

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Naja Puhar

**Pomen državljanske in domovinske kulture ter etike za demokratično politično kulturo  
Slovenije in Evrope**

Magistrsko delo

Ljubljana 2017

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Naja Puhar

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Pomen državljanske in domovinske kulture ter etike za demokratično politično kulturo  
Slovenije in Evrope**

Magistrsko delo

Ljubljana 2017

## **Pomen državljske in domovinske kulture ter etike za demokratično politično kulturo Slovenije in Evrope**

V zadnjih letih se veliko izpostavlja državljsko vzgojo mladih kot nujno potrebno za obstoj demokratične kulture, tako na ravni nacionalnih držav, Evrope in na globalni ravni. S strani Evropske unije prihaja mnogo direktiv o poučevanju mladih za aktivno in demokratično državljanstvo. V skladu z njimi je tudi v Sloveniji prišlo do razvoja državljske vzgoje na področju izobraževanja. Tako se je na osnovnih šolah pričel poučevati humanističen predmet domovinska in državljska vzgoja ter etika, katerega učni načrt sem podrobno opisala v nalogi, in ki zajema teme politike, človekovih pravic, Evropske unije, globalizacije, migracij in druge. Državljska vzgoja je postala predmet mednarodnih raziskav, v katerih je sodelovala tudi Slovenija. Glede na rezultate obeh raziskav opravljenih v razmiku desetih let se je državljsko znanje izkazalo kot izjemno pomembno za demokratično in politično kulturo. Kljub temu ima poučevanje predmeta domovinska in državljska kultura ter etika v Sloveniji kar nekaj pomanjkljivosti, kar je še posebej očitno v ohlapnem učnem načrtu in nezadostni kompetentnosti učiteljev, ki ta predmet poučujejo.

Ključne besede: državljanstvo, izobraževanje, državljska vzgoja, državljsko znanje, politična kultura

## **The importance of Citizenship and Homeland Culture and Ethics for the democratic political culture of Slovenia and Europe**

In recent years there has been a large emphasis on the civil education and development of the young as essential for the existence of democratic culture in European and many other democratic and multicultural nation-states. There are many agendas and directives coming from the European Union for teaching young people about active and democratic citizenship. In accordance with these EU-directives Slovenia has also seen development in the area of citizenship education. Primary schools started teaching the humanistic course »Domovinska in državljska kultura ter etika« (Civic and Homeland Culture and Ethics), the curriculum of which I have thoroughly described in my paper. This course covers the themes of politics, human rights, the European Union, globalization, migration and others. Citizenship education has been a subject of international research as well as Slovenian research. Based on the results of both researches (CIVED and ICCS) done with a ten year interval in between, citizenship education has proven to be incredibly important for the democratic, political culture and also democratic governance in multicultural societies. However in Slovenia the course »Domovinska in državljska vzgoja ter etika« still has quite a few shortcomings, made apparent by the loose curriculum and incompetence.

Key words: citizenship, education, citizenship education, citizenship knowledge, political culture.

## KAZALO

1	UVOD .....	5
2	POLITIČNA IN DEMOKRATIČNA KULTURA.....	6
3	DRŽAVLJANSTVO .....	9
4	DRŽAVLJANSKA VZGOJA.....	12
5	DOMOLJUBJE .....	19
6	ETIKA.....	21
7	DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA KULTURA TER ETIKA .....	21
	7.1 POUČEVANJE DRŽAVLJANSKE KULTURE PRI NAS IN V EVROPI.....	28
8	MERJENJE DRŽAVLJANSKEGA ZNANJA .....	31
9	RAZISKAVA CIVED 1999 .....	32
10	MEDNARODNA RAZISKAVA DRŽAVLJANSKE VZGOJE - ICCS 2009 .....	37
11	REZULTATI ICCS .....	39
	11.1 VPRAŠANJA O ČLOVEKOVIH PRAVICAH IN PRAVICAH IMIGRANTOV ....	40
	11.2 PARTICIPACIJA UČENCEV .....	42
	11.3 ZASNOVA ŠOLE; UČITELJI IN RAVNATELJI .....	47
12	EMPIRIČNA RAZISKAVA.....	54
	12.1 LITERATURA, PRIPOMOČKI IN OCENJEVANJE.....	56
	12.2 INTERAKTIVNI NAČINI POUČEVANJA.....	57
	12.3 TEME GLEDE NA POZORNOST IN ZAHTEVNOST .....	58
	12.4 UČNI NAČRT IN OBSEG PREDMETA .....	62
13	TEMELJNE UGOTOVITVE IN SKLEP .....	65
14	LITERATURA.....	70
	PRILOGA: VPRAŠALNIK ZA UČITELJE DRŽAVLJANSKE IN DOMOVINSKE KULTURE TER ETIKE .....	73

## 1 UVOD

Ob globalizaciji sveta, povezovanju Evrope in multikulturni družbi ima demokratična politična kultura zagotovo pomembno vlogo pri funkcioniranju in razvijanju družb. Pomembno je, da se mladi naučijo razmišljati in delovati v skladu z demokratičnimi načeli in tako prispevati k demokratizaciji družb. Zato se mi zdi relevantno odpirati diskusije o tematikah, ki prispevajo k širjenju demokratičnih vrednot. Pomen naloge je izpostaviti pozitivno vrednost predmeta državljanska in domovinska kultura ter etika v devetletki, ki kot temeljni družboslovni predmet prispeva k vseživljenjskemu znanju učencev o etiki, aktivnem državljanstvu, demokratični kulturi in vrednotah. Državljska vzgoja je ideološki projekt s ciljem, da mladim zagotovi potrebne kompetence za življenje v multikulturnem in globaliziranem svetu. Pomeni tudi postavitev osnove za občutek skupnosti in kolektivne identitete v Evropski uniji (Klemenčič in Štremfel 2011, 201). Državljska vednost je ena od osnovnih predpostavk za uspešno soočanje učencev s posameznimi družbenimi problemi, kot so različne oblike nestrpnosti. Pomembna je tudi za preseganje predsodkov in stereotipov. Zato je doseganje vednosti učencev tudi eden glavnih ciljev poučevanja državljanske vzgoje. Poseben pomen ima tudi zato, ker na njej temelji informirana državljanska participacija, ki je drugi pomemben cilj poučevanja državljanske vzgoje.

»V demokraciji ne gre samo za angažirane državljane, temveč za angažma državljanov, ki temelji na informiranosti in sposobnosti za samostojno presojanje, zato je poznavanje, razumevanje in presojanje vsebin s področja državljanske vzgoje ena bistvenih sposobnosti dobrega državljana« (Šimec in drugi 2015, 53). Za evalvacijo uspešnosti izvajanja državljanske vzgoje in predajanja znanja je pomembno sodelovanje Slovenije v mednarodnih raziskavah o državljskem znanju. Cilj naloge je tako ovrednotenje rezultatov raziskav o učinkovitosti tega predmeta ter primerjava slovenskih rezultatov z rezultati drugih sodelujočih evropskih držav.

Raziskovalno vprašanje je: »Kakšen je pomen državljanske in domovinske kulture ter etike kot predmeta devetletke za demokratično politično kulturo Slovenije in Evrope?« Moja teza je, da ima predmet velik pomen za demokratično politično kulturo, kar bom v nalogi dokazovala z analizo rezultatov raziskav (CIVED in ICCS) in izbrano literaturo. Analizirala bom sekundarne vire, tako avtentične kot spletne. O dotični tematiki je napisano kar nekaj literature, na spletni strani Pedagoškega inštituta pa so dostopni rezultati raziskav CIVED in

ICCS. Uporabila bom deskriptivno in komparativno metodo za analizo omenjenih raziskav, s čimer se bo pokazal učinek sprememb kurikulumu po prvi raziskavi CIVED l. 2009.

Začela bom z opredelitvijo pojmov in opisom predmeta državljanska in domovinska kultura ter etika in opisom kurikulumu. Nato bom na podlagi literature izpostavila pomembnost tega predmeta in raziskav, ki ga ovrednotijo. Opisala bom torej raziskavi CIVED iz l. 1999 in ICCS iz l. 2009, primerjala njune rezultate in analizirala spremembe. Na koncu bom vključila še študijo rezultatov ICCS raziskave izbranih evropskih držav. Pri tem se bom osredotočila na določene teme oziroma raziskovalna vprašanja iz raziskave. Poleg državljanske vednosti držav bom izpostavila vprašanja, ki se tičejo mišljenja in vrednot mladih. Pri tem se bom lotila natančnejše primerjave med državami glede tem kot so človekove pravice in pravice imigrantov ter odnos mladih do politične in družbene participacije. Te tematike se mi namreč zdijo v zadnjih letih še posebej aktualne in so izpostavljene javnemu diskurzu zaradi povečevanja imigracijskih tokov v vedno bolj multikulturnih družbah in zaradi upadanja aktivne participacije, tako politične kot družbene, še posebej med mladimi. Na koncu bom primerjala tudi mišljenja učiteljev in ravnateljev o državljanski vzgoji in o občutku lastne kompetentnosti za poučevanje določenih tem državljanske vzgoje. Prav pedagogi so namreč tisti, ki ustvarjajo razredno klimo, podajajo naprej svoja znanja in kompetence mladim in so tako kar najpomembnejši faktor za vzpostavljanje odprtih, liberalnih in demokratičnih vrednot pri učencih.

## 2 POLITIČNA IN DEMOKRATIČNA KULTURA

Eden od ciljev državljanske vzgoje je seznaniti mlade s politično in demokratično kulturo, ki v najširšem smislu vključuje naslednje sestavine:

- model subjektivnih političnih usmeritev v okviru naroda,
- kognitivne, efektivne in vrednostne elemente,
- socializacijo, vzgojo in vpliv sredstev javnega obveščanja, doživljanje odraslih učinkov oblasti, družbe in gospodarstva,
- omejitve in nedokončane določitve strukture oblasti in rezultate politike.

Stopnjo demokratičnosti politične kulture presojava po kriterijih nacionalne identitete in glede na odnos do drugih nacionalnosti oz. etnij, do racionalnosti in iracionalnosti, dela in vojskovanja, ekskluzivizma in inkluzivizma, avtokratizma in demokratizacije. Iz teh

dihotomnih značilnosti se izpeljujejo strategije razvijanja državljanske politične kulture. Te po benigni spirali vodijo k večji demokratičnosti, po maligni pa v avtokratizem in totalitarnost (Novak 2006, 86).

V vpeljanih demokracijah zahodne Evrope in Severne Amerike, na novo sestavljenih demokratičnih državah vzhodne, srednje Evrope in Latinske Amerike ter v državah, ki ubirajo korake proti demokraciji, je prišlo do spoznanja, da je demokracija v bistvu krhka in odvisna od aktivnega udejstvovanja državljanov in ne samo od voljenja, temveč od razvijanja in sodelovanja v trajnostnih in povezanih skupnostih. Iz tega pa ne sledi nič drugega kot vzgoja za demokratično državljanstvo (Osler in Starkey v Pikalo 2010, 86).

Slovenija se intenzivno vključuje v evropske in svetovne integracijske družbene tokove. Zato je učence potrebno pripraviti na dejavno implementacijo družboslovnih znanj, na prožno reagiranje in delovanje, na srečevanje s spremembami, na njihovo kakovostno obvladovanje in na razumevanje pomena družboslovnega izobraževanja kot življenjske vrednote, saj ta krepi kvaliteto njihovega življenja. Družboslovno izobraževanje je namreč vseživljenjski proces, je način posameznikovega bivanja (Židan 2007, 13).

Avtorica Amy Gutmann (2001) piše o demokratični vzgoji, ki naj bi bila po njenem združljiva z egalitarnim kozmopolitstvom. Oba podpirata širjenje dosega recipročnosti po celem svetu. Poučevanje v skladu z moralnim vidikom demokracije pomeni, da se do učencev vedemo kot do ljudi z moralnim statusom enakovrednih državljanov. Od njih tudi pričakujemo, da se tako vedejo do sošolcev in ta status priznavajo posameznikom po celem svetu. Demokratična vzgoja torej zaradi svoje moralne zavezanosti enakemu dostojanstvu in državljanski enakosti vseh posameznikov omogoča vzgojo egalitarnih kozmopolitov, tudi če ne postavlja tega za svoj glavni cilj (prav tam, 293). Pomembno je, da se v razredih poučuje, še posebno demokratično kulturo na demokratičen način, ki že sam po sebi spodbuja k prakticiranju demokratičnosti. Vzgoja je že sama po sebi zahtevno opravilo, kar pa še posebej velja za demokratično vzgojo. O demokraciji namreč ni mogoče le govoriti, temveč je potrebno v njej sodelovati. »Z nenehnimi kakovostnimi dejanji je treba demokracijo uresničevati. Demokracija ni večna, statična, enkrat za vselej živeča tvorba. Demokracija mora biti živost, dinamičnost, izziv, proces, udeleženosť« (Židan 2002, 1054).

Demokacija kot beseda se sicer na veliko promovira v javnih diskurzih, vendar pa gre dostikrat zgolj le za besedo brez vsebine. V aktualnih razpravah o demokraciji je mogoče razbrati dva popolnoma ločena pristopa k njeni obravnavi. Prvi pristop razume demokracijo

kot besedo, katere rojstvo gre iskati v antični Grčiji, medtem ko drugi pristop z demokracijo razume egalitarne odločevalske postopke in prakse, ki so jih šele v antiki postopoma začeli označevati kot »demokratske« (Vodovnik 2015, 49). Demokracijo je potrebno razumeti kot prakso v vsakdanjem življenju, prakso, za izvajanje katere so potrebna določena znanja in kompetence ter demokratična politična kultura.

Demokracijo lahko razvijajo le politično pismeni državljani. Politična pismenost pomeni sposobnost vzajemne komunikacije pri vključevanju državljanov v politiko in njihovo sposobnost uveljavljanja človekovih pravic. Vključuje tudi nekatere druge pismenosti, kot so literarna, funkcionalna, tehnološka, medijska in kritična (Novak 2006, 89–93).

Politično pismeni državljani so lahko tudi aktivni državljani, ki bi po Stresu (v Novak 2006, 93) morali:

- videti lokalne probleme v globalni luči,
- biti kooperativni in odgovorni pri prevzemanju svojih nalog in dolžnosti v družbi,
- razumeti, oceniti in sprejemati medsebojne kulturne razlike,
- misliti kritično in reševati konflikte po mirni poti,
- si prizadevati za spreminjanje svojih življenjskih navad zaradi varstva okolja,
- braniti človekove pravice,
- imeti aktiven odnos do političnih problemov na nacionalni in internacionalni ravni.

Izpostavljena je torej participacija, ki v demokratičnem svetu predstavlja eno ključnih prvin aktivnega, odgovornega državljanstva. Stroka ugotavlja, da se participacija seli s formalnih na neformalne, civilne ravni delovanja. Tako je v večini evropskih držav volilna udeležba na lokalni, nacionalni in evropski ravni vsako leto nižja. Tudi med mladimi je vse manj zanimanja za udejstvovanje v javnem in političnem življenju. S tem, ko nacionalne šole spodbujajo aktivnost mladih (npr. sodelovanje pri projektnem delu, organiziranje šolskih in izvenšolskih aktivnosti, vloga v šolskem parlamentu), le-te vzgajajo tudi za participacijo zunaj šole. S tem mladi razvijajo kritično mišljenje, strpnost do drugače mislečih, pospešujejo razvoj demokratičnega državljanstva in odgovornosti, kar je nujna pedagoška predpostavka in osnova znanj številnih družboslovnih področij (Novak 2006, 97).

Ko se govori o politični participaciji mladih, je pri tem treba razumeti, da je ne gre enačiti z odraslo dobo. Pa vendarle, vse skupaj se že lahko poveže v koncept aktivnega državljanstva,



in če gre za diskurz o mladih in institucionalizirani državljanski vzgoji, le-ta govori predvsem o širšem, to je družbenem konceptu participacije in vzgoji državljanov, da bodo znali prevzemati aktivno vlogo državljan (Klemenčič v Sardoč 2014, 133).

Participativna demokracija poudarja široko participacijo pri upravljanju političnih sistemov. Gre za soodločanje na različnih ravneh političnega sistema. To je spodbujano s prizadevanji, da imajo vsi člani neke skupnosti možnosti sodelovati pri odločanju. Seveda o participativni demokraciji ne moremo govoriti, če širše množice pri tem ne sodelujejo. Zato se v današnji dobi poudarja koncept aktivnega državljanstva, ki temelji na:

- širšem razumevanju državljanstva,
- čim večji aktivnosti s poudarkom na odgovornostih,
- zmanjševanju političnih in družbenih deficitov,
- participaciji vseh skupin,
- široko opredeljeni politični participaciji v povezavi z aktivno vlogo posameznikov in skupin za skupno prihodnost družbe (Klemenčič v Sardoč 2014, 135).

Pri državljanstvu že dolgo ne gre več zgolj za tradicionalno razumevanje državljanstva kot posebne vezi med državo in državljani, katere vsebina so pravice in dolžnosti, ampak za holistično razumevanje državljanstva oziroma političnega članstva v globaliziranem svetu in znotraj novih družbenih gibanj in translokalnih političnih skupnosti (Vodovnik 2015, 104). Več o državljanstvu pišem v naslednjem poglavju.

### 3 DRŽAVLJANSTVO

Kljub temu, da pojem državljanstva vse od antike dalje označuje članstvo posameznika v politični skupnosti, na vprašanje »kaj je državljanstvo«, ni enoznačnega odgovora. Državljanstvo kot skupni politični status daje posameznikom dostop do institucij, hkrati pa od posameznikov zahteva, da na teh področjih delujejo v skladu s temeljnimi načeli in skupnimi vrednotami sodobne pluralne družbe (Sardoč 2014, 14).

Po Novaku (2006, 92) državljanstvo vključuje:

- suverenost političnega sistema,
- spoznavanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin,
- ustvarjanje kakovosti medsebojnih odnosov,

- razumevanje vloge obeh spolov v družbi,
- spoznavanje razsežnosti ekoloških vprašanj,
- globalizacijo,
- ohranjanje kulturne identitete naroda,
- poznavanje problema multikulturalnosti,
- in odpravljanje revščine.

Odgovorno državljanstvo praviloma povzema vprašanja povezana z vednostjo o državljanskih pravicah in odgovornostih ter udejanjanjem le-teh. Vse države koncept povezujejo z nekaterimi vrednotami, ki so tesno povezane z vlogo odgovornega državljana. Te vrednote so: demokracija, človeško dostojanstvo, svoboda, solidarnost, odgovornost, lojalnost, sodelovanje, participacija ter moralni, duhovni, kulturni, mentalni in fizični razvoj (Sardoč 2005, 21).

Državljanске kompetence so tako kombinacija znanja, spretnosti, odnosov in vrednot, ki omogočajo posamezniku, da postane aktiven državljan. V Evropski uniji je aktivno državljanstvo definirano kot »participacija v civilni družbi, skupnosti in/ali političnem življenju, karakterizirana z medsebojnim spoštovanjem, nenasiljem ter v skladu s človekovimi pravicami in demokracijo« (Hoskins v Hoskins in drugi 2011, 84).

V 19. stoletju sta ideji državljanstva in nacionalnosti postali praktično sopomenki, kar je imelo močan vpliv tudi na izobraževanje. V predmetnikih se je poudarjalo patriotizem in povečevalo nacionalno kulturo, zgodovino naroda, nacionalne heroje in dogodke. Predmetnik je bil kot tak etnocentričen. Določeni kritiki državljanске vzgoje menijo, da je v preveliki meri tudi danes še vedno tak, da nacionalno državljanstvo ostaja prevladujoča sila in izobraževanje še vedno v veliki meri služi ravno nacionalni državi (Davies, Evans in Read v Pikalo 2010, 211–231).

Z globalizacijo so se pojavili transnacionalni koncepti državljanstva, ki težijo k potrebi po postnacionalnem modelu državljanске vzgoje (Keating v Pikalo 2010, 256). Veliko se govori o »globalnem državljanstvu«. Sodobne koncepte državljanstva najdemo pod različnimi imeni, kot so globalno, transnacionalno, postnacionalno, kozmopolitsko in podobno. Že sama poimenovanja kažejo na to, da gre za heterogen diskurz (Bezjak 2011, 223).

Kot državljan smo vedno bolj prisiljeni misliti globalno in delovati lokalno in mladi naj bi bili na to pripravljeni in tega zmožni. Od pedagogov se pričakuje in zahteva, da poučujejo otroke o državljanstvu, njegovem pomenu za delovanje na lokalni ravni in njegovih globalnih

posledicah. Ključni koncepti, raziskani za razumevanje globalnega državljanstva, naj bi vključevali idejo trajnostnega razvoja, družbene pravičnosti ter pojme medsebojne odvisnosti, ki je bila okrepljena z globalizacijo, razumevanje in premostitev konfliktov, človekove pravice in dolžnosti. S tem, ko se mladim pomaga razumeti kulturne, politične, pravne in ekonomske strukture v različnih delih sveta, se jih izobrazuje kot nove državljane sveta (Demaine v Pikalo 2010, 149–163).

Poudarek transnacionalnega konteksta je še posebej opazen pri izpostavljanju znanja učencev o Evropski uniji ter njihovem odnosu do evropskih institucij. Ob temu pa se v kurikulumih ne bi smelo pozabiti na nevarnost evropocentričnosti in na še širši globalni kontekst institucij, pravic in medsebojne povezanosti. Avril Keating trdi, da se je vzgoja za evropsko državljanstvo, kakor tudi osnova za pripadnost, ki naj bi jo s temi politikami privzgojili, znatno spremenila v zadnjih petdesetih letih. Trdi, da so se politike evropske državljanske vzgoje razvile iz etnocentričnega nacionalnega modela državljanske vzgoje v postnacionalni model, v katerem državljani Evrope niso povezani le s skupno kulturo ali zgodovino, ampak tudi z državljanskimi vrednotami, priučenimi veščinami in skupno prihodnostjo. Nov pristop se sicer izogne pastem nacionalnega izobraževalnega modela, a ostaja po avtorjevem mnenju sporen tudi zato, ker se zdi, da mu še zmeraj manjka politična moč, da bi lahko zamajal prevlado nacionalnega državljanstva v politikah državljanske vzgoje držav članic (v Pikalo 2010, 243).

Zgornjo trditev na nek način potrjuje tudi primer Velike Britanije, ki je na referendumu izglasovala izstop iz Evropske unije. Kljub dolgem skupnem sodelovanju je v diskurzu in argumentih za »Brexit« prevladal nacionalni vidik nad transnacionalnim – v tem primeru evropskim, kljub dolgoletnem izobraževalnem programu, ki je vključeval, tako kot pri nas, tematike Evropske unije in njenih institucij.

Za razvoj postnacionalnega modela državljanstva je potrebno, da ga je tako kot demokracijo, pojem državljanstva potrebno dojemati kot prakso in ne le kot status. Prav tako državljanstvo ni več omejeno na sfero politike, ampak vključuje celo družbeno in ekonomsko življenje (Vodovnik 2015, 106–112).

#### 4 DRŽAVLJANSKA VZGOJA

Moderni koncept državljanstva se je razvijal hkrati s konceptom suverenosti države. 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. Vedno bolj se namreč zdi, da koncept državljanstva, ki je vezan na nacionalno državo in njeno suverenost, ni zmožen odgovoriti na izzive sodobnega sveta. Podobno velja tudi za državljansko vzgojo, 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 sistem javnega šolstva. V razumevanju državljanstva in njegovega poučevanja se je zgodil konceptualni in diskurzivni premik, katerega razumemo kot premik od nacionalne h globalni perspektivi (Bezjak 2011, 223).

Globalno izobraževanje izhaja iz dejstva, da ljudje živimo in delujemo v sodobnem, vse bolj globaliziranem svetu. Naše življenje poteka v globalni družbi, ki tudi postavlja zahteve po globalnem izobraževanju. Tovrstno izobraževanje je povezovalni koncept. Koncept, ki vsebuje prvine kot so: izobraževanje o človekovih pravicah, izobraževanje za kakovostni globalni družbeni razvoj, izobraževanje za mir in nenasilje, za preprečevanje konfliktov, aktivno državljanstvo in podobno (Židan 2015, 32).

Državlјanska vzgoja je poleg politične zgodovine in ekonomske razvitosti ključen indikator, ki vpliva na raven državlјanskega znanja v določeni državi. Izobraževalni sistem vpliva na državljansko znanje učencev preko tem v kurikulumu in z metodami za učenje (na primer vpliv odprtosti za debate v razredu). S tem ima moč izboljšati tako kognitivne kompetence kot tudi demokratične vrednote pri učencih (Hoskins in drugi 2011, 85).

Zgoraj sem pisala o nacionalnem in transnacionalnem modelu državlјanstva. Enako velja pri državljanski vzgoji, ki je ali pa še mora prerasti z nacionalnega modela na transnacionalnega. Vsak ima svoje značilnosti, strnjene v spodnji tabeli.

Tabela 4.1: Značilnosti nacionalnega in postnacionalnega modela državljske vzgoje

RAZSEŽNOST DRŽAVLJANSKE VZGOJE	NACIONALNI MODEL	POSTNACIONALNI MODEL
Osredotočenost predmetnika na geografijo in pripadnost	Patriotski (nacionalni grb, himna, zastava) Interni (zgodovina, struktura in funkcije lokalne in nacionalne oblasti)	Osredotočenost na regijo/svet in na regionalne in mednarodne organizacije (nacionalizem je še vedno prisoten)
Državljanstvo	Pripadnik naroda	Državljan regije ali sveta (ostaja pripadnik naroda)
Človekove pravice	Pravice in dolžnosti temeljijo na nacionalni pripadnosti	Človekove pravice in dolžnosti temeljijo na regionalnih in globalnih definicijah pripadnosti (nacionalna pripadnost je še vedno prisotna)
Vrednote	Vrednote, ki jih propagira nacionalna država in nacionalna kultura	»Univerzalne« državljske vrednote (npr. sprejemanje osebne odgovornosti, spoštovanje raznolikosti, spoštovanje kulturne dediščine in okolja, spodbujanje solidarnosti in enakopravnosti)
Veščine	Participacija v nacionalnih institucijah, pogosto nekritičen in pasiven pogled na nacionalne institucije	Npr. sodelovanje, zavedanje o družbeni konstrukciji znanja in kulture, kritično razmišljanje

Vir: Keating v Pikalo (2010, 245).

Ker se družbe razvijajo izjemno hitro in postajajo kompleksne, morajo biti mladi pripravljene na srečanje z družbo prihodnosti. Zaradi naraščajoče medsebojne odvisnosti držav je pomembno, da mladi razumejo druge kulture in da sami spoznajo potrebo po mednarodnem povezovanju. Znanje o različnih dejavnikih, ki določajo človekove bivalne pogoje (lokalno ali širše), je pomembno, da učenci dobijo temelje za razumevanje in vplivanje na svoj lasten položaj v družbi in sodelovanje z drugimi. Šola mora pomagati učencem, da bodo postali koristni in neodvisni ljudje doma in v družbi, s pozitivno identiteto, da bodo sodelovali pri ustvarjanju prihodnosti na aktiven in odgovoren način. Pomembno je, da izvedo stvari o sebi, domu, načinih življenja, družbenih razmerah v preteklosti in sedanjosti in o razvoju kulture. Dobiti morajo podatke o naravi, o temeljnih resnicah življenja ter o tehnologiji. Družba namreč potrebuje aktivne, budne državljane, ki vedo in razumejo različne oblike medčloveških odnosov. Zato se morajo učenci izobraževati o temah iz družbenih in naravoslovnih znanosti, da si pridobijo večstranske izkušnje, da postanejo aktivni člani družbe, da so odgovorni za družbeni razvoj na lokalni, nacionalni in svetovni ravni (Devjak 2002, 230–248).

Državljska vzgoja je šolsko izobraževanje mladih, ki si prizadevajo zagotoviti, da bodo postali dejavni in odgovorni državljani, sposobni prispevati k razvoju in dobrobiti družbe v kateri živijo. Čeprav so cilji in vsebine državljanske vzgoje v evropskih državah zelo raznoliki, so posebno zanimive tri teme:

- Politična pismenost; učenje o družbenih, političnih in državljanskih institucijah ter človekovih pravicah, študij okolščin, v katerih je mogoče skladno sobivati, poučevanje o državni ustavi, spodbujanje poznavanja kulturne dediščine in poznavanja in spoštovanja kulturne in jezikovne raznolikosti družbe.
- Kritično mišljenje in razvoj stališč in vrednot; pridobivanje spretnosti, ki so potrebne za dejavno vključevanje v javno življenje, razvoj spoštovanja sebe in drugih, pridobivanje socialne in moralne odgovornosti, krepitev duha solidarnosti, izoblikovanje vrednot, učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov ter učenje, kako prispevati k zagotavljanju varnega okolja.
- Dejavna udeležba v družbi; omogočanje vključevanja v skupnost v širšem pomenu, nudenje praktičnih izkušenj demokracije v šoli, razvijanje sposobnosti za povezovanje z drugimi in spodbujanje k sodelovanju z drugimi organizacijami (Sardoč 2005, 18).

Šolanje vpliva na izobraževanje o državljanstvu, vendar je ta vpliv zasidran v veliko večji niz sistemov; družine, skupine vrstnikov, organizacije v skupnosti, medije in politično kulturo. Večina učinka izobraževanja o državljanstvu je rezultat kumulativnega učenja, ne le tistega, pridobljenega na višji stopnji šolanja, ampak že na predhodnih ter pri različnih predmetih, zlasti zgodovini in maternem jeziku (Torney-Purta in drugi 2001, 133).

V sodobnih demokratičnih družbah imamo dvojni kontekst preučevanja javnega sistema vzgoje in izobraževanja državljanke vzgoje:

#### 1. Širši družbeni kontekst

Ta vključuje izzive sodobnih demokratičnih družb, kot je izziv vse nižje ravni participacije v procesih demokratičnega odločanja. V večini evropskih držav volilna udeležba na lokalni, nacionalni in evropski ravni iz leta v leto upada. Nizka udeležba na volitvah, vse manjše zanimanje za udejstvovanje v javnem in političnem življenju ter pomanjkanje zaupanja v demokratične institucije je posebej prisotno med mladimi. Izziv je tudi hkrati spreminjajoča se demografska starostna struktura prebivalstva in vedno večje število migracij, kar prinese večjezičnost, večkulturnost, grožnjo globalnega terorizma, onesnaženost okolja, socialno izključenost, revščino in podobno. V določenih državah je še vedno velik problem rasizem.

Velik izziv držav Evrope je tudi vse večja raznolikost družbenih sistemov šolanja. To poraja vprašanja uskladitve enotnosti in raznolikosti v sodobnih multikulturnih družbah in predstavlja eno od najpomembnejših razprav v sodobni teoriji državljske vzgoje.

## 2. Kontekst šolanja

V kontekstu šolanja gre za oblikovanje učinkovitih strategij razvoja in spodbujanja demokratičnega državljanstva. »Prav vključitev izobraževanja za demokratično državljanstvo v kurikulum javnega sistema vzgoje in izobraževanja, kakor potrjuje Priporočilo 2002 odbora ministrov Sveta Evrope, je eden najpomembnejših dejavnikov spodbujanja dejavnega državljanstva« (Sardoč 2005, 4).

Celovit program državljske vzgoje vključuje štiri vidike državljanstva:

- Politična razsežnost; sodelovanje v procesih demokratičnega odločanja.
- Pravna razsežnost; poznavanje in uresničevanje državljskih pravic in dolžnosti.
- Družbeno-kulturna razsežnost; spoštovanje demokratičnih vrednot, nacionalne zgodovine, jezika in kulturne dediščine.
- Socialno-ekonomska razsežnost; boj zoper socialno izključenost, upoštevanje novih oblik dela in razvoj skupnosti.

Poučevanje državljske kulture je izjemnega pomena za razvoj demokratične politične kulture, oblikovanja skupne državljske identitete ter kultiviranje temeljnih državljskih vrlin kot sta strpnost in osebna odgovornost (Sardoč 2005, 6–7).

Koncept državljanstva pa ni omejen le na nacionalni kontekst. Pojem skladnega sobivanja državljanov se navezuje na koncept skupnosti, ki vključuje vse kontekste – lokalne, regionalne in mednarodne – v katerih posamezniki živijo. Pojem odgovornega državljanstva zastavlja vprašanja o zavedanju pravic in dolžnosti ter njihovem poznavanju. Tesno povezan je tudi z državljskimi vrednotami, kot so demokracija, človekove pravice, enakost, aktivno vključevanje, partnerstvo, solidarnost, strpnost in družbena pravičnost (Sardoč 2005, 17).

Zanimanje za državljsko vzgojo se je znatno povečalo po padcu Berlinskega zidu. H konstantnemu večanju zanimanja za to tematiko prispeva še mnogo drugih dejavnikov poleg političnih sprememb. Med pomembnejšimi je upadanje zanimanja za politiko, politične institucije in udeležbo na volitvah, še posebej med mladimi. Izziv so tudi demografske starostne strukture prebivalstva, socialna izključenost in revščina ter različni okoljski problemi, kot so onesnaževanje okolja in segrevanje ozračja. V sodobnih pluralnih družbah se

javno šolanje sooča z vse večjo kulturno različnostjo in jezikovno raznolikostjo. Hkrati se sodobne pluralne družbe srečujejo s pojavnimi oblikami diskriminacije ter nestrpnosti, ki so v veliki večini primerov povezani s priseljenci in manjšinami ter tistimi, ki tako ali drugače ne sodijo v večinsko populacijo – npr. istospolno usmerjeni (Šimenc in drugi 2012, 26).

Avtorja Osler in Starkey (v Pikalo 2010, 92–93) prepoznata šest vsebinskih dejavnikov, ki pomagajo razložiti bistveno povečanje zanimanja za državljansko vzgojo v zadnjem desetletju:

1. Globalne krivice in neenakosti

- Mednarodno soglasje, da je potrebno v vzgoji in izobraževanju obravnavati izzive, ki jih povzročajo krivice in neenakosti v svetu (med drugim so izražene tudi v pobudi Desetletje za izobraževanje o človekovih pravicah OZN).
- UNESCO je potrdil potrebo po izobraževanju, ki zagotavlja, da mladi pridobijo kompetence, potrebne za osebno avtonomijo in državljanstvo, za vstop v svet dela in družbenega življenja z namenom, da bi spoštovali svojo identiteto, odprtost v svet ter socialne in kulturne raznolikosti. Poleg je zapisano, da s poučevanjem za aktivno in odgovorno državljanstvo mladi pridobijo pripravljenost in sposobnost, da živijo skupaj in zgradijo miren svet, za katerega so danes značilni meddržavni in notranji oboroženi konflikti ter pojav oblik nasilja in vojne.

2. Globalizacija in migracije

- Meddržavne imigracije povečujejo raznolikost v lokalnih skupnostih. Posledično prihaja do napetosti med enotnostjo in raznovrstnostjo. Z izobraževanjem je te napetosti lahko razumeti.

3. Zaskrbljenost glede državljanskega in političnega udejstvovanja

- Apatija mladih, nevednost oz. nezanimanje za politiko in nepoznavanje demokratičnih praks priseljencev.

4. Primanjkljaj mladih

- Nizke volilne udeležbe med mladimi, nasilje in antisocialno vedenje.

5. Konec hladne vojne

- Ogromen zagon za demokracijo in posledično za vzgojo za demokracijo.

6. Nedemokratična in rasistična gibanja

- Številne države, zlasti v EU, so zaskrbljene zaradi rasti nedemokratičnih gibanj z rasističnimi programi.



Da ima to vsebinsko področje vse večji pomen, potrjuje tudi naraščajoče zanimanje za državljansko vzgojo s strani članic Evropske unije, medvladnih organizacij (Svet Evrope, UNESCO, OVSE), nevladnih organizacij in ostalih mednarodnih organizacij. Večina medvladnih, mednarodnih in drugih regionalnih organizacij, institucij ter vlad posameznih držav je oblikovala vrsto priporočil, smernic in strategij za vključevanje elementov državljanske vzgoje na različne ravni sistema javnega šolanja. Prav tako so različni projekti in iniciative s širšega področja državljanske vzgoje teh organizacij pomembno vplivali tako na ozaveščanje izvrševalcev, oblikovalcev politik, kot tudi širše strokovne javnosti, na vlogo in pomen vzgoje državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti. Desetletje Združenih narodov za učenje človekovih pravic, projekt Sveta Evrope »*Izobraževanje za demokratično državljanstvo*« in vseevropska iniciativa »*Evropsko leto državljanske kulture*«, ter različne dejavnosti in projekti v okviru Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi (OVSE) potrjujejo, da sta vzgoja državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti temeljna elementa za zagotavljanje stabilnosti sodobnih pluralnih družb (Šimenc in drugi 2012, 27–28).

Poleg tega zadnje raziskave dokazujejo povezavo med državljansko vzgojo in participacijo. Znanje o državljanstvu hkrati:

- Podpira demokratične vrednote. Več znanja kot imamo o delovanju vlade, bolj verjetno je, da bomo podpirali temeljne vrednote demokratične samouprave, začeni s strpnostjo.
- Podpira politično udejstvovanje; če so vse ostale stvari enakovredne, potem je bolj verjetno, da bodo ljudje z več znanja sodelovali v javnih in političnih zadevah.
- Pomaga državljanom razumeti tako svoje lastne interese kot tiste, ki jih imajo kot člani skupin. Obstaja racionalna povezava med interesi posameznika in posamezno zakonodajo. Več kot imamo znanja, bolj pripravno in vestno se povežemo in branimo svoje interese v političnem procesu.
- Bolje pouči o državljanskih zadevah. Če nimamo osvojenega osnovnega znanja, ga je težko nadgraditi. Novo pridobljeno znanje lahko učinkovito uporabimo le, če ga ustrezno vključimo v obstoječi okvir.
- Lahko zmanjšuje nezaupanje in strah glede javnega življenja.
- Povečuje doslednost stališč državljanov, izraženih v javnomnenjskih raziskavah. Več kot imajo ljudje znanja, bolj dosledna so njihova stališča o različnih temah in v daljšem časovnem obdobju.

- Lahko spremeni naše mnenje o določenih državljskih vprašanjih. Na primer, več znanja o državljanstvu kot ga imajo ljudje, manj verjetno je, da se bodo bali novih priseljencev in njihovega vpliva na našo državo (Galston v Pikalo 2010, 141).

Tematika priseljencev je z množičnimi migracijami iz Sirije postala še toliko bolj aktualna. Odzivi Slovencev in ostalih Evropejcev pa so bili dokaj zgovorni; sprejemanje drugačnosti se je izkazalo za še ne doseženo vrhino. Še posebno odmeven dogodek pri nas je bila peticija učiteljev kranjske gimnazije, ki so nasprotovali naselitvi priseljenskih otrok v tamkajšnji dijaški dom. Pedagogi, ki naj bi dajali vzgled in poučevali mlade o sprejemanju drugačnosti, so se pokazali v drugačni luči. V zadnjem stoletju se veliko poudarja izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi. Tako rekoč najpomembnejši del tega pa so prav pedagogi, ki bi morali tovrstno znanje prenašati naprej, ne le v teoriji, temveč tudi v praksi. Zgoraj naveden dogodek se mi zdi zato še posebno zaskrbljujoč. V nadaljevanju, ko se bom osredotočila na mednarodne raziskave državljskega znanja in predmeta državljske vzgoje, bom med drugim pozorna tudi na stopnjo znanja pedagogov, ki podajajo to znanje.

Medkulturno izobraževanje bi moralo postati reden del izobraževanja 21. stoletja iz treh poglobitnih razlogov:

- zaradi družbene realnosti sodobne družbe,
- vpliva kulture in etničnosti na človekovo rast in razvoj,
- zaradi spremenjenih pogojev za učinkovito poučevanje in učenje.

Cilj medkulturnega izobraževanja je prispevati k transformaciji družbe ter k ohranjanju družbene pravičnosti in enakosti. Trenutna situacija na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo v šolah potrebuje pristop na podlagi temeljnega oblikovanja politik. Raziskovanje je nujen element politik izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi, pri čemer mora biti sodelovanje med javnopolitičnimi odločevalci, raziskovalci in deležniki okrepljeno (Cecchini v Klemenčič in Štremfel 2011, 11).

Diskurz, ki obsega globalno državljsko vzgojo in medkulturno izobraževanje, je stopil v ospredje leta 2009. Državljsko vzgojo vidi širše, saj predpostavlja, da mora sodobna državljska vzgoja ponujati odgovore na politično in družbeno realnost, ki jo prinašajo nadnacionalni in globalni procesi. Kljub temu diskurz državljske vzgoje v Sloveniji ostaja nacionalno usmerjen. Globalne vsebine so namreč obravnavane parcialno, zgolj v posebnem

poglavju in ne prežemajo učnega načrta v celoti. Pomemben korak vstran od tega, da bi slovenski diskurz državljanske vzgoje lahko ustrezal zahtevam sodobnega časa je tudi vpeljava domoljubja, s čimer 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, domovinske zavesti itd. To pa ga kljub temu, da vpeljuje globalne vsebine, uvršča med konservativne in nacionalno usmerjene učne načrte (Bezjak 2011, 239).

## 5 DOMOLJUBJE

Znotraj tem državljanske vzgoje je mnogo pojmov in dilem med katerimi bom med drugim izpostavila tudi domoljubje oz. patriotizem. O tej temi se veliko govori, še posebno v zadnjih letih, odkar se zahodni svet srečuje s terorizmom. Znotraj diskurza o terorizmu se govori o varovanju držav in meja ter celo zapiranju le-teh (vemo, da ni ostalo le pri govorjenju). Vprašanje je, ali so učitelji govorili z učenci o teh temah v kontekstu patriotizma ali tolerantnosti in o še kako ključnem kontekstu človekovih pravic. Ali pa je bila na poti zopet dilema korektnosti in se teh tem sploh niso dotikali. Vsekakor se učenci po kurikulumu srečajo s pojmom patriotizma, ki naj bi po eni strani pripomogel k družbeni enotnosti, po drugi pa v ekstremnih oblikah predstavlja nevarnost nacionalizma.

Intuitivno in teoretično patriotizem lahko definiramo kot ljubezen do domovine. Na empirični ravni je patriotizem vse od terorističnih napadov 11. septembra 2001 v New Yorku in 7. julija v Londonu v središču razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja v procesu kultiviranja patriotizma kot tudi omejitvev oz. možnih zlorab patriotizma. Kultiviranje patriotizma zajema dva ločena vidika, in sicer družbeni in individualni vidik. Z družbenega vidika naj bi kultiviranje patriotizma zagotavljalo večjo družbeno stabilnost in medsebojno povezanost ter večjo socialno integracijo posameznikov in različnih družbenih skupin. Na individualni ravni naj bi kultiviranje patriotizma primarno prispevalo k pridobivanju izkušenj o medsebojni povezanosti članov politične skupnosti in k spodbujanju manifestiranja oblik vedenja, ki jih pogosto povezujejo s patriotizmom, na primer dvig zastave, petje himne, lojalnost, zvestoba. Na drugi strani se pojavljajo kritike patriotizma, ki le-tega nikakor ne štejejo za vrlino, temveč napako. Patriotizem naj bi bil kot tak nepotreben in ga je nujno treba nadomestiti s katero od drugih državljanskih vrlin, na primer toleranco (Sardoč 2014, 39–42).

Nevarnost pretiranega izpostavljanja patriotizma je v tem, da lahko upočasnijo učinkovitost vzpostavljanja nove identitete. V skrajni meri pa lahko vodi do državljanskega nacionalizma. Zato so zelo pomembne vsebine znotraj kurikula, ki lahko zavirajo ali spodbujajo ta proces. Že raziskava CIVED je razkrila, da imajo slovenski učenci zelo pozitiven odnos do lastnega naroda, natančneje do simbolov in zastave. Ta odnos pa se je po desetih letih, kot je pokazala raziskava ICCS, še okrepil (Šimec in Mlekuž 2011, 11).

Vse lepo in prav, da imajo učenci pozitiven odnos do državnih simbolov – kot kažejo rezultati raziskav, zanimivo pa bi bilo raziskati še malo prakse in preveriti, na koliko hišah dejansko visijo zastave ob slovenskih praznikih, ali pa koliko učencev se udeležuje dobrodelnih akcij za dobro sodržavljanov. Za in proti vzgoji za patriotizem se v literaturi najde mnogo argumentov in na vprašanje, ali ga je potrebno uvrstiti v kurikulum, lahko odgovorimo le, če priznamo več vrst patriotizma – patriotizem na eni strