični pogled na svet (McCowan 2006).

Battistoni (1997) predlaga, da bi državljanska vzgoja in izobraževanje temeljila na sodelovanju v uslužnostnih dejavnostih (*service learning*), kar naj bi v učečih se subjektih krepilo etiko osredotočenosti na drugega, ki je temeljna za prakticiranje demokratičnega državljanstva. Pri tem opozarja, da v ospredju ne sme biti altruistična logika pomoči drugim, temveč mora biti poudarek na medsebojni odgovornosti in odvisnosti, ki je temelj bivanja v demokratični skupnosti. Sodelovanje v uslužnostnih dejavnostih pojem državljanstva hkrati razvezuje neposredne povezanosti zgolj z njegovim političnim vidikom, mladim pa na ta način omogoča, da državljanstvo razumejo širše, kot aktivno družbeno prakso, ne pa zgolj v okviru političnega udejstvovanja, kjer tekom večine šolanja niti ne dosegajo postavljene

starostne meje za aktivno udeležbo. Battistoni svoj predlog utemeljuje s Tocquevillom, ki je trdil, da so v demokracijah vsi posamezniki sicer samostojni in neodvisni, a šibki, saj ni nobene sile, ki bi kogarkoli prisilila, da bi pomagal drugim. Vsi smo torej nemočni, če se ne naučimo prostovoljne pomoči drug drugemu (de Tocqueville v Battistoni 1997, 152). Lawy in Biesta (2006) pri tem opozarjata, da je mlade potrebno vključevati ne zgolj v aktivnosti, ki služijo družbi, temveč tudi v aktivnosti, ki kritično naslavljajo nekatera najbolj pereča vprašanja modernega državljanstva, na primer vprašanja enakosti, družbene vključenosti in izključenosti, revščine ipd.

Ideja sodelovanja v uslužnostnih dejavnostih izhaja iz poudarka Freira (1970), ki pravi, da mora biti reflektirana akcija *praxis* lokalno kontekstualizirana, da se mora torej dogajati v lokalnih okoljih, v njej pa lahko sodelujejo učenci, učitelji, šole, starši, lokalne skupnosti in druge interesne skupine, ki zasledujejo nek skupen interes za družbeno spremembo. To delovanje pa ne sme biti namenjeno samo sebi, temveč mora biti reflektirano. Učitelj mora učence voditi skozi različne metode, teorije in modele, prek katerih si učenci lahko osmislijo svoja opažanja in pretehtajo dejstva z različnih perspektiv. Učitelj mora uporabiti konkretne izkušnje učencev, da jim pomaga reflektirati njihove predpostavke o človeški naravi in lastnostih družbe, v kateri živijo (Battistoni 1997).

Kot izpostavljata Johnson in Morris (2010), je pomembno, da taki poskusi sodelovanja in vključevanja učencev v družbene dejavnosti vsebujejo element kritične refleksije v smislu Freirove *praxis*, torej refleksijo širših družbenih struktur in razmerij moči v družbi ter njihove implikacije za družbeno spremembo.

ZAKLJUČEK

Državljanstvo kot praksa torej pomeni predvsem premik od razumevanja, da se učenci učijo o državljanstvu, k razumevanju, da so učenci državljani ter da je naloga izobraževalnega procesa predvsem ozaveščanje pomena te prakse v družbi, katere člani so. Takšno širše dojemanje državljanstva pomaga učencem ozavestiti ključen pomen državljanstva v modernih političnih ureditvah, ki je po Hanni Arendt možnost biti slišan v javnosti, možnost, da je naš glas javno relevanten. Če učenci državljanstvo razumejo v smislu svoje učinkujoče prisotnosti v javnosti, se koncept tudi veliko bolj

približa realnosti njihovih vsakdanjih življenj, s tem pa jim je dana možnost, da si ga tudi prisvojijo, ga prilagodijo ali celo na novo izumijo. Državljanstvo kot praksa torej mladim omogoči, da sami sebe razumejo kot aktivne sooblikovalce družbe, ne pa kot izključene iz enega dela državljanskih pravic in dolžnosti.

Vloga kritičnega pedagoga v tem procesu je, da v učencu izzove dvom, prepričevanje realnosti, ki se zdi samoumevna, a je družbeno konstruirana. Učenci se na ta način zavejo omejitev svoje svobode in odpre se jim možnost, da te omejitve premikajo, presegajo. Vendar je predpogoj za to, kot izpostavi Freire in Macedo (2003), uvid v dejstvo, da take omejitve vedno obstajajo in da so družbeno pogojene. Pedagogika, ki je primerna za naslavljanje teh vprašanj je, kot se je izrazil Freire, bolj »pedagogika vprašanj kot pa pedagogika odgovorov« (Freire in Macedo 2003, 359).

LITERATURA

- Andreotti, Vanessa. 2006. »Soft versus critical global citizenship education.« *Policy & Practice: A Development Education Review* 3: 40-51.
- Arendt, Hannah. 2006. *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, Hannah. 2003. *Izvori totalitarizma*. Ljubljana, Študentska založba.
- Battistoni, Richard. 1997. »Service Learning and Democratic Citizenship.« *Theory Into Practice* 3(36): 150-156.
- Crick, Bernard. 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report*. Great Britain: Citizenship Advisory Group.
- Dejaeghere, Joan G. in Libby Tudball. 2007. »Looking back, looking forward: Critical citizenship as a way ahead for civics and citizenship education in Australia.« *Citizenship Teaching and Learning* 3(2): 40-57.
- DeLeon, Abraham P. 2006. »The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities.« *Journal for Critical Education Policy Studies* 4(2).
- EACEA. 2013. *Political Participation and EU Citizenship: Perceptions and Behaviours of Young People*. Brussels: European Commission.

- Freire, Paulo in Donaldo Macedo. 2003. »Rethinking Literacy: A Dialogue.« V *The Critical Pedagogy Reader*, ur. Antonia Darder, Marta Baltodano in Rodolfo D. Torres, 354-364. New York: Rutledge Falmer.
- Friere, Paulo. 1970. *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Giroux, Henry A. 1997. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling, a critical reader*. Boulder: Westview Press.
- Illich, Ivan. 1972. *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Jarvis, Peter. 2008. *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active citizenship in a late modern age*. New York: Routledge.
- Johnson, Laura in Paul Morris. 2010. »Towards a framework for critical citizenship education.« *The Curriculum Journal* 21(1): 77-96.
- Kivisto, Peter in Thomas Faist. 2007. *Citizenship: Discourse, Theory, and Transnational Prospects*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Lawy, Robert in Gert Biesta. 2006. »Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship.« *British Journal of Educational Studies* 54(1): 34-50.
- Loukia K. Sarroub in Sabrina Quadros. 2015. »Critical Pedagogy in Classroom Discourse.« V *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, ur. Martha Bigelow in Johanna Ennser-Kananen, 252-260. New York: Routledge.
- McCowan, Tristan. 2006. »Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick.« *Educate* 6(1): 57-70.
- Merelman, Richard. 1980. »Democratic politics and the culture of American education.« *American Political Science Review* 74(2): 319-331.
- Parker, Owen. 2013. *Cosmopolitan Government in Europe: Citizens and Entrepreneurs in Postnational Politics*. United Kingdom: Routledge.
- Paul, Richard. 1992. *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive In A Rapidly Changing World*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.

Potter, John. 2002. *Active Citizenship in Schools: A Good Practice Guide to Developing a Whole School Policy*. New York: Routledge.

Said, Edward W. 1993. *Culture and Imperialism*. London: Vintage.

Silberman, Charles. 1970. *Crisis in the classroom*. New York: Random House.

MOBILNOST MLADIH V EVROPSKI UNIJI

DAMJAN MANDELC, NEŽA POZNIČ, LANA MODREJ

UVOD: MOBILNOST MLADIH

Mobilnost, še posebej mobilnost mladih, je v današnjem globaliziranem svetu pomembna tema, ki si zasluži preučevanje sociologov, politologov, kulturologov in ostalih raziskovalcev družbenih dinamik. Mobilnost prispeva k hitrejšemu gospodarskemu in socialnemu razvoju. Obenem prispeva k uravnoteženemu in trajnostnemu razvoju. Z razvojem in vse večjim povezovanjem držav Evropske unije (EU) je mobilnost doživela velik napredek in mnogim pomagala k (hitrejši) zaposlitvi. Mobilnost je sociološko zanimiva ravno spričo svoje kontradiktornosti, saj na eni strani povečuje zaposlitvene možnosti (in naslavlja enega temeljnih stebrov EU, tj. prost pretok delovne sile), po drugi strani birokratska zapletenost mnoge odvrne od iskanja zaposlitve v drugi državi članici EU. Mladim iskalcem zaposlitve so na voljo številne možnosti in pomoč, denimo portali EURES, ESCO in SOLVIT, ki služijo predstavitvi informacij, ki jih potrebujemo pri iskanju zaposlitve v tujini.

V krajši raziskavi, ki je podlaga pričujočemu prispevku in ki smo jo opravili v študijskem letu 2016/2017 v okviru predmeta Sociologija evropskih integracij (magistrski študij sociologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani), nas je zanimalo, na kakšne načini se mladi Evropejci in Evropejke poslužujejo možnosti iskanja službe v tujini, kje pri tem imajo največ težav, v kolikšno pomoč so jim omenjeni portali, kje se izkazujejo možnosti za izboljšanje prehajanja na tuje trge dela znotraj Evropske unije.

Raziskovalno delo smo koncipirali s pripravo odprte ankete in iz odgovorov sklepali na področja, ki jim velja nameniti največ pozornosti. Takšen nabor področij je bil osnova za pripravo polstrukturiranega intervjuja, na katerega je odgovorilo osem posameznikov in posameznic z izkušnjo študija ali dela v drugi članici EU. Respondenti so zaupali pomisleke o mobilnosti, težave, s katerimi so se srečevali in učinke/koristi študija oziroma dela v tujini.

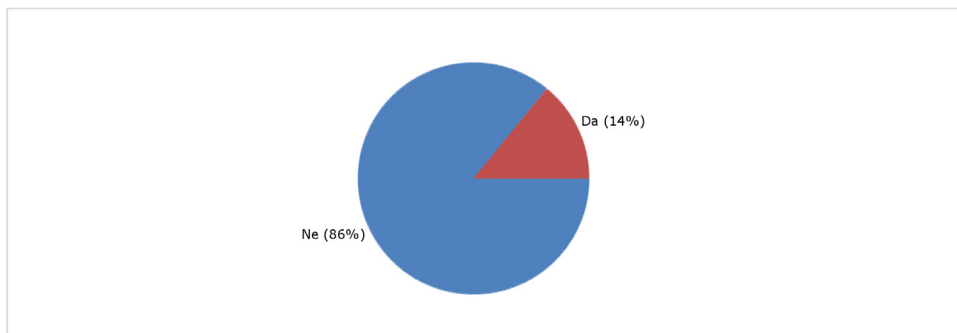
OBLIKOVANJE ANKET IN METODOLOGIJA

Anketna vprašanja smo oblikovali na podlagi literature, ki naslavlja področje zaposlitvene možnosti v EU, evropsko državljanstvo in pravice, ki izhajajo iz evropskih pogodb. Spletna anketa je obsegala vprašanja o spolu, starosti, statusu, študijskem oziroma delovnem področju. Ni nas zanimala natančna starost respondentov, temveč starostno obdobje (18-22 let, 23-26 let, 27-30 let), ponudili smo izbor trenutnega statusa respondenta (dijak, študent, zaposlen, nezaposlen). Področja študija smo v grobem razdelili na družboslovje in naravoslovje. Drugi sklop ankete smo pričeli z vprašanjem, ali imajo anketiranci izkušnjo študija oziroma dela v EU oziroma jih takšna izkušnja zanima v prihodnje. Pritrdilnemu odgovoru je sledilo vprašanje o razlogih. Iz vprašanja smo skušali ugotavljati ovire in motivacijo za (ne) odločitev za študij ali delo v državah EU. Tretji sklop je naslovil vprašanja glede orodij, ki služijo v pomoč pri iskanju zaposlitve v državah EU, izpostavili smo portale EURES, ESCO, Drop'pin, SOLVIT, EUROPASS. Zanimalo nas je poznavanje in uporabnost/praktičnost omenjenih portalov. Zadnji, četrti sklop, je naslavljal pravice evropskih državljanek in državljanov na področju zaposlitve v drugi državi članici EU, denimo področje zavarovanja, nadomestila za brezposelnost, plačevanje davkov, zdravstveno zavarovanje ipd.

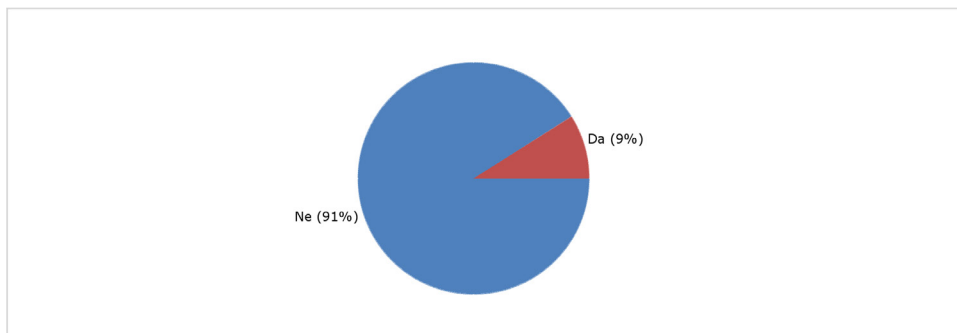
Anketa je bila opravljena med novembrom 2016 in januarjem 2017, vprašalnik pa je bil distribuiran na socialnih omrežjih (Facebook) in po študentskih mailing listah. Na del vprašalnika je odgovorilo 106 oseb, v celoti je na vprašanja odgovorilo 88 respondentov.

ANALIZA ANKET

Od 99 anketirancev jih je 14 odstotkov imelo izkušnjo s študijem v drugih državah EU, vsi med njimi v okviru študijske izmenjave Erasmus, eden od respondentov tudi kot redni študent na tuji univerzi. Devet odstotkov jih je imelo izkušnjo z delom v EU, nekateri med njimi so bili v tujini redno zaposleni, nekateri so tja odšli na kratkoročno delo v obliki študijske prakse, študentske zaposlitve ali kot *au pair*.

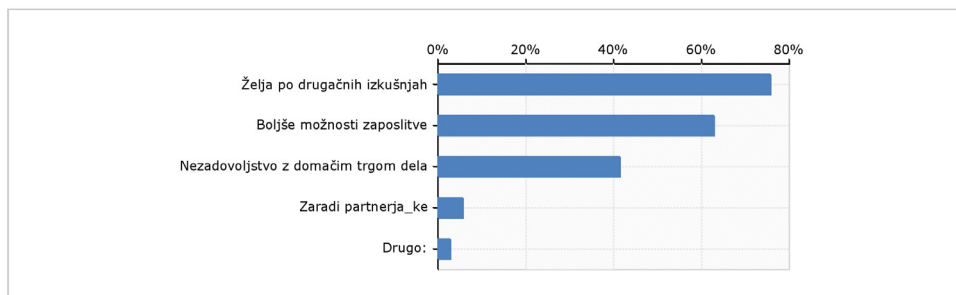


Graf 1: Si že kdaj oz. ali trenutno študiraš v kateri od drugih članic EU?



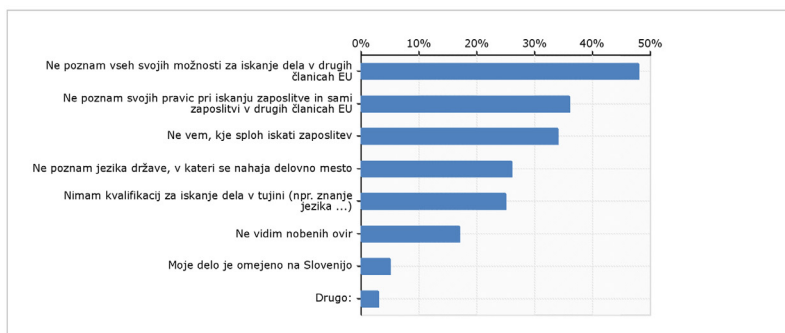
Graf 2: Si že kdaj oz. ali trenutno delaš v kateri od drugih članic EU?

Kar 70 odstotkov anketirancev je dejalo, da jih zanima iskanje dela v drugih članicah EU. Kot motiv za takšno odločitev so se najpogosteje pojavljale želja po drugačnih izkušnjah, boljše možnosti zaposlitve in/ali nezadovoljstvo z domačim trgom dela. 56 odstotkov vprašanih je dejalo, da bi bilo od priložnosti odvisno, ali bi iskali kratkoročno ali dolgoročno zaposlitev, 27 odstotkov bi jih iskalo kratkoročno zaposlitev v obliki prakse ali vajeništva, 10 odstotkov pa dolgoročno zaposlitev.



Graf 3: Kakšni so motivi za odločitev za iskanje dela v drugih članicah EU?

Kot največje ovire pri iskanju zaposlitve so anketiranci navedli nepoznavanje svojih pravic in možnosti za iskanje dela v drugih članicah EU, v dvomih so glede tega, kje sploh iskati zaposlitev, ali pa menijo, da nimajo kvalifikacij za iskanje dela v tujini (denimo znanja jezika). 17 odstotkov jih je dejalo, da ne vidijo nobenih ovir.



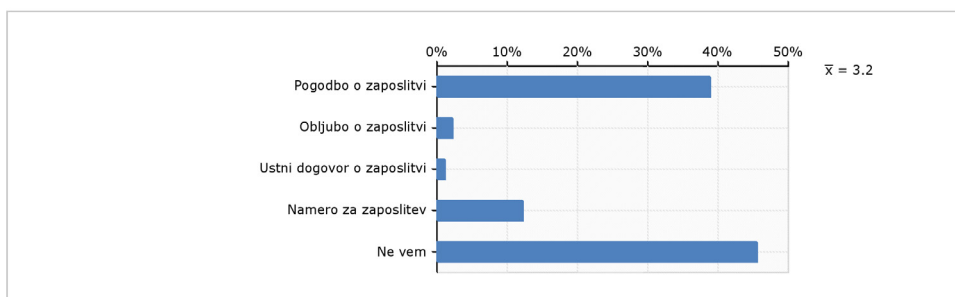
Graf 4: Kaj se ti zdi največje ovire pri iskanju zaposlitve v tujini?

Na vprašanje, ali poznajo kakšno orodje za iskanje zaposlitve v državah članicah EU, denimo spletno stran ali priročnik, je 82 odstotkov anketirancev dejalo, da s tovrstnimi orodji niso seznanjeni. EURES je poznalo 15 odstotkov anketirancev, ESCO 6 odstotkov, SOLVIT 5 odstotkov. Nihče od vprašanih ni še nikoli uporabil portala Drop'pin.

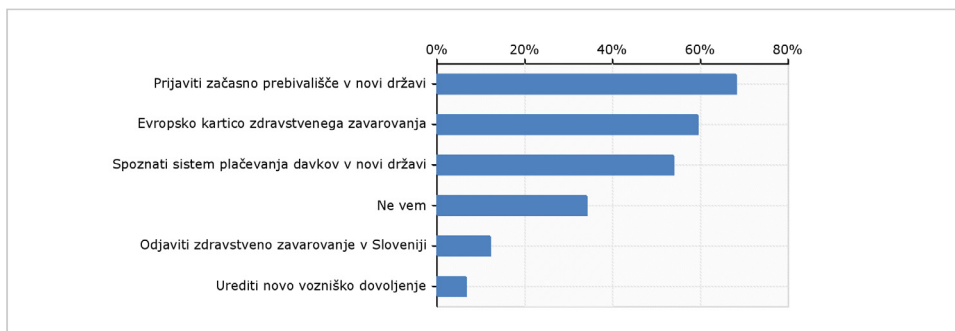
Nekoliko spodbudnejši so bili odgovori na vprašanje o Europass življenjepisu. Kar 64 odstotkov vprašanih je odgovorilo, da to obliko življenjepisa poznajo, od tega jih je 46 odstotkov Europass življenjepis že uporabilo pri prijavi na delovno mesto.

V anketi smo vprašali tudi, ali lahko iskalec zaposlitve zadrži nadomestilo za brezposelnost in išče zaposlitev v drugi državi EU. 84 odstotkov jih ni poznalo pravilnega odgovora na vprašanje, 16 odstotkov jih je odgovorilo z »da«. Od tega jih je 43 odstotkov pravilno odgovorilo, da lahko nadomestilo za brezposelnost zadrži za 3 mesece.

Zanimalo nas je, v kolikšni meri anketiranci poznajo postopke, ki so nujni ob selitvi in zaposlitvi v drugi državi članici EU. 39 odstotkov jih je pravilno odgovorilo, da pred odhodom na delo v tujino nujno potrebuješ pogodbo o zaposlitvi, 59 odstotkov jih je vedelo, da je potrebna Evropska kartica zdravstvenega zavarovanja, 68 odstotkov jih je pravilno odgovorilo, da je potrebno prijaviti prebivališče v novi državi, 54 odstotkov jih je vedelo tudi, da je potrebno spoznati sistem plačevanja davkov v novi državi. Pri obeh vprašanjih se je pojavljalo tudi nekaj nepravilnih odgovorov kot je razvidno iz spodnjih grafov.

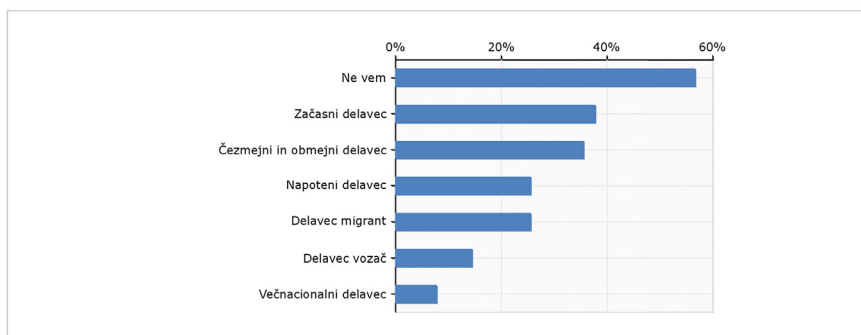


Graf 5: Pred odhodom na delo v tujino potrebuješ...

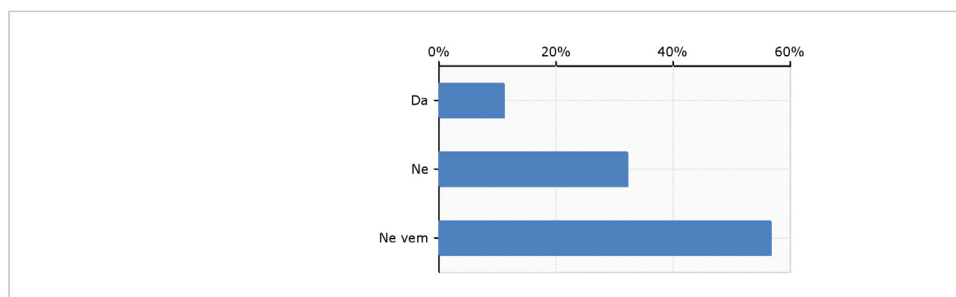


Graf 6: Ko pričneš z delom v tujini, moraš poskrbeti za naslednje...

Zanimalo nas tudi, ali so anketiranci seznanjeni z različnimi primeri mobilnih delavcev kot jih predvideva evropska zakonodaja. Status napotenega delavca in delavca migranta pozna 26 odstotkov vprašanih, status čezmejnega in obmejnega delavca pozna 36 odstotkov, status večnacionalnega delavca pa pozna 8 odstotkov vprašanih. 9 odstotkov vprašanih jih ve, da se v primeru, da se državljan oziroma državljanica EU zaposli v drugi državi članici, lahko tam pod enakimi pogoji zaposlijo tudi njegovi oziroma njeni družinski člani, tudi če niso državljani EU.



Graf 7: Ko pričneš z delom v tujini, moraš poskrbeti za naslednje...



Graf 8: Če se državljan_ka EU (oz. Evropske gospodarske skupnosti) zaposli v drugi državi članici, se lahko v tisti državi pod enakimi pogoji zaposlijo tudi njegovi oziroma njeni družinski člani, četudi niso državljani EU.

Le 5 odstotkov anketirancev meni, da kot delavci in delavke dobro poznajo svoje pravice znotraj EU glede zdravstvenega zavarovanja, plačevanja davkov, pravne pomoči in podobno. Še manj kot to, zgolj 3 odstotki anketirancev meni, da dobro poznajo svoje možnosti iskanja zaposlitve v EU in orodja, ki jim pri tem lahko pomagajo. 85 odstotkov jih meni, da bi se lažje

odločili za delo v tujini, če bi bolje poznali svoje pravice, možnosti in orodja, ki jim pri tem lahko pomagajo.

METODOLOGIJA INTERVJUJEV

Vprašanja za polstrukturirane intervjuje so oblikovana glede na rezultate anketnih vprašalnikov. Zanimale so nas predvsem izkušnje s selitvijo in iskanjem dela v drugih državah Evropske unije, tako so bili intervjuji opravljeni s posamezniki, ki so bili na Erasmus študijski izmenjavi ali praksi ter s posamezniki, ki so se za stalno preselili v drugo državo Evropske unije.

Spraševali smo jih o problemih, s katerimi so se soočali pred in med selitvijo, o motivih za odločitev za selitev v tujino in o izkušnji iskanja dela v tujini. Ker so rezultati ankete pokazali visoko stopnjo nepoznavanja orodij, spletnih strani in portalov EU, ki so namenjeni lažji mobilnosti znotraj EU, smo anketirance vprašali tudi o poznavanju teh orodij, o njihovem mnenju o tovrstnih orodjih in o morebitnih drugih pomagalih, za katere si želijo, da bi jih imeli na voljo.

Opravljenih je bilo osem intervjujev (oziroma sedem, ker sta pri enem intervjuju sodelovala dva intervjuvanca v starosti 23 in 35 let – par, ki se je skupaj preselil na Irsko). Ob tem smo intervjuvali dekle (24 let), ki je bila na Erasmus študijski izmenjavi na Češkem, fanta (24 let), ki živi in dela v Nemčiji, dekle (23 let), ki dela na Nizozemskem, kjer je tudi opravljala Erasmus izmenjavo, dekle (23 let), ki je opravljala prakso v Španiji, dekle (24 let), ki je opravljala prakso v Avstriji in dekle (23 let), ki je bila na Erasmus študijski izmenjavi na Poljskem in v Nemčiji, kjer je nekaj časa tudi delala.

Intervjuji so bili opravljeni v živo oziroma preko Skype-a s sogovorniki, ki živijo v tujini. V povprečju so pogovori trajali med 20 in 30 minut.

ANALIZA INTERVJUJEV

Respondenti, ki so šli na Erasmus študijsko izmenjavo, so se zanjo odločili z željo pridobivanja izkušnje študija v novi državi, spoznavanju tamkajšnjega akademskega okolja, v želji po samostojnem življenju in življenju v tujini. Želeli so spoznati tujo kulturo, ljudi in druge načine življenja. Mednarodne izkušnje se jim zdijo pomembne zaradi pridobivanja kompetenc, ki jim

bodo koristile pri iskanju zaposlitve. Kar nekaj jih je omenilo tudi željo po učenju oziroma izboljšanju znanja jezika.

Pogovor smo opravili s štirimi posamezniki, ki so si v tujini poiskali redno zaposlitev. Za to so se odločili predvsem iz ekonomskih razlogov, medtem ko je šlo pri Erasmus izmenjavah in praksah predvsem za neekonomske motive (spoznavanje kulture, drugačen način življenja). Poglavitni razlog za iskanje zaposlitve v tujini je bila želja po boljši službi in posledično po boljšem dohodku, poudarjali so ovire pri napredovanju v Sloveniji, ena sogovornica pa je izpostavila večjo raznovrstnost poklicev v tujini, saj v Sloveniji ni našla zadovoljive zaposlitve na področju svoje stroke.

Ti, ki so šli na Erasmus študijsko izmenjavo in prakso, so kot glavni problem izpostavili težave z administracijo in z jezikom, kjer informacije oziroma predavanja niso bila v angleščini, poleg tega se imeli izkušnjo, da jim študijskih obveznosti, opravljenih v tujini, na domači univerzi niso priznali. Problemi so se pojavili tudi pri iskanju prakse, saj so bili povsem odvisni zgolj od lastne iznajdljivosti. V nasprotju s tem posamezniki, ki so šli na študijsko izmenjavo, niso imeli tovrstnih problemov, oziroma so jih lažje reševali ob pomoči študentov, ki so bili prav tako na izmenjavi oziroma so jim na pomoč priskočili v mednarodnih pisarnah. Pri organizaciji prakse in študijske izmenjave so jim najbolj pomagali oddelčni koordinatori, mednarodne pisarne, izkušnje študentov, ki so že bili na izmenjavi in v primeru ene intervjuvanke tudi univerza, na kateri je opravljala prakso. Vsi so izpostavili željo, da bi bile vse informacije zbrane na enem mestu, informacije o urejanju zadev pred in med selitvijo v tujino, o urejanju študijskega programa, o kontaktnih osebah v primeru, ko naletijo na težave, o zdravstvenih storitvah itd.

Večje težave so navajali tisti sogovorniki, ki so se odločili za delo v tujini. Velik problem jim je predstavljalo urejanje birokratskih zadev v Sloveniji. Težave so imeli pri iskanju informacij o tem, kaj je potrebno pred selitvijo urediti in kje to lahko storijo. Par, ki se je preselil na Irsko, je poudaril, da jima pri iskanju teh informacij na raznih uradih ni znal pomagati nihče; na koncu sta si še najbolj pomagala s spletnim blogom, ki ga je napisal nek Slovenec o svoji izkušnji selitve v tujino. Ob prihodu v tujo državo se kot problem pogosto pojavi jezik, saj na uradih v tujini pogosto ne govorijo angleščine, ampak le svoj domači jezik. Ena od intervjuvank je omenila finančni problem, saj je bilo iskanje dela dolgotrajno in se je vmes morala

preživljati s svojimi prihranki. Podobno so omenili še nekateri sogovorniki, rekoč, da so kot brezposelni v Sloveniji vendarle nekoč lažje preživeli, saj so lahko živeli pri starših in tako v pomembni meri zmanjšali mesečne izdatke. Po drugi strani je iz Slovenije težko iskati delo v tujini, ne moreš denimo na osebni intervju k potencialnemu zaposlovalcu. Pri iskanju zaposlitev so si najbolj pomagali s spletnimi stranmi za zaposlovanje v državi, v katero so se preselili, ter z agencijami za pomoč pri iskanju zaposlitve. Ena od vprašanih je izpostavila željo, da bi obstajala spletna stran, ki bi usmerjala pri pripravi življenjepisa, da bi vanj umestili takšne prepričljive informacije, ki so v izbrani državi posebej pomembne oziroma koristne. Sogovorniki so izpostavili tudi željo, da bi bile povsod v tujini dostopne informacije v angleščini, v Sloveniji pa si želijo, da bi obstajal urad ali spletna stran, ki bi natančno in sistematično usmeril k vsem napotkom in aktivnostim, ki so potrebne pred selitvijo v tujino.

Mnenja o tem, ali bodo tudi v prihodnje iskali delo v tujini, so med posamezniki, ki so bili na Erasmus izmenjavi ali praksi, precej deljena. Vsi se strinjajo, da je za določene profile in v določenih krajih v Sloveniji težko najti zaposlitev in da so v nekaterih državah EU boljše možnosti, zato ne izključujejo, da bi se v primeru dolgotrajne brezposelnosti doma odpravili na delo v tujino. Dve od vprašanih sta dejali, da bi raje ostali v Sloveniji in da najverjetneje ne bosta šli nikoli več v tujino, če bo to le možno, ker je življenje v Sloveniji zaradi socialnih politik države precej ugodno, dve pa sta dejali, da si želita ponovne izkušnje dela v tujini, vsaj za krajše obdobje. Gre predvsem za nabiranje izkušenj in referenc. Sogovorniki so se strinjali, da je dobro, da je Slovenija članica EU, ker to omogoča lažjo mobilnost in več možnosti za delo.

Sogovorniki na delu v tujini so bili enotni v mnenju, da želijo v tujini ostati. Ključna okoliščina pri izbiri destinacije so bile razmere na trgu dela, odločali so se za mesta, kjer se je pokazala najboljša možnost za dobro zaposlitev. Selitev v izbrane države se jim ni zdela težka, izziv je bil učenje novega/tujega jezika in premostitev začetnega obdobja, ko je potrebno urediti administrativne zadeve, najti nov dom in s tem povezani stroški.

Odgovori na vprašanje o tem, ali poznajo spletna orodja in portale kot so denimo EURES, ESCO in SOLVIT, so bili enaki kot pri anketnih odgovorih – v večini primerov tovrstnih orodij ne poznajo, edini izjemi sta bili študentki evropskih študij in študija turizma. A se tudi slednji, enako kot ostali

sogovorniki, teh orodij nista nikoli poslužili. Ko smo intervjuvance seznanili s takšno pomočjo, so ocenili, da so orodja uporabna in se jih nameravajo v prihodnje posluževati. Kot najzanimivejšega so ocenili SOLVIT. Kar se tiče iskanja zaposlitve, se strinjajo, da je EURES uporaben portal, a da je še pomembneje, da posameznik sam stopi v stik s podjetji, kjer bi se želel zaposliti, tudi v primeru, če podjetje v tistem trenutku nima objavljenega razpisa za prosta delovna mesta. Eden od sogovornikov je ob tem izpostavil, da poleg omenjenih obstajajo tudi portali za specifična področja oziroma sektorje, denimo Animafest za področje turizma. Življenjepis Europass so poznali vsi vprašani. Večinoma so ga že uporabili pri prijavi na študentska dela ter prakse in pri iskanju dela v Sloveniji in državah EU. Kar nekaj jih je poudarilo, da se jim zdi praktičen, enostaven za uporabo ter zelo pregleden. Obenem so izpostavili pomislek, da je enoten življenjepis preveč splošen, ker ne vključuje specifičnih kategorij izkušenj in kompetenc, ki zanimajo določene delodajalce. Poleg tega sta dva sogovornika, ki sta delo iskala na Irskem, poudarila, da tam Europass življenjepisa ni koristno uporabljati, ker ga delodajalci zavračajo, bolje je uporabiti obliko življenjepisa, ki je najpogostejše v rabi na Irskem. Kar sogovorniki ocenjujejo kot ključno, je Europassova uporabnost, ki je poenotena za vse področje EU, poenotena oblika in sistematičen pregled posameznikovih znanj, izkušenj in izobrazbe.

Z eno izjemo ni nihče od sogovornikov poznal možnosti trimesečnega nadomestila za brezposelnost v obdobju, ko iščeš zaposlitev v drugih članicah EU. Vsi so prepoznali korist takšne opcije in bi se jo v prihodnje poslužili. Edini pomislek je bila višina slovenskega nadomestila za brezposelnost, ki v mnogih bogatejših in dražjih okoljih ne bi omogočila dostojnega preživetja za čas do zaposlitve.

Vsi vprašani se strinjajo, da zelo slabo poznajo svoje možnosti in pravice pri iskanju zaposlitve v drugih državah Evropske unije. Tisto, kar vedo, večinoma izvejo z interneta (denimo s pomočjo podpornih skupin na Facebooku), od znancev z izkušnjo dela v tujini, v posameznih primerih pa je bil dober vir informacij tudi matična fakulteta oziroma univerza. Sogovorniki opozarjajo, da dostop do informacij ni enostaven in da je potrebna dobra mera samoiniciativnosti, dolgotrajnega brskanja po spletu, kar pa ni nujno vedno produktivno, ker informacije niso popolne ali pa so celo zavajajoče. Ob tem so ovira tudi nepoznani birokratski postopki v ciljnih državah, šibko znanje angleščine pri nekaterih uradnikih v tujini in podobno.

Kot pomembno ocenjujemo tudi sugestijo, da bi moral o pravicah mobilnih delavcev bolje in več ozaveščati naš izobraževalni sistem ter da bi morala Slovenija kot članica EU vzpostaviti ustrezní urad, kjer bi znali odgovoriti na vprašanja mobilnih delavcev in napotiti na ustrezno mesto za iskanje najboljših informacij. Sogovorniki zagotavljajo, da bi se udeležili delavnic oziroma seminarjev na temo iskanja zaposlitve in predlagajo, da bi organizatorji bolje oglaševali obstoječe delavnice in seminarje. Sogovornik je izpostavil tudi željo, da bi slovenski (in evropski) izobraževalni sistem(i) ponudil(i) več praktičnih izkušenj v času študija.

Sogovorniki so večkrat izrazili stališče, da razumejo šibko asistenco slovenske države glede možnosti iskanja dela v tujini, ker Sloveniji seveda ni v interesu, da bi jo zapuščal usposobljen kader, a se obenem strinjajo, da boljša informiranost ne bi vodila v večji odliv ljudi, ker tisti, ki želijo v tujino, to storijo v vsakem primeru.

Pod črto lahko na podlagi odgovorov, ki smo jih pridobili s polstrukturiranimi vprašalniki ugotovimo, da večina sogovornikov (80 odstotkov) relativno slabo pozna možnosti in pravice mobilnih delavcev v Evropski uniji, a jih to ne odvrača od želje, da bi v prihodnje iskali – kratkoročno ali dolgoročno zaposlitev – (tudi) v tujini. V odgovorih ni večjih odklonov glede na spol, starost, smer izobraževanja ali predhodne izkušnje s študijem ali delom v tujini. Tri četrtine sogovornikov je zatrdilo, da bi se lažje odločili za iskanje dela v tujini, če bi bili o tem bolje informirani.

Naše glavne ugotovitve podajamo v naslednjih točkah:

- Sogovorniki si želijo informacije zbrane na enem mestu, danes so v situaciji, ko bolje in več izvedo od ljudi z izkušnjo študija ali dela v tujini, namesto na uradnih mestih.
- Splošna težava je v pomanjkanju socialnega in kulturnega kapitala v ciljnih državah, kar iskalce zaposlitve postavlja v drugoten položaj v primerjavi z domačimi iskalci zaposlitve.
- Šibko je poznavanje obstoječih orodij in spletnih mest EU, čeprav so sogovorniki, ko smo jih seznanili s prednostmi tovrstnih orodij priznali, da so uporabna.
- Iskanje kratkoročne izkušnje študija ali dela nakazuje kulturne razloge, dolgoročne na drugi strani, ekonomske razloge.

ZAKLJUČEK

V zaključku želimo mobilnost mladih postaviti v širši kontekst in s pomočjo nekaterih relevantnih študij opraviti širši premislek o učinkih in izzivih na področju mobilnosti, predvsem na trgu dela. Poleg svobodnega pretoka kapitala, storitev in dobrin je svobodno prehajanje ljudi med državami članicami EU eden od nosilnih stebrov evropske ekonomske integracije. S širitvijo EU na vzhod leta 2004, je področje mobilnosti (notranjih migracij) postalo eno bolj občutljivih področij oziroma svoboščin EU (Kuhanec 2013, 137), saj so nekatere stare članice v imenu zaščite svojega trga dela in sistema socialnih pravic pred »poplavo« delavcev iz Vzhodne Evrope zaprle svoj trg dela pred državljani iz novih članic za obdobje do sedmih let. V novih vzhodnoevropskih članicah EU so svobodni pretok ljudi razumeli kot pomoč pri izhodu iz problemov, ki so jih imeli na svojem trgu dela in kot rešitev za številne brezposelne, ki so bili posledica prestrukturiranja gospodarstev v obdobju post-socialistične tranzicije. Kljub strahu pred »begom možganov« (odhodom večjega števila visoko izobraženih oziroma usposobljenih delavcev) so nove članice ocenjevale, da prinaša odpiranje zahodnih trgov za njihove delavce več koristi kot škode (Kuhanec 2013).

Vprašanje o posledicah mobilnosti je večplastno in zahteva odgovore na to, kako tokovi delavcev migrantov vplivajo na države, iz katerih prihajajo, in kako na države, v katere so namenjeni. Kuhanec (ibid.) ugotavlja, da bodo zmagovalci post-širitvenih migracij nizkokvalificirani delavci v sprejemnih državah, ki bodo imeli korist od povečanih potreb za svoje spretnosti. V izvornih državah bodo imeli pri iskanju dela nekoliko boljša izhodišča tisti, ki ostanejo, še najbolj visokokvalificirani delavci, ki na področjih, kjer je prišlo do odliva delovne sile, postanejo zato bolj iskani. Med poraženci so visoko kvalificirani delavci v sprejemnih državah, a ne v primeru, če bodo povečane potrebe po nizkokvalificiranih delavcih rezultirale v njihovi boljši zaposljivosti in zatoorej v povečani produktivnosti visokokvalificiranih delavcev navkljub njihovem povečanemu številu. Nizkokvalificirani delavci bodo v takem scenariju prav tako med poraženci zaradi zmanjšanega povpraševanja po njihovem delu (Kuhanec 2013, 139). Vendarle, navkljub doslej znanim učinkom širitve še ni mogoče z gotovostjo trditi, kakšni bodo končni učinki tovrstnih kompleksnih procesov, ki niso zgolj ekonomski, ampak učinkujejo tudi širše, v krepitvi transregionalnih in čezmejnih vezi in sodelovanj. Prav mogoče je, da bodo učinki koristili vsem ali večini različnih

profilov delavcev tako v državah izseljevanja kot v državah sprejemnicah. Kot pozitiven prispevek teh procesov lahko razumemo tudi povečano etnično raznolikost ciljnih držav (Ottaviano in Peri v Kuhanec 2013).

Onkraj ekonomskih razlag je ob posledicah povečanih migracijskih tokov pomembno raziskovati in ugotavljati tudi širše učinke na družbe. Gre za psihološke, jezikovne, institucionalne in pravne ovire, skupaj s praksami diskriminacije, ki priseljencem preprečujejo (polno) vključevanje v novo družbo. Ker gre obenem za izjemno veliko število ljudi, od širitve (2004) do leta 2009 je število ljudi iz novih članic, ki so živeli v starih članicah, naraslo za 150 odstotkov, na 5 milijonov ljudi, so politične posledice v evropskih družbah, še posebej tiste z najvišjim številom priseljencev, velikanske. Priseljevanje (uradno in nezakonito) je v zadnjem obdobju opogumilo protipriseljsko retoriko in restriktivne ukrepe evropskih vlad, čeprav obsežne raziskave na to temo (prim. Boswell et al. 2011: 40) dokazujejo, da politični diskurz in ukrepi pogosto izkrivljajo dejstva o migracijah, najpogosteje pa ne upoštevajo kompleksnosti dinamik in iščejo poenostavljene razlage. Z drugimi besedami, ne razumejo tistega, kar želijo upravljati (ibid.).

Politični odločevalci svoje odločitve koncipirajo s pomočjo poenostavljenih in simboličnih idej o migracijskih procesih in četudi so na voljo ustrezne študije in dejstva, raje izberejo preproste pomene. Takšna drža najpogosteje izvira iz pritiska medijev, javnosti in politične konkurence, ki zahtevajo jasne, enoznačne in populistične odgovore na kompleksne probleme. Obenem politikom najpogosteje spodleti, ker želijo kontrolirati pojave – denimo neregulirano gibanje, delo na črno ipd., ki so onkraj dometa in vpliva državne kontrole (ibid.).

Ne glede na zadržanost oziroma nasprotovanje priseljevanju v nekaterih družbah, ni mogoče zanikati (gospodarskih in družbenih) koristi, ki jih povzročajo migracije. Med tistimi, ki svobodo gibanja in možnosti študija ter zaposlitve v tujini jemljejo zelo resno, so mladi, ki odraščajo v času, ko med evropskimi državami (članicami Schengna) ni več mejnih kontrol, ko je izkušnja študijske izmenjave nekaj, kar štejejo kot pomemben korak v svojem življenju (in življenjepisu) in ki tako na najboljši način izkazujejo želje ustanovnih očetov evropske integracije: mir, sožitje, sobivanje, sodelovanje. Takšne ugotovitve izkazuje tudi kratki raziskavi, ki smo ju naslovili v prvem delu.

Čeprav se povečuje število mladih, ki študirajo ali iščejo zaposlitev v drugih članicah EU, danes še vedno manj kot 2 odstotka državljanov živi in dela v drugi državi EU, medtem ko kar 40 odstotkov evropskih delavk in delavcev v zadnjem desetletju ni zamenjalo zaposlitve (Evropska komisija, 2006). Pomemben vzrok, zaradi katerega mladi migrirajo v druge države EU, je kronična in dramatično visoka brezposelnost mladih v nekaterih članicah Unije (prednjačijo Grčija, Španija, Hrvaška in druge države na jugu Unije). Septembra 2013 je bilo kar 5,6 milijonov mladih Evropejcev in Evropejk brez zaposlitve. V povprečju gre v EU za 23,5 odstotno brezposelnost mladih; več kot eden od petih mladih Evropejcev ne more najti službe, v Grčiji, Španiji in na Hrvaškem dela ne najde skoraj polovica mladih (Evropska komisija, 2014). Za tiste med mladimi in starejšimi, ki delo imajo, se pogoji poslabšujejo. Ne gre le za posledice gospodarske krize, ki je večino držav EU zadela v letih 2007/2008 in katere učinki segajo globoko v današnji čas. Gre še bolj za pritike neoliberalnih politik, ki so jih države pod pritiskom delodajalcev, domačih in globalnih multinacionalnih korporacij, izvajale na socialne in druge sisteme, ter na sindikate že dolgo pred tem. In če so delavke in delavci v Evropski uniji vendarle do določene mere zaščiteni in uživajo nekatere težko pridobljene delavske pravice, tega ne moremo trditi za nedokumentirane delavce, delavce migrante, ki so žrtve trgovine z ljudmi, nečloveškega ravnanja in izkoriščanja (Agencija Evropske unije za temeljne pravice, 2015).

Čeprav protiemigrantske politike v zadnjem obdobju slikajo vse bolj črne scenarije, napihujejo dejstva o migracijah in strašijo ljudi o učinkih (posledica takšnih politik je tudi rezultat referendumu v Veliki Britaniji, kjer so leta 2016 izglasovali izstop iz EU), realnost izkazuje drugačno sliko. Rezervoar mobilnih delavcev v Evropi je omejen. Četudi so bile odpravljene mnoge administrativne in zakonske ovire, ostaja mobilnost med zahodnoevropskimi državami nizka vsa zadnja leta (ibid.). Selitve delavcev iz vzhoda na zahod celine so dosegle vrhunec leta 2006 in so po tem začele upadati, v zadnjem obdobju tudi kot posledica finančne in gospodarske krize. Nadaljuje se konvergenca v dohodkih med državami članicami, prav tako se hitro zmanjšuje število mladih, ki so voljni migrirati. Obenem v istem obdobju beležimo demografske trende in potrebe po delavcih, ki zahtevajo povečano mobilnost znotraj EU in potrebo po svežem pogledu na imigracijo v EU (Evropska komisija, 2009).

Čeprav evropske institucije množično publicirajo in promovirajo mobilnost delavcev in mladih med članicami EU (prim. Evropska komisija 2007; Evropska komisija 2011, itd.), imajo škarje in platno v rokah še vedno nacionalne politike, ki pa se v zadnjem obdobju ukvarjajo predvsem z močnim protievropskim sentimentom in najpogosteje nimajo prepričljivih strategij, kako domače javnosti prepričati o kredibilnosti in koristih evropske integracije.

Pomemben vir za razpravo, kako nasloviti transformacije mobilnosti in odgovoriti na vprašanje, kako so se v preteklosti politike mobilnosti institucionalizirale in delovale kot oblastne tehnologije, ponuja Pušnikova (2016) študija. Glavne ugotovitve razkrivajo neoliberalne intence evropskih institucij in kažejo na gradualno vzpostavljanje državljana, ki uživa svoboščine na območju Unije. Analiza osvetli, da se »mobilnost v Evropski uniji opredeljuje v razmerju do trga, (...) ki predstavlja prostor, kjer poteka prost pretok ljudi, ekonomski in finančni kriteriji pa so tisti, ki determinirajo in dovoljujejo specifične oblike mobilnosti« (Pušnik 2016, 149). Kakor ugotavlja naša kratka analiza, katere zaključke smo ponudili zgoraj, tudi Pušnik ugotavlja, da mladi posamezniki, ki so postali mobilni s pomočjo programa EURES, dojemajo svoj položaj in same sebe kot ekonomske subjekte in kot človeški kapital. »Ključne razloge, da postajajo mobilni, predstavljajo nova znanja in veščine, ki jih pridobivajo tekom mobilnosti, kar jim predstavlja investicijo za zaposlitev ali samoizpolnitev« (Pušnik 2016, 152). Izjave, ki jih navaja in preučuje avtor, podobno kot v naši analizi pokažejo, da ima mednarodna izmenjava na posameznike precejšnji vpliv, da povečuje njihovo samoidentifikacijo z evropsko identiteto, obenem pa krepi njihove veščine, samozavest in fleksibilnost pri iskanju zaposlitve. Obenem kritični pogled na institucionalizirano (ne)svobodo gibanja v EU razkriva, kot zapiše avtor, tudi »ambivalentnost in absurdnost situacij, kjer je na eni strani mobilnost študentov dojeta kot najboljša priložnost, zabava ter izkušnja (...) na drugi strani pa potovanje migrantov in beguncev na istem prostoru predstavlja spopad z izključevanji, nasiljem in izgubo dostojanstva« (2016, 154).

Očitno je, da bodo morale evropske institucije v sodelovanju z nacionalnimi državami in njihovimi podsistemi, ponuditi kredibilne odgovore in strategije, ki bodo izkazale, da so državljani, delavci, mladi, in ne kapital, tisti, v imenu katerih delujejo nacionalne države in EU. Evropa bo morala, preden se zgodi novi *brex*it in preden se še bolj razmnožijo *le Pen*-i in

Farage-i, pokazati vrata neoliberalni agendi in znova stopiti v službo ljudi. Šele tedaj bodo mladi vzpostavili (za)upanje, verjeli v svojo prihodnost, prihodnost svojih držav in nadsacionalne Evrope, delavci pa, ne glede na smer neba v Evropski uniji, uživali pravice, ki jim pripadajo in prejemale za svoje delo, ne glede na to, kje ga bodo opravljali, pošteno plačilo. Mobilnost v službi ljudi in ne kapitala.

LITERATURA

Boswell, Christina in Geddes Andrew (ur.). 2011. *Migration and Mobility in the European Union*. New York: Palgrave Macmillan.

Evropska agencija za temeljne pravice. 2015. *Severe labour exploitations: workers moving within or into the European Union*. States' obligations and victims' rights. Brussels: European Union Agency for Fundamental rights.

Evropska komisija. 2006. *Europeans on the move*. Brussels: European commission, Directorate-General for Employment, social affairs and inclusion.

Evropska komisija. 2007. *Living, working, studying in another EU country: an overview of your EU rights*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Evropska komisija. 2009. *Eures: the story so far. Matching jobs and skills in europe for 15 years*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evropska komisija. 2011. *Your rights as a mobile student: a guide to the rights of mobile students in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Evropska komisija. 2014. *Labour law and working conditions. Social Europe guide. Volume 6*. Brussels: European commission, Directorate-general for Employment, Social affairs and inclusion.

Kuhanec, Martin. 2013. »Labor mobility in an enlarged European Union«. V *International handbook on the Economics of migration*, ur. Amelie Constant in Klaus Zimmermann. Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.

- Pušnik, Tomaž. 2016. *Mobilna Evropska unija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Učakar, Tjaša et. al. 2016. *Tvoja kariera v Evropski uniji: zaposlitvene možnosti v EU, evropsko državljanstvo in pravice. Izobraževalni priročnik*. Ljubljana: Založba FDV.



Sofinancira program
Evropske unije
Erasmus+