
(Post)suvereni diskurzi državlanske vzgoje: od nacionalnega h globalnemu

Simona Bezjak

Državljanstvo, suverenost in izobraževanje

Državljanstvo sodi med tiste klasične politološke koncepte, ki politično teorijo zaposlujejo vsaj od začetkov procesov nastajanja nacionalnih držav. Genealogijo državljanstva in njegove elemente, podobno, kot to velja npr. za demokracijo, je mogoče iskati v domala vseh zgodovinskih obdobjih in oblikah političnih skupnosti, v katere so se od nekdaj združevali ljudje (Burchell, 2002). Kot pravi Balibar (1988: 723), je koncept državljanstva star toliko kot sama politika, vendar kot kaže zgodovina, v vsem tem času ni imel istega pomena, ravno obratno, nenehno se je spreminjal, v svoji moderni obliki pa je bil vedno vezan na obstoj države, na suverenost in individualno zmožnost participacije pri političnem odločanju. Moderni koncept državljanstva je začel nastajati hkrati z modernim konceptom političnega, ki je pogoje svojih možnosti dobil v času sprememb, ko je razvejano srednjeveško politično konstitucijo začela zamenjevati artikulacija političnega, ki je izhajala iz ideje ene in najvišje politične oblasti na zamejenem ozemlju. Moderni koncept državljanstva se je razvijal hkrati s konceptom suverenosti države in s konsolidacijo sistema nacionalnih držav, ki ga je po letu 1648 utemeljevala vestfalska pogodba. Predvsem zaradi procesov globalizacije, ki pomembno vplivajo na spremembe v politični konstituciji, kakršno smo poznali zadnjih nekaj stoletij in je temeljila na suverenih nacionalnih državah, je danes državljanstvo ponovno v ospredju teoretskih razprav, kajti vedno bolj se zdi, da koncept državljanstva, ki je vezan na nacionalno državo in njeno suverenost, ni zmožen odgovoriti na izzive sodobnega sveta. Podobno velja za državljsko vzgojo, torej vzgojo (bodočih) državljanov, ki se je razvijala hkrati z nacionalnim konceptom državljanstva in okoli katere so se, vse

od svojega nastanka dalje, trudile domala vse nacionalne države in jo tudi institucionalizirale v sistemu javnega šolstva.

Ključna vprašanja, ki se danes postavljajo, so vezana na poskuse definiranja in prakticiranja državljanstva, ki bi bilo konceptualno ločeno od nacionalne države in bi torej zapustilo moderni konceptualni okvir, ki danes še vedno prevladuje pri oblikovanju našega razmišljanja o državljanstvu in njegovem poučevanju (Balibar, 2004; Davies et al, 2010; Gilbert 2006; Hoffman, 2004; Pike, 2008; Sassen, 2002; Smith, 2002; Teune, 2008). Poskusi definiranja novega državljanstva, ki bi ustrezalo sodobnemu globaliziranemu svetu, ustvarjajo novi diskurz državljanstva, ki kot sklop novih teoretskih formulacij, praks in institucij opredeljuje novi način govora o državljanstvu in njegovem poučevanju in se v pomembnih ozirih razlikuje od diskurza modernega državljanstva. Namen tega članka je prikaz sodobnega konceptualnega in diskurzivnega premika v razumevanju državljanstva in njegovega poučevanja. Ta premik razumemo kot premik od nacionalne h globalni perspektivi oziroma kot premik od razumevanja državljanstva, ki je vezano na suverenost nacionalne države, k razumevanju državljanstva, ki presega nacionalno državo v pomenu konceptualne navezave na njeno suverenost.

Sodobni koncepti državljanstva, ki jih najdemo pod različnimi imeni, globalno, transnacionalno, postnacionalno, kozmopolitsko itd., kažejo na to, da novi diskurz, ki nastaja, ni enoten niti etimološko niti semantično niti konceptualno. Gre za heterogeni diskurz, ki z različnih zornih kotov in teoretskih izhodišč postavlja nove konceptualne temelje za razumevanje državljanstva, ki se razlikuje od razumevanja državljanstva, kot se je izoblikovalo v času moderne države in je v pomembnem obsegu celo prispevalo k njenemu nastanku in delovanju. Po Smithu (2002: 105) je za moderno razumevanje značilno, da državljanstvo povezuje s političnimi pravicami do različnih oblik sodelovanja v nacionalnih političnih procesih in s pravnim pripoznanjem posameznikov kot članov suverene nacionalne politične skupnosti ali države. To razumevanje, ki državljanstvo neposredno veže na nacionalno državo in njeno suverenost, izhaja iz enega izmed temeljnih pravnih konstruktov o izvorni pogodbi med posamezniki in državo, ki je obvladoval pravno in politično misel v 17. in 18. stoletju (cf. Rousseau, 2001). Gre za način razmišljanja o državljanstvu kot pravni vezi med posameznikom in državo, na podlagi katere posameznik z rojstvom ali naturalizacijo postane del nacionalne politične skupnosti, kar mu zagotavlja nekatere pravne pravice in nalaga posamezne pravne dolžnosti (Gilbert, 2006: 199). Pravna vez med posameznikom in državo, ki je konstitutivna za moderno razumevanje državljanstva in je v slovenskem jeziku definirana tudi semantično, je neke vrste pravna pogodba med državo in njenimi državljani, s katero posameznik, da postane državljan, v zameno za članstvo v skupnosti in pravno-politične pra-

vice, ki mu omogočajo sodelovanje pri urejanju skupnostnih zadev, prenese na državo del svoje svobode in sprejme pravna pravila ter obveznosti življenja v nacionalni politični skupnosti.

Kot pokaže Gilbert (2006: 199), je državljanstvo v tovrstnem (naravno) pravnem diskurzu ključni mehanizem, s katerim države razlikujejo med tistimi, ki imajo državljanske pravice, in tistimi, ki jih nimajo, torej med državljani in tujci. To razlikovanje, ki ga vnaša razumevanje državljanstva kot pravice biti vključen v procese kolektivnega odločanja teritorialno zamejene politične skupnosti in pravice do socialnih ugodnosti, ki jih je razvila posebna oblika moderne države, socialna država, je zato nujno tudi izključujoče (Balibar, 2004: 504; Wallerstein, 2003: 651). Pripadnost politični skupnosti je določena s teritorialnim načelom suverenosti nacionalne države, državljanstvo pa je razumljeno kot privilegij, za katerega velja, podobno kot za vse druge privilegije, da lahko obstaja le, če ni dostopen vsem. V jedru modernega diskurza državljanstva torej najdemo, kot pokaže Balibar (2004: 37), abstraktni komunitarizem države, ki se vzpostavlja s tem, da so nacionalni državljani lahko prepričani v obstoj svojih pravic šele, ko vidijo, da so pravice tujcev manjvredne in negotove.

Ujetost diskurza državljanstva v tovrsten državno-pravni diskurz se je v času globalizacije izkazala za problematično. Ključni teoretski problem koncepta državljanstva danes tiči v konceptualnih temeljih, ki jih je državljanstvo dobilo znotraj konteksta nacionalne države in jih opisuje enačba »državljanstvo = nacionalnost = suverenost« (Balibar, 2004: 152). Sodobni procesi globalizacije te enačbe niso zgolj postavili pod vprašaj, ampak so jo razbili do te mere, da se preprosto ne izide več. To nujno prinaša tudi spremembe v poučevanju državljanstva, ki je bilo v svoji moderni tradiciji vedno vezano na okvire nacionalnih držav in je izhajalo iz istih konceptualnih temeljev kot državljanstvo.

Dinamika med državljanstvom in globalizacijo vzpostavlja novi diskurz ali celo bolje, nove diskurze, ki pomembno vplivajo tudi na izobraževanje, kar se najbolj jasno izraža pri definiranju vsebin, ciljev in namenov državljanške vzgoje. Dejstvo, »da je oblikovanje nacionalnega državljanstva potekalo vzporedno z oblikovanjem nacionalne državljanške vzgoje« (Davies et al., 2010: 222), nas torej v spremenjenem globalnem kontekstu, ko nacionalno državljanstvo več ne more ponuditi ustreznega odgovora na sodobne izzive, postavlja pred nalogo, da tudi državljanško vzgojo postavimo vštric razpravam o novih oblikah državljanstva in ji dovolimo, da je njihov del.

Diskurzi državljanstva in državljanške vzgoje

Sodobni procesi globalizacije so koncept državljanstva ponovno postavili v središče teoretskih razprav zaradi njegove navezave na zaprte kon-

ceptualne sheme nacionalne države. Nove konceptualizacije državljanstva v času globalizacije kažejo, da je vsak politološki koncept vedno proizvod specifičnega časa, prostora in jezika. Vendar, kot pokažejo konceptualni zgodovinarji, konceptov ni mogoče razumeti zgolj s kontekstualnim branjem, ki nam omogoča sklepanje o okoliščinah njihovega nastanka, spremembah v njihovih teoretskih artikulacijah in o vplivih, ki jih imajo na širše družbeno okolje in na institucionalne prakse v določen času in prostoru (Skinner, 1969: 3–4). Koncepti so namreč diskurzivne celote, ki nastajajo in se spreminjajo z akumulacijo diskurzivnih praks. To pomeni, da pomenov in pomenskih sprememb konceptov ne producirajo koncepti sami, ampak se dogajajo skozi diskurze. Posamezni koncepti državljanstva, ki so nastajali bodisi v kontekstu nacionalnih držav ali danes, so zato vedno del nekega širšega diskurza, ki nastane in deluje v specifičnih okoliščinah.

Diskurz razumemo kot sklop teoretskih artikulacij, praks in institucij, ki opredeljujejo določen način govora in razumevanja državljanstva ter državljske vzgoje. V skladu s teorijo diskurza, ki jo je razvil Foucault (1977; 2001), diskurza ne razumemo zgolj kot logično strukturiranega jezikovnega pomenskega sistema, temveč predvsem kot družbeno prakso znotraj neke konkretne družbene, politične ali zgodovinske situacije. Diskurz kot družbena praksa je vedno odvisen od konkretnega konteksta, znotraj katerega nastaja in deluje, hkrati pa ta kontekst povratno tudi sam oblikuje, tudi s proizvodnjem diskurzivnih celot v obliki konceptov, načinov govora in terminologije, ki se skozi kroženje diskurza institucionalizirajo. Tovrstno generativno moč diskurza je raziskoval Foucault (1977; 2001), ki je z metodama arheologije in genealogije¹ pokazal, da diskurzi nimajo stabilnih pomenov skozi prostor in čas, ampak se, podobno kot koncepti in hkrati z njimi, nenehno spreminjajo in nastajajo na novo. »V kateremkoli obdobju ne moremo govoriti o čemerkoli,« pravi Foucault (2001: 49), kajti da je nek diskurz sploh mogoč, morajo obstajati pogoji za njegov nastanek in delovanje. Diskurzi torej ne nastajajo naključno. Vpeti so v mreže odnosov in institucionalizacij, znotraj katerih nastajajo, in so hkrati njihov učinek in instrument.

Novi koncepti državljanstva nastajajo kot del diskurza, ki svoje pogoje možnosti črpa iz sodobnih globalnih sprememb in se pomembno razlikuje od modernega diskurza, ki je državljanstvo enačil s suverenostjo in nacionalnostjo. Te spremembe, ki omogočajo nov način razmišljanja o državljanstvu, Balibar (2004: viii) opiše kot odprte procese imanentne transformacije nacionalne identitete, nacionalne suverenosti in nacionalne pripadnosti, ki jim

1 Predmet arheološke metode (Foucault, 2001) je sinhrona analiza nastajanja diskurzov in njegovih temeljih enot (izjav) skozi odkrivanje pogojev možnosti nekega diskurza, materialnih pogojev za njegov nastanek in procesa njegovega izjavljanja. Pri genealogiji (Foucault, 1977) gre za diahrono analizo nastajanja diskurzov v povezavi z družbenimi institucijami in institucionalnimi praksami, znotraj katerih nastajajo.

pravimo transnacionalizacija političnega. Nastanek novih centrov politične oblasti v obliki nadnacionalnih institucij, organizacij, zavezništev in kontinentalnih povezav je namreč spremenil koncept nacionalne suverenosti, ki je določal predstavo o političnem od 17. stoletja dalje. Vedno bolj se odmikamo od pomena, ki ga je imela suverena država v najbolj tipičnih artikulacijah, ko je pomenila absolutno vrhovno oblast na zamejenem ozemlju, kajti za vedno je izginila možnost, da na enem samem mestu skoncentriramo izvajanje politične oblasti in sprejemanje političnih odločitev. Tovrstna transnacionalizacija političnega je notranje spremenila tudi samo državo in pojem nacionalnosti (Sassen, 2002: 286–287), kar pomeni, da danes ne moremo več govoriti o nobenih ekskluzivističnih političnih identitetah in pripadnostih.

Kot opozarja Skinner (1969: 37–46), je poznavanje (novega) konteksta nujni, ne pa tudi zadostni pogoj za razumevanje (novih) konceptov, kajti upoštevati je treba tudi načine razvoja konceptov in njihove rabe znotraj govornih dejanj in diskurzivnih praks.² Razumevanje novih konceptov državljanstva, ki niso del prevladujočega diskurza, za katerega je značilno, da danes državljanstvo še vedno enači z nacionalnostjo in suverenostjo, je zato lahko pogosto kompleksno ali celo protislovno. Jezik namreč ni objektivni ali nevtralen opisovalec družbene in politične realnosti, ampak tudi eno izmed sredstev oblikovanja te realnosti. Povedano z Bahtinom (2005) to pomeni, da se pomeni izjav, temeljnih enot diskurza, določajo šele v družbenem kontekstu in s procesom interaktivne govorne prakse, zato lahko isti pomenski niz proizvaja različne pomenske učinke. Prakse definiranja in rabe politoloških konceptov zato niso in ne morejo biti nevtralne, kajti vedno odsevajo predpostavke o družbenem in političnem svetu, katerega del so.

Po Richterju (1990: 42) koncepti hkrati beležijo in vplivajo na spremembe političnih, družbenih in gospodarskih struktur, zato jih je treba preučevati v povezavi s strukturnimi spremembami. Koselleck (1996: 66–68) pri tem opozarja, da koncepti niso zgolj lingvistične evidence družbenih kontinuitet in sprememb, saj dinamika spreminjanja konceptov ni enaka dinamiki spreminjanja zunajjezikovnih procesov. Koncepti so zato vedno polemični, mnogopomenski in notranje kontradiktorni, kajti, kot pravi Koselleck (1996: 66), akumulirajo in v sebi kopičijo usedline prejšnjih pomenov, ki se ne izgubijo z vsako spremembo političnega sistema ali družbene situacije.

2 Po Skinnerju (1969: 48; 1974: 285) lahko govorna dejanja razumemo zgolj tedaj, kadar poznamo govorčev namen in pomen izjave znotraj situacije, v kateri je bilo govorno dejanje izrečeno. Povedano v besednjaku filozofije jezika, poznati moramo subjektivne pogoje govornega dejanja (intencije) in družbene pogoje govornega dejanja (konvencije). Pri klasičnih politoloških konceptih, kot je državljanstvo, velja, kot pravi Bahtin (2005: 48–65), da intence niso zgolj v subjektovi moči, govorno dejanje pa ni zgolj individualno dejanje, kajti izjava je družbena, nastaja v procesu družbene interakcije, odvisna je od širšega družbenega okolja in njeno doživljanje je družbeno.

To pomeni, da je današnja raba koncepta državljanstva še vedno odvisna od njegovih preteklih rab in institucionalnih praks preteklih obdobj. Po Richterju (1990: 41) nam ravno poznavanje preteklih rab omogoča, da odnos med koncepti in našim besednjakom vidimo kot kontingenten in ne kot nujen. Ali kot pravi Foucault (2001: 7): »Premestitve in transformacije pojmov /.../ pokažejo, da zgodovina nekega pojma ni /.../ zgodovina njegovega progresivnega izboljšanja, njegove kontinuirano rastoče racionalnosti, njegovega gradienta abstrakcije, temveč zgodovina njegovih različnih polj konstitucije in veljavnosti, zgodovina njegovih zaporednih pravil rabe, številnih teoretičnih miljejev, v katerih je potekala in se sklenila njegova izdelava.«

»Razmerje med *družbo* in njenimi *pojmi* je razmerje napetosti,« pravi Koselleck (1999: 104), ki nadaljuje, da brez skupnih pojmov ni niti družbe niti politične enotnosti. To pomeni, da je jezikovni material polje, kjer se bije politični boj za pomene (Bahtin 2005). Tovrsten boj za poimenovanje oziroma semantični spopad okoli tega, kako definirati politične in družbene pozicije in kako jih obdržati ali uveljaviti s pomočjo definicij, je po Kosellecku (1999: 109) boj za prihodnost. Povedano drugače, boj za pomen konceptov je boj za novi družbeni *Gliederung* ali kot bi rekel tudi Foucault (1977), je politični boj. Diskurz je polje in instrument političnega boja, zato njegova vloga ni zgolj odslikavanje in reprodukcija, ampak tudi spreminjanje obstoječih družbenih odnosov. Novi diskurzi se rojevajo iz bojev, za njihov nastanek ni odgovoren prav nihče, nihče jih ne more proslavljati, njihove čiste začetke pa je nemogoče datirati, kajti vedno se pojavijo v medprostoru, zaradi česar so trajni in se vzpostavljajo postopoma in vedno znova, skozi neštete začetke, dogodke in proti njim (Foucault, 1977: 145–150). Tudi novi diskurz državljanstva in njegovega poučevanja nastaja postopoma, tudi skozi nove teoretizacije in konceptualizacije državljanstva, ki sta jih sprožila novi globalni kontekst in transnacionalizacija političnega. Sodobna dogajanja na področju državljanske vzgoje odsevajo te razprave o novih oblikah državljanstva in so hkrati njihov del.

Diskurz, ki prevladuje v določenem času in prostoru, je institucionaliziran v različnih praksah in institucijah. Ta institucionalizacija je eden izmed pogojev delovanja in ohranjanja nekega diskurza. Zaradi zgodovinske povezave med državljanstvom in državo, ki danes še vedno opredeljuje prevladujoči diskurz, je bila institucionalizacija modernega diskurza državljanstva v izobraževanju ena izmed najpomembnejših. Prevladujoči diskurz se v vzgojo in izobraževanje vpisuje predvsem z določanjem percepcije o tem, kakšne državljanke želimo in kako jih vzgajati.

Diskurzi državljanske vzgoje v učnih načrtih

Prevladujoči diskurz državljanstva je v vzgoji in izobraževanju institucionaliziran na različne načine, najbolj jasno pa se kaže pri predmetu državljanska vzgoja. Ne glede na poimenovanje, obliko in obseg državljanske vzgoje v različnih državah in izobraževalnih sistemih je prevladujoči diskurz institucionaliziran v učnih načrtih oziroma najpomembnejših normativnih dokumentih v formalnem izobraževanju, ki določajo namene, cilje in vsebine predmeta. Učni načrti so s tega vidika institucionalizirano diskurzivno polje, kar pomeni, da artikulirajo prevladujoči diskurz državljanstva in državljanske vzgoje ter se praviloma spreminjajo hkrati z njim. Zadnjih nekaj stoletij so bili učni načrti vsebinsko vezani predvsem na državo in moderni diskurz nacionalnega državljanstva. Čeprav diskurz modernega državljanstva ni bil enoten in so se učni načrti med posameznimi državami in tudi znotraj njih razlikovali ali celo razhajali v pomembnih ozirih, je bilo vsem skupno, da so izhajali iz teoretskih temeljev, ki so državljanstvo in njegovo poučevanje povezovali z nacionalno državo in njeno suverenostjo.

Sodobni procesi globalizacije in transnacionalizacije političnega, znotraj katerih nastajajo novi koncepti in diskurzi državljanstva ter državljanske vzgoje, pomembno vplivajo na učne načrte. Del razprav o novem razumevanju državljanstva so namreč tudi razprave o vsebinah učnih načrtov za državljansko vzgojo, pri čemer je opaziti predvsem težnje po vpeljavi globalnih vsebin, ki bi presegle ali vsaj dopolnile izključno nacionalno orientirane učne načrte. Spremembe na področju državljanstva, ki gredo v smer preseganja nacionalnih okvirov, potekajo hkrati s kurikularnimi prenovami, ki poizkušajo državljansko vzgojo prilagoditi sodobni realnosti v času globalizacije. Predvsem v izobraževalnih sistemih s centraliziranimi nacionalnimi učnimi načrti so kurikularne preнове osnovno orodje, ki omogoča, da nek diskurz postane ali ostane institucionaliziran v izobraževanju in s tem prevladujoči diskurz v šolah. Novi diskurz državljanstva in državljanske vzgoje vzpostavlja nove vsebinske temelje in teoretska izhodišča za oblikovanje učnih načrtov. Kurikularne preнове, ki se danes dogajajo skoraj v vseh državah in izobraževalnih sistemih, pa predstavljajo enega izmed pomembnih elementov spreminjanja diskurza.

Diskurz državljanske vzgoje v učnih načrtih je danes, predvsem zaradi dolge tradicije konceptualne povezave državljanstva, države in izobraževanja, še vedno nacionalno orientiran. Opaziti je celo, da se spremembe v učnih načrtih, ki bi izhajale iz novih vsebinskih temeljih in teoretskih izhodišč, ki se oblikujejo znotraj novega globalnega ali transnacionalnega diskurza, dogajajo zelo počasi.

Knight Abowitz in Harnish (2006) sta z diskurzivno analizo izbranih ameriških učnih načrtov opisala značilnosti, vsebinske temelje in teoretska

izhodišča dveh diskurzov, ki sta po njunem mnenju v sodobnem svetu še vedno prevladujoča v učnih načrtih za državljansko vzgojo. Gre za republikanski in liberalni diskurz državljanske vzgoje, ki se vsebinsko in konceptualno navezujeta na moderna koncepta državljanstva in nacionalne države ter na njuno razumevanje znotraj teh dveh političnih doktrin. Republikanski in liberalni diskurz sta dominantna diskurza modernega oziroma nacionalnega razumevanja državljanske vzgoje, nista pa edina. Še bolj kot v samih učnih načrtih so v posameznih primerih šolske prakse prisotni tudi drugi diskurzi, ki jih Knight Abowitz in Harnish (2006: 666) imenujeta kritični diskurzi državljanske vzgoje, za katere je značilno, da izpostavljajo predvsem vprašanja pripadnosti, identitete in izključevanja glede na spol, kulturo, etnično in nacionalno pripadnost, raso, spolno orientiranost in družbeni razred. Z vidika globalne usmeritve državljanske vzgoje so ti kritični diskurzi, v kolikor ostajajo konceptualno vezani na nacionalno državo in moderno koncepcijo političnega, lahko pomembna vsebinska dopolnitev prevladujočima diskurzoma, ne morejo pa biti njuna alternativa.

Kot pokažeta omenjena avtorja (2006: 657–660), je za republikanski diskurz državljanske vzgoje značilno poudarjanje pomena pripadnosti, identitete in navezanosti državljanov na močno lokalno in nacionalno politično skupnost, kar je v učnih načrtih večkrat opredeljeno tudi s potrebo po domovinskih čustvih državljanov. Republikanska državljanska vzgoja daje velik pomen privzgoji čuta za pripadnost politični skupnosti in spodbujanju politične participacije mladih, ki je razumljena predvsem kot volilna udeležba in sodelovanje pri urejanju skupnih zadev na način vključenosti v civilnodružbene in prostovoljske aktivnosti. Močno je poudarjena dihotomija med vključenostjo in izključenostjo iz politične skupnosti, ki v učnih načrtih pogosto vsebuje elemente nacionalistične retorike. Med vsebinami in znanji, ki naj bi jih osvojili mladi, prevladujejo tematike o zgodovini demokracije in njenih institucijah, ohranjanju demokratičnih idealov in tradicij, nacionalni zgodovini in državnih institucijah, temeljnih državotvornih besedilih in dokumentih (ustava, listina o človekovih pravicah itd.), državnih simbolih ter nacionalni kulturni in intelektualni dediščini. Učenci naj bi se naučili tudi vrednot poštrevosti, domoljubja, spoštovanja, dolžnosti in odgovornosti do drugih državljanov, skupnosti in države ter dialoga in konsenza pri urejanju skupnih zadev.

Drugi dominantni diskurz državljanske vzgoje v učnih načrtih je liberalni diskurz. Gre za diskurz osebnih svoboščin, ki poudarja pravice posameznikov do svobodnega oblikovanja svojega življenja, ob spoštovanju pravic drugih ljudi. V ospredju so koncepti enakopravnosti, svobode, neodvisnosti, odprtosti, strpnosti in pluralizma, manj je poudarka na identitetah,

pripadnosti politični skupnosti in oblikah politične participacije. Poudarjen je pomen izkustvenega učenja preko simulacij demokratičnega odločanja v šolskem okolju, participacije v lokalnem okolju in življenja v multikulturnem okolju. Državljska znanja so vezana predvsem na spoznavanje kulturne različnosti, nacionalne zgodovine, nacionalnega političnega sistema, nacionalne politike, sodobnega družbenega in političnega okolja, človekovih pravic, pogosto tudi vloge religije in verske različnosti. V učnih načrtih je mogoče najti tudi domoljubje, vendar le-to ne zaseda vloge temeljne vrednote v smislu osebne čustvene naklonjenosti državi (kot v republikanskem diskurzu), ampak je predstavljeno v smislu lojalnosti idealom svobode in enakopravnosti (Knight Abowitz in Harnish, 2006: 661–666).

Oba dominantna diskurza državljanske vzgoje v sodobnih učnih načrtih, ki ju Knight Abowitz in Harnish (2006) glede na vsebinske poudarke analitično razdelita na liberalni in republikanski diskurz, izhajata iz teoretskih izhodišč modernega razumevanja državljanstva. Vzgojo državljanov razumeta izključno znotraj okvirov suverene nacionalne države, zato je mogoče reči, da gre v obeh primerih za diskurz nacionalne državljanske vzgoje. Torej za diskurz, ki državo in njene institucije prikazuje kot zaščitnika pravic državljanov, le-tem pa nalaga moralno dolžnost, da državi in njenim institucijam izkazujejo lojalnost, kar v učnih načrtih, kot pravi Gilbert (2006: 199), pogosto vodi k nekritičnemu poveličevanju države, k predstavitvi zgodovine države kot nenehne zgodbe o napredku v imenu demokracije in k počevanju dolgočasne deskriptivne zgodovine državnih institucij.

Temeljno konceptualno izhodišče nacionalno orientiranega diskurza državljanske vzgoje v učnih načrtih je razumevanje državljanstva kot izključujočega pravnega statusa, ki je definiran s pravicami in dolžnostmi državljanov. Tako republikanski diskurz močnega abstraktnega komunitarizma kot liberalni diskurz abstraktnega univerzalizma človekovih pravic in svoboščin odnos med državo in državljani opredeljujeta kot pravni odnos. Kot pokazeta tudi Kivisto in Faist (2007), ta pravni odnos v kontekstu nacionalne države od državljanov zahteva izkazovanje pripadnosti in izoblikovanje nacionalne identitete. Z vidika novega diskurza državljanstva, ki v času intenzifikacije procesov globalizacije in transnacionalizacije političnega postaja vedno bolj prisoten, tovrstni pristop k državljanski vzgoji ni niti zadošten niti ustrezen. Eden izmed ključnih izzivov državljanske vzgoje, ki želi ustrezati sodobni globalni realnosti, je zato odmik od konceptualnih temeljev modernega državljanstva ali kot pravi Balibar (1988: 727), od pravnega oziroma paraprnega koncepta državljanstva, ki je neločljiv od relativno zaprtega prostora, ki ga določata državno ozemlje in suverenost.

Od suverenega k postsuverenemu diskurzu državljske vzgoje

Ujetost diskurza državljske vzgoje v državnopravni diskurz predstavlja nemalo težav pri poskusih oblikovanja novih koncepcij državljske vzgoje in njihovi vključitvi v učne načrte. Kljub strinjanju o tem, da je treba državljsko vzgojo globalizirati, je opaziti velike razlike pri zamišljanju tega, kako to doseči. Kot opozarjajo številni avtorji (Davies et al., 2010; Demaine, 2010; Gaudelli, 2009; Gilbert, 2006; Knight Abowitz in Harnish, 2006; Pike, 2008), je neenotnost o obliki vključevanja globalnih vsebin v učne načrte v veliki meri posledica ujetosti diskurza državljanstva in državljske vzgoje v okviru nacionalne države in njene suverenosti, ki državljanstvu daje pravno in teritorialno dimenzijo. Zaradi teh razlik, ki odražajo tudi pomanjkanje teoretskih in konceptualnih razprav na tem področju, danes še vedno nimamo jasnega koncepta o državljski vzgoji v globaliziranem svetu. Gre za vprašanje vsebine, oblike in obsega vpeljave globalnih vsebin v učne načrte za državljsko vzgojo.

Potrebno po temeljitem premisleku teoretskih izhodišč in vsebinskih temeljev sodobne državljske vzgoje izkazujejo tudi empirične študije med učenci in učitelji. Kot navaja Gilbert (2006: 200), okoli polovica mladih v nekaterih evropskih državah (npr. v Španiji in Nemčiji) sebe dojema kot globalne državljske. Mladi namreč odraščajo v svetu, ki je vedno bolj soodvisen, svetovni splet in množični mediji jim omogočajo dostop do novic, idej in ljudi iz celega sveta, preko teh istih tehnologij pa jih vsakodnevno nagovarjajo multinacionalne korporacije, kar brez dvoma vpliva na občutek mladih, da se prepoznajo kot del širšega sveta, vplivati pa bi moralo tudi na poučevanje v šolah (Carlsson-Paige in Lantieri, 2005: 108). Nezaostnost in zastarelost modelov izobraževanja, ki so vezani na nacionalne okvirje, potrjuje tudi analiza med učitelji v Angliji, ki je pokazala, da 59 % učiteljev meni, da bi globalno državljanstvo morala biti prioriteta v osnovni šoli, kar 76 % jih meni, da bi morala biti prioriteta v srednji šoli, 64 % pa jih meni, da bi globalno državljanstvo morala biti tudi prioriteta pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev (Robbins et al., 2003: 96).

Vsebina

Preoblikovanje diskurza državljske vzgoje na način, da teoretski okvir nacionalne države in suverenosti zamenjamo s teoretskimi izhodišči, ki ustrezajo sodobnim procesom globalizacije in transnacionalizacije, je nujno in v veliki meri že poteka. Knight Abowitz in Harnish (2006) sta na podlagi obstoječih vpeljav globalnih vsebin v učne načrte izpostavila nekaj ključnih značilnosti transnacionalnega oziroma globalnega diskurza državljske vzgoje. Pravita, da je le-ta artikuliran na način, da učence hkrati

vzgoja za članstvo v lokalnih, nacionalnih in transnacionalnih (globalnih) skupnostih. Učence privaja na razmišljanje, da imajo politične in družbene odločitve lokalni in globalni vpliv, in jih spodbuja k politični participaciji na lokalni, nacionalni in globalni ravni. Poudarjeno je članstvo in pripadnost svetovni skupnosti ter primeri, ki kažejo na povezovanje države z mednarodno skupnostjo. Retorika transnacionalnega diskurza je pogosto povezana z univerzalističnim in humanitarnim vrednostnim sistemom, v besedilih je pogosto omenjena homogenost človeške rase v smislu skupnih potreb po primerni hrani, varnem domu, čisti pitni vodi, delu in zdravstveni oskrbi, nekoliko manj je poudarka na različnosti kulturnih identitet. Konstrukt univerzalnih človekovih pravic je temeljna vrednota in glavno retorično orodje tega diskurza (Knight Abowitz in Harnish, 2006: 675–677).

Tudi zaradi počasnega vključevanja globalnih vsebin v učne načrte formalnega izobraževanja so pred leti začeli nastajati mnogi poskusi zapolnjevanja manka teh vsebin, ki so jih ponudile različne nacionalne in mednarodne nevladne ter druge organizacije, ki se ukvarjajo z neformalnim izobraževanjem. Danes je po svetu mogoče zaslediti različne neformalne pristope k poučevanju globalnih vsebin v osnovnih in srednjih šolah, njihova vloga v formalnem izobraževanju pa je odvisna od oblike izobraževalnega sistema v posamezni državi. V nekaterih državah, kot sta npr. Anglija in Kanada, je manko globalnih vsebin že pred tremi desetletji začelo zapolnjevati t. i. globalno izobraževanje, ki kot dodatna področna vzgoja dopolnjuje državljansko vzgojo (Davies et al., 2010; Marshall, 2005; Pike, 2008). Vsebina tega izobraževanja, ki želi spodbujati zavest globalnega državljanstva pri mladih, je vezana predvsem na ideje in koncepte trajnostnega razvoja, družbene pravičnosti, globalne soodvisnosti, razreševanja konfliktov, človekovih pravic in spoznavanja vrednot drugih ljudi po svetu, pri čemer je poudarjena predvsem globalna razsežnost hrane, ki jo jedo, in oblačil, ki jih nosijo, ter spoznavanje učencev iz različnih delov sveta v šoli in skupnosti (Demaine, 2010: 168).³

Različne globalne vsebine za poučevanje državljanske vzgoje, ki so nastale in še nastajajo znotraj formalnih in neformalnih izobraževalnih praks, aktivno sooblikujejo sodobni diskurz državljanske vzgoje. Predvsem na osnovi pisnih gradiv, brezplačnih spletnih virov in seminarjev, ki jih nudijo nevladne in mednarodne organizacije, so postale nekatere globalne vsebine, predvsem s področja človekovih in otrokovih pravic ter globalne pravičnosti in globalne trgovine, prepoznavne in vključene v šolsko prakso. Njihov vpliv v sodobnem diskurzu je včasih tako močan, da so te vsebine pravzaprav

3 Morda je na tem področju najbolj poznano in vplivno delovanje angleške nevladne organizacije Oxfam, ki je na podlagi teh tematik pripravila celo t. i. kurikulum za globalno državljanstvo (Gaudelli, 2009; Marshall, 2005).

edine globalne vsebine, ki so vključene v poučevanje državljanske vzgoje. Takšen primer najdemo tudi v enem izmed kakovostnejših didaktičnih priročnikov za učitelje državljanske vzgoje (Clough in Holden, 2002), kjer je globalne vsebine mogoče najti samo v enem poglavju, ki vključuje didaktične primere o stereotipih, globalni trgovini, turizmu in ekologiji.⁴ Vpliv tega parcialnega pogleda na globalne vsebine državljanske vzgoje je mogoče razlagati tudi s tem, da državljanska vzgoja v svoji tradiciji, ki jo uokvirja suverena nacionalna država, ni kos izzivu, ki ga prinaša globalizacija.

Obseg

Trenutni diskurz transnacionalne oziroma globalne državljanske vzgoje v veliki meri zgolj razširi strukture pripadnosti in članstva v nacionalni politični skupnosti in nacionalnem političnem sistemu ter jih naredi bolj fleksibilne, državljanski identiteti pa doda še globalno dimenzijo. Zato to ni niti antinacionalni niti antidržavni diskurz (Knight Abowitz in Harnish, 2006: 677), ampak diskurz, ki ohranja obstoječi dominantni diskurz nacionalne državljanske vzgoje, kajti globalne dimenzije praviloma vključi zgolj kot eno izmed vsebinskih področij ali tematskih sklopov. Kot ugotavljajo tudi drugi avtorji (Davies et al., 2010: 239), ključna besedila s področja državljanske vzgoje vsebujejo komaj kaj več kot zgolj kratka poglavja na temo globalnih vprašanj. Konceptualna vez med izobraževanjem in nacionalno državo je še vedno močna in presenetljivo trajna. Kljub temu nas danes presenetli osupljiva podobnost med srednješolskima predmetnikoma iz leta 1904 in 1988 v Angliji (Davies et al., 2010: 224). Nacionalno orientiranost sodobnega dominantnega diskurza državljanske vzgoje v učnih načrtih, ki sicer vsebujejo nekatere globalne ali transnacionalne elemente, ugotavlja tudi Gaudelli (2009: 71–73), ko pokaže, da gre za diskurz, ki še vedno daje (pre)velik poudarek državi in nacionalni suverenosti, državljansko identiteto pa še vedno predstavlja predvsem kot stvar odnosa med državo in njenimi državljani.

Globalne vsebine so danes v učnih načrtih še vedno slabo zastopane. Vendar, kot pravita Knight Abowitz in Harnish (2006: 677–678), prisotnost globalnih in transnacionalnih vsebin sama po sebi še ni dovolj za transnacionalno državljansko vzgojo, kajti učni načrt bo transnacionalen šele, ko bo šel onkraj nacionalno ali regionalno orientiranega pristopa h globalni

4 Priročnik, ki je bil izdan pri ugledni mednarodni založbi, globalne vsebine predstavlja v poglavju z naslovom *Globalna dimenzija državljanske vzgoje*. Gre za enodimenzionalno predstavitev globalnih vsebin skozi metodo empatičnega razumevanja življenj ljudi v drugih kulturah in tujih krajih. Čeprav se priročnik tega razumevanja loteva z veliko mero senzibilnosti do pomena presejanja zahodno-središčne, mitologizirane in orientalistične predstave o življenju ljudi po svetu in v drugih kulturah, se tovrstna parcialna vključitev globalnih vsebin zdi preveč okrnjena, da bi mladim omogočila spoznavanje kompleksnih globalnih dimenzij ali jih celo naučila politične participacije in drugih elementov globalnega državljanstva onkraj nacionalne države.

perspektivi, ko se bodo učenci o svoji državi učili kot o državi, ki je globalno soodvisna, in ko bo globalna soodvisnost predstavljena na način, ki presega zgolj dimenzijo globalnega gospodarstva, ki danes prevladuje v kurikularnih besedilih. Podobno trditev zagovarjajo tudi drugi avtorji (Davies et al., 2010: 230), ko pravijo, da se ne smemo zadovoljiti z izobraževalnimi odzivi na državljansko vzgojo v globaliziranem svetu, ki ne storijo več, kot da nekatere globalne vsebine in aktivnosti zgolj vključijo v državljansko vzgojo.

Vključenost globalnih vsebin v državljansko vzgojo v nobenem primeru ne pomeni, da nacionalne vsebine, ki danes prevladujejo, preprosto izginejo. Nacionalna država v času globalizacije in transnacionalizacije političnega ostaja, vendar so jo ti procesi notranje spremenili, in ravno te notranje spremembe same države so tudi ključno teoretsko orodje, s katerim je mogoče razumeti spremembo odnosa med državo in državljani, ki določa, da je sodobno državljanstvo delno locirano zunaj nacionalnega (Sassen, 2002: 286–287). Obseg globalnih vsebin v učnem načrtu je vezan na elemente državljanstva, ki potekajo zunaj okvirov nacionalne države, zato globalnih vsebin ni mogoče razumeti kot vsebin, ki bi nadomestile ali izrinile nacionalne. Količino globalnih in nacionalnih vsebin določa sodobna dinamika med lokalnim in globalnim, ki danes še vedno omogoča, kot pravi Pike (2008: 46), da nacionalne države predstavljajo primarno politično skupnost, ki ji pripadajo državljani.

Oblika

Vprašanje, ki bi moralo danes zaposlovati oblikovalce učnih načrtov, ni samo, katere globalne vsebine in kolikšen obseg teh vsebin vključiti v poučevanje državljanske vzgoje, temveč tudi način njihove vključitve. Kot pravi Gaudelli (2009: 77–78), težave pri vpeljavi globalnih vsebin v učne načrte niso povezane samo z epistemološko nejasnostjo same globalne državljanske vzgoje, ampak tudi s pomanjkanjem tradicije oblikovanja učnih načrtov, ki bi nove vsebine vključevali na način, ki bi spreminjal njihova konceptualna izhodišča.

Prehod od suverena k postsuverenemu oziroma od nacionalnega h globalnemu učnemu načrtu zahteva celostno vključitev globalnih vsebin, kar pomeni konceptualno spremembo glede na obstoječo vključevanje globalnih vsebin. Celostna vključitev globalnih vsebin pomeni, da le-te ne bi predstavljale samo enega izmed vsebinskih sklopov ali poglavij, praviloma zadnjega, ampak bi prežemale celoten učni načrt na način, da bi bile smiselno vključene v vsa poglavja ali tematske sklope. Sodobni procesi globalizacije in transnacionalizacije, ki so se dotaknili vseh področij življenja in jih v pomembnem obsegu tudi notranje spremenili, zahtevajo globalizacijo samih učnih načrtov.

Parcialno razumevanje globalnih vsebin je posledica prevladujočega mehaničnega pristopa v izobraževalnih sistemih, ki znanja deli na toga področja, v učnih načrtih pa skoraj ni mogoče najti vsebin in pedagoških pristopov, ki bi spodbujali relacijski, globalni in celostni način razmišljanja, kar je žal danes skoraj po celem svetu praksa tudi pri poučevanju globalnih vsebin (Pike, 2008: 42). Po raziskavi, ki je bila opravljena na univerzi v Harvardu (Boix Mansilla in Gardner, 2007), je parcialno razumevanje globalnih vsebin ena izmed največjih ovir sodobnega izobraževanja, praksa pa je pokazala, da tudi sami učitelji globalne vsebine razumejo precej parcialno. Podobno ugotovitev je pokazala druga raziskava, kjer je kar 35 % učiteljev dejalo, da se ne čutijo sposobne, da bi pri poučevanju uporabljali celostni globalni pristop, čeprav jih kar 72 % meni, da bi izobraževanje za globalno državljanstvo moralo biti vključeno tudi v vse druge predmete v šoli (Robbins et al., 2003: 96).

Vpeljava celostnega pristopa pri poučevanju globalnih vsebin in njihovi vključitvi v učne načrte, ki ga predlagata tudi Carlsson-Paige in Lantieri (2005: 113), predstavlja pomemben konceptualni odmik od praks, ki danes prevladujejo. Poimenovali bi ga lahko kot premik od poučevanja *o* globalnem svetu k poučevanju *za* globalni svet (Boix Mansilla in Gardner, 2007; Thornton, 2005); ob kakovostnem učnem načrtu in drugih gradivih za učitelje bi lahko na dolgi rok odpravil tudi razlike med zapisanimi cilji in nameni državljske vzgoje ter njihovo implementacijo v praksi, na katero opozarja McCowan (2009).

Diskurz državljske vzgoje v Sloveniji

Državljska vzgoja se v slovenskem formalnem izobraževanju poučuje v 7. in 8. razredu osnovne šole, kot izbirni predmet pa jo je, pod imenom *Državljska kultura*, mogoče izbrati tudi v 9. razredu. Na ravni srednješolskega izobraževanja državljska vzgoja ni samostojni predmet, ampak se nekatere njene vsebine poučujejo znotraj drugih družboslovnih predmetov, vendar obseg in kakovost teh vsebin nista niti določena niti analizirana. V osnovnošolskem izobraževanju je postala državljska vzgoja samostojni in obvezni predmet leta 1998, v okviru reforme javnega šolstva med letoma 1996 in 1999, ki je predmet *Etika in družba*, ki ga je takrat določal veljavni zakon, nadomestila s predmetom *Državljska vzgoja in etika*.

Dobro desetletje izvajanja državljske vzgoje v Sloveniji je pokazalo, da obstaja soglasje o pomenu državljske vzgoje pri vzgoji (prihodnjih) državljanov. V obstoječih gradivih za poučevanje državljske vzgoje v šolah (učni načrti, učbeniki, delovni zvezki in druga gradiva) pa je opaziti precejšnjo mero neenotnosti glede vsebin, ki naj bi se poučevale, kar kaže predvsem na neenotnost diskurza državljske vzgoje v Sloveniji. Prevladujoči diskurz

državlanske vzgoje je tudi v slovenskem izobraževalnem sistemu institucionaliziran v učnih načrtih. Učni načrti v Sloveniji so nacionalni in, za razliko od praks v nekaterih drugih državah, predstavljajo najpomembnejše normative dokumente o vsebinah, ciljih in namenih posameznega predmeta v formalnem izobraževanju, ki velja za celo državo. Diskurz državlanske vzgoje v Sloveniji analiziramo skozi vsebinske temelje in teoretska izhodišča v učnih načrtih, ki so bili ali so še v veljavi.

Prvi učni načrt za državljansko vzgojo v Sloveniji je bil sprejet leta 1999 za predmet *Državljanska vzgoja in etika*. Učni načrt je bil pripravljen na podlagi zasnove (predhodnega) predmeta *Etika in družba*, kar se je jasno odražalo v vsebini in ciljih predmeta. Vsebina predmeta je bila usmerjena predvsem v poučevanje medčloveških odnosov, komunikacije in sobivanja, kar naj bi pri učencih spodbujalo razmislek o družbi in skupnosti, v kateri bivajo, in o odnosih z drugimi ljudmi, pri čemer so bila zajeta tudi vprašanja naroda, narodne in nacionalne pripadnosti in identitete ter strpnosti med pripadniki različnih narodnosti.⁵ Poudarek, ki je jasno viden tudi v opredeljenih ciljih predmeta, je bil na privzgoji spretnosti, ki mladim omogočajo razvijanje samostojnih etičnih in moralnih pogledov, stališč in sodb o delovanju družbe in drugih posameznikov. Predmet je bil v vsebinskem in konceptualnem oziru naslednik *Etike in družbe* in je bolj kot na državljansko vzgojo, v klasičnem oziroma modernem pomenu besede, spominjal na vzgojo za osebnostno in moralno izobraževanje učencev. Vsebine, ki so predvidevale spoznavanje temeljnih pojmov, konceptov in orodij političnega delovanja, so bile obravnavane obrobno in s pravno-ustavnega zornega kota. V ospredju je bil prikaz življenja v skupnosti, ki je bil izpeljan linearno od ozkega (družina, vrstniki, razred) k širokemu (narod, država) okolju. Tematik, ki bi izpostavile nadnacionalne in globalne oblike bivanja v skupnosti, učni načrt ni vseboval, čeprav so v času njegovega nastanka to bile že vsaj desetletje pomembne tematike tudi v Sloveniji. S tega vidika je bil takratni učni načrt konservativen, saj je bil izrazito nacionalno usmerjen, pojma naroda in države sta bila obravnavana predvsem z vidika pomena ohranjanja nacionalne identitete, zavesti o narodni pripadnosti in ustavno-pravne ureditve, koncept demokracije pa je bil zožen na predstavo o pomenu medosebnih odnosov med ljudmi v skupnosti.

Pomembno vsebinsko nadgradnjo na področju državlanske vzgoje v Sloveniji je leta 2001 prinesel učni načrt za izbirni predmet z imenom *Državljanska kultura* (Sardoč, 2005), ki se izvaja v 9. razredu devetletke (osnov-

5 Predmet se je izvajal v 7. in 8. razredu osnovne šole (devetletke), del predmeta je bil opredeljen kot obvezni, del kot izbirni. Obvezne teme v 7. razredu (35 ur) so bile: 1) življenje v skupnosti (narod, država), 2) družina, 3) vzorniki in avtoritete, 4) kako se sporazumevamo in kako odločamo, 5) množična občila in informacije. Obvezne vsebine v 8. razredu so bile: 1) generacije in kulture, 2) vere in verovanja (krščanstvo), 3) urejanje skupnih zadev (vprašanja demokracije), 4) poklic in delo, 5) družba prihodnosti (Učni načrt, 1999, 5–7).

na šola). Predmet predstavlja nadaljevanje, razširitev in poglobljanje predmeta *Državljska vzgoja in etika*, čeprav je opaziti tudi precejšnja sprememba v vsebinski orientiranosti. Vsebina predmeta namreč izhaja iz ustavno-pravne in institucionalne koncepcije državljanstva in državljske vzgoje, ki polje političnega zoži na pravne mehanizme, postopke in institucije. Učni načrt je sestavljen iz treh večjih vsebinskih sklopov, ki govorijo o demokraciji (politični ureditvi in institucijah), človekovih in otrokovih pravicah ter enakosti in različnosti. Vsebina vseh tematskih sklopov se navezuje na življenje v skupnosti in gradnjo medosebnih odnosov med ljudmi in družbenimi skupinami. Za razliko od učnega načrta predmeta *Državljska vzgoja in etika* je opaziti večji poudarek na institucionalnih in pravnih pojmih političnega. Učni načrt ostaja izrazito nacionalno usmerjen.

Večji vsebinski in konceptualni premik na področju državljske vzgoje v Sloveniji se je zgodil leta 2008 s preimenovanjem osnovnošolskega predmeta *Državljska vzgoja in etika* v predmet z imenom *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* in z novim učnim načrtom (Karba, 2009). Kot pove že samo ime, učni načrt v državljsko vzgojo vpeljuje koncept domoljuba. S konceptualnega vidika učni načrt v pomembnem obsegu odpravlja osredotočenost na osebnostno izoblikovanje posameznikov in njihovo etično-moralno držo, manj je poudarjena stroga linearnost predhodnega učnega načrta, čeprav so vsebine še vedno predstavljene na način, da se jih povezuje z mikro okoljem posameznikov in z njihovimi izkušnjami v vsakdanjem življenju. Vsebinsko daje učni načrt večji poudarek nekaterim tematikam, ki so bile doslej predvsem del *državljske kulture* (človekove pravice, ustavno-pravna ureditev), nekatere tematike pa vpelje na novo (medkulturnost, Evropska unija, varnostna politika (NATO), globalizacija, aktivnosti nevladnih organizacij).⁶

Pomemben vsebinski premik učnega načrta iz leta 2009 je vpeljava nadnacionalnih in globalnih vsebin, kar je bila velika vsebinska pomanjkljivost predhodnega učnega načrta. Te vsebine so predstavljene predvsem v učnem načrtu za 8. razred (predvsem v tematskem sklopu z naslovom Demokracija), kjer so obravnavani nekateri elementi političnega sistema EU (pravni vidik), delovanja varnostnega sistema (NATO), omenjeno je razlikovanje med slovenskim in evropskim državljanstvom. Globalizacija in globalni izzivi človeštva so predstavljeni v zadnjem tematskem sklopu, ki nosi naslov Človeštvo in prihodnost. Kot je zgovorno že ime tematskega sklopa, je leta vsebinsko usmerjen predvsem v prihodnost (na posledice globalizacije in neustreznega odnosa do naše skupne narave in okolja) in na možnosti so-

6 Učni načrt za 7. razred predpisuje naslednje vsebinske sklope: 1) posameznik in družba, 2) človekove pravice in odgovornosti, 3) človeške različnosti: iz večkulturnosti v medkulturnost, 4) vrednote, verovanja in etika. Vsebinski sklopi za 8. razred so: 1) demokracija, 2) domovinska in državljska kultura, 3) človeštvo in prihodnost (Karba, 2009).

delovanja posameznika pri odločitvah o prihodnjem razvoju. Osrednji podarek pri globalnih vsebinah je na vprašanih okoljevarstva in trajnostnega razvoja (varovanje skupne dediščine človeštva, odnos do drugih živih bitij na planetu, grožnje človekovemu obstoju itd.). Omenjeni so tudi problemi politične delitve sveta, bogastva in revščine v sodobnem svetu in terorizma.

Model državljanske vzgoje v posamezni državi je odvisen od mnogih dejavnikov, med katere zagotovo sodi oblika izobraževalnega sistema, ki določa mesto državljanske vzgoje v predmetniku formalnega izobraževanja, kajti zahtevnost in obseg vsebin sta odvisna od starosti in predznanja učencev. Pri postavljanju teoretskih izhodišč državljanske vzgoje sta pomembna tako stroka kot širše družbeno in politično okolje, torej politični odnosi, politična tradicija in politična kultura, od katerih je v veliki meri odvisno razumevanje državljanstva, državljanske vzgoje in tega, kakšne državljanke želimo. Analiza državljanske vzgoje v Sloveniji skozi diskurz, ki je institucionaliziran v učnem načrtu, pokaže, da so se slovenske kurikularne prenovе in spremembe diskurza dogajale predvsem zaradi sprememb v političnih odnosih (samostojna država, sprejemanje smernic evropske zakonodaje, spremembe politične kulture, zamenjave oblasti, članstvo v EU, globalizacija itd.). Diskurz državljanske vzgoje v učnem načrtu se je od nastanka nacionalne države do danes razvijal od splošne družbene etično-moralne vzgoje, preko poučevanja ustavno-pravnega političnega sistema do vzgoje, ki državljanstvo povezuje z domoljubnimi čustvi in nacionalno identifikacijo.

Analiza diskurza državljanske vzgoje v slovenskih učnih načrtih torej pokaže tri različne pristope k državljanski vzgoji, ki predstavljajo tri različne diskurze. Ob vpeljavi državljanske vzgoje v predmetnik osnovnih šol je prevladoval diskurz, ki je izhajal iz predpostavke, da je učence treba vzgajati na podlagi širših družbenih znanj, ki jim omogočajo, da razvijejo (pozitiven) etični in moralni odnos do sebe in drugih, hkrati s tem pa se naučijo tudi določenih državljanskih znanj, ki jih potrebujejo za demokratično sobivanje v lokalnih in nacionalni skupnosti. Z učnim načrtom *Državlanske kulture* je v slovenske šole vstopil tudi pravni diskurz, ki je državljansko vzgojo enačil predvsem s poučevanjem mehanike ustave, nacionalnih političnih institucij in procesov ter s pravno koncepcijo človekovih pravic.

Diskurz, ki je stopil v ospredje leta 2009, državljansko vzgojo vidi širše od predhodnih dveh, saj predpostavlja, da mora sodobna državljanska vzgoja ponuditi tudi odgovore na politično in družbeno realnost, ki jo prinašajo nadnacionalni in globalni procesi. Kljub temu diskurz državljanske vzgoje v Sloveniji ostaja nacionalno usmerjen, kajti nadnacionalne in globalne vsebine so obravnavane parcialno, zgolj v posebnem zadnjem poglavju in ne prežemajo učnega načrta v celoti, kar pomeni, da predstavljajo samo vsebinski »dodatek« k nacionalno orientiranemu učnemu načrtu, ne pa njegove vse-

binske orientacije ali teoretskega izhodišča. S tega vidika tudi državljanska vzgoja v Sloveniji ostaja bolj podobna diskurzu državljanske vzgoje, ki je v svetu prevladoval v zadnjih stoletjih, ne pa državljanski vzgoji, ki bi ustrezala globaliziranem svetu.

Pomemben korak vstran od tega, da bi slovenski diskurz državljanske vzgoje lahko ustrezal zahtevam sodobnega časa, je tudi vpeljava domoljubja, s čemer je državljanska vzgoja v pomembnem oziru spremenila svoj fokus, cilje in namen. Učni načrt iz leta 2009 vpeljuje kategorije čustvenega odnosa in vseživljenjske navezanosti na domovino, izvornih etničnih in jezikovnih pripadnosti, »svetovne skupnosti slovenstva«, domovinske zavesti itd., kar ga (četudi vpeljuje globalne vsebine) uvršča med konservativne in nacionalno orientirane učne načrte. Ta obrat v diskurzu državljanske vzgoje v Sloveniji je zanimiv predvsem s stališča, da se je pojavil relativno pozno in hkrati z vpeljavo globalnih in evropskih dimenzij.

Sklep

Analiza prevladujočih sodobnih diskurzov državljanstva in državljan-ske vzgoje, ki so institucionalizirani v učnih načrtih, pokaže, da državljanska vzgoja do danes še ni bila sposobna odgovoriti na izzive globalizacije. Kot je pokazala naša analiza, to zagato državljanske vzgoje ohranjata predvsem dva procesa, ki sta notranja samemu izobraževanju: ujetost v nacionalne okvirje in parcialna obravnava učne snovi. Prevladujoči diskurz državljanske vzgoje, tako po svetu kot v Sloveniji, ostaja nacionalno usmerjen, čeprav so v zadnjih letih v učne načrte bile vključene tudi globalne vsebine. Namen tega članka je bil opozoriti, da sama vključenost globalnih vsebin v učne načrte ni dovolj. Izobraževalni sistem bo na izzive globalizacije učinkovito odgovoril šele takrat, ko bodo oblikovalci učnih načrtov upoštevali tudi obseg in obliko vključenosti globalnih vsebin.

Diskurz državljanske vzgoje se oblikuje hkrati z novimi koncepti državljanstva, ki nastajajo znotraj konteksta globalizacije in transnacionalizacije političnega. Vztrajanje diskurza državljanske vzgoje na konceptu državljanstva, ki je nastal znotraj konteksta moderne politike in je bil njen del, zato ni samo konservativno, ampak je nujno tudi kontradiktorno. Članek prikazuje nekaj možnih rešitev, ki odzivov izobraževanja na globalizacijo ne vidi-jo zgolj na način poenostavljenega vključevanja globalnih vsebin v učne načrte za državljansko vzgojo. Ugotavljamo, da je danes v različnih državah in izobraževalnih sistemih obseg vključenosti globalnih vsebin različen, oblika vključenosti pa je podobna, kajti globalne vsebine so praviloma vedno vključene kot posebni oziroma *dodatni* tematski sklop, kar velja tudi za trenutno veljavni učni načrt v Sloveniji. Članek predlaga novo obliko vključevanja globalnih vsebin v učne načrte oziroma novi način oblikovanja učnih načr-

rov. Gre za celostno oziroma holistično predstavitev globalnih vsebin, kar bi omogočalo poučevanje, ki ne bi vsebovalo samo nekaj izbranih parcialnih tematik o procesih globalizacije, ampak bi pri učencih spodbujalo globalno zavedanje. Torej poučevanje, ki bi učencem, preko prepoznavanja in razumevanja globalnih vsebin, omogočalo razvijanje zavedanja, da so sami aktivni del globaliziranega sveta in da globalizacija ni vnaprej določen proces, ampak proces, ki ga tukaj in zdaj ustvarjamo sami.

Glede na sodobne spremembe, ki jih procesi globalizacije in transnacionalizacije prinašajo na vseh področjih življenja, je parcialna predstavitev globalnih vsebin v najboljšem primeru zgolj netočna, v najslabšem pa zavajajoča. O globalnih vsebinah namreč ne moremo govoriti na način, da jih ločimo od vsakdanjega življenja in da preprosto spregledamo vpliv, ki ga imajo na druge vsebine, koncepte in tematske sklope, ki jih vsebuje učni načrt za državljansko vzgojo. Zaradi tega mesto globalnih vsebin v učnem načrtu ne more biti zgolj v *dodatnem* poglavju, kajti celostna vpeljava globalne perspektive sama po sebi prinese spremembo teoretskih in konceptualnih izhodišč učnega načrta. S celostno vpeljavo globalnih vsebin učni načrt postane globaliziran in torej razpet znotraj dinamike med nacionalnim in globalnim.

Oblikovanje učnega načrta za sodobno državljansko vzgojo mora upoštevati tako nacionalni kot globalni vidik sodobnega državljanstva. Postsuvereni učni načrt ne izključuje nacionalnih vsebin. Ujetost državljanske vzgoje v okvir suverenosti nacionalne države preseže na način enakovredne in celostne obravnave globalnih vsebin. Z globalnimi vsebinami dopolnjuje in nadgrajuje obstoječe tematike, kar daje učnemu načrtu novo kakovostno razsežnost. Postsuvereni učni načrt tako koncepta demokracije ne zamejuje s poznavanjem institucij nacionalne države in nacionalnega političnega sistema, ampak učencem predstavi tudi koncept globalne demokracije, oblike globalne politične participacije in načine globalnega demokratičnega odločanja. Življenje v skupnosti, religijo, medije in druge tematike, ki jih praviloma vsebuje državljanska vzgoja, tovrsten učni načrt predstavi na način, da vključi tudi razumevanje odnosov in globalnega sobivanja z vidika sprememb, ki jih vnašajo različni procesi politične, kulturne in gospodarske globalizacije, s posebnim poudarkom na didaktičnih primerih, ki so učencem blizu ali del njihovega življenja.

Literatura

Bahtin, M. M. (2005). Marksizem in filozofija jezika. Osnovni problemi sociološke metode v znanosti o jeziku. V: Centrih, L., Geršak, A., Habjan, J., Jereb, A., Kirn, G., Kržan, M., Šprajc, M. (ur.). *Marksizmi in jezikoslovje: Bahtin / Vološinov, Stalin, Williams*, Ljubljana: Agregat, 21–75.

- Balibar, É. (1988). Propositions on Citizenship. *Ethics* 98 (4), 723–730.
- Balibar, É. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*, Princeton: Princeton University Press.
- Boix Mansilla, V., Gardner, H. (2007). From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness. V: Suárez-Orozco, M. M. (ur.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*, Berkeley, Los Angeles in London: University of California Press, 47–66.
- Burchell, D. (2002). Ancient Citizenship and its Inheritors. V: Isin, E. F., Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 89–104.
- Carlsson-Paige, N., Lantieri, L. (2005). A Changing Vision of Education. V: Noddings, N. (ur.). *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press, 107–121.
- Clough, N., Holden, C. (2002). *Education for Citizenship: Ideas into Action: A Practical Guide for Teachers of Pupils aged 7–14*, London in New York: Routledge.
- Davies, I., Evans, M., Reid, A. (2010). Globalizacija državljske vzgoje? Kritika »globalnega izobraževanja« in »državljske vzgoje«. V: Pikalo, J. (ur.). *Državljanstvo in globalizacija: k državljski vzgoji za sodobni svet*, Ljubljana: Sophia, 219–252.
- Demaine, J. (2010). Globalizacija in državljska vzgoja. V: Pikalo, J. (ur.). *Državljanstvo in globalizacija: k državljski vzgoji za sodobni svet*, Ljubljana: Sophia, 155–173.
- Foucault, M. (1977). Nietzsche, Genealogy, History. V: Bouchard, D. F. (ur.). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, Ithaca: Cornell University Press, 139–164.
- Foucault, M. (2001). *Arheologija vednosti*, Ljubljana: Studia humanitatis.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing* 25 (1), 68–85.
- Gilbert, R. (2006). Educating World Citizens: A Curriculum for Citizenship Education. V: Campbell, W. J., Baikaloff, N., Powel, C. (ur.). *Towards a Global Community: Educating for Tomorrow's World*, Dordrecht: Springer, 199–207.
- Hoffman, J. (2004). *Citizenship Beyond the State*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications.
- Karba, P. (2009). *Učni načrt. Državljska in domovinska vzgoja ter etika: osnovna šola*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Kivisto, P., Faist, T. (2007). *Citizenship: Discourse, Theory, and Transnational Prospects*, Oxford: Blackwell Publishing.

- Knight Abowitz, K., Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research* 76 (4), 653–690.
- Koselleck, R. (1996). A Response to Comments on the Geschichtliche Grundbegriffe. V: Lehmann, H., Richter, M. (ur.). *The Meaning of Historical Terms and Concepts: New Studies on Begriffsgeschichte*, Washington: German Historical Institute, 59–70.
- Koselleck, R. (1999). *Pretekla prihodnost: prispevki k semantiki zgodovinskih časov*, Ljubljana: Studia humanitatis.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*, London in New York: Continuum International Publishing Group.
- Marshall, H. (2005). Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the Perspectives of Global Education NGO Workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1 (2), 76–92.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education Journal* 17 (1), 38–49.
- Richter, M. (1990) Reconstructing the History of Political Languages: Pocock, Skinner, and the Geschichtliche Grundbegriffe. *History and Theory* 29 (1), 38–70.
- Robbins, M., Francis, J. L., Elliott, E. (2003). Attitudes toward Education for Global Citizenship among Trainee Teachers. *Research in Education* 69 (1), 93–98.
- Rousseau, J. J. (2001). *Družbena pogodba*, Ljubljana: Krtina.
- Sardoč, M. (2005). *Učni načrt za izbirni predmet osnovnošolskega izobraževanja Državljska kultura*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. V: Isin, E. F., Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 277–291.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory* 8 (1), 3–53.
- Skinner, Q. (1974). Some Problems in the Analysis of Political Thought and Action. *Political Theory* 2 (3), 277–303.
- Smith, R. M. (2002). Modern Citizenship. V: Isin, E. F., Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 105–115.
- Teune, H. (2008). Citizenship Deterritorialized: Global Citizenship. V: Ci-prut, J. V. (ur.). *The Future of Citizenship*, Cambridge, Massachusetts in London: The MIT Press, 229–252.

- Thornton, S. J. (2005). Incorporating Internationalism into the Social Studies Curriculum. V: Noddings, N. (ur.). *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press, 81–92.
- Učni načrt za državljansko vzgojo in etiko* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Wallerstein, I. (2003). Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History* 45(4), 650–679.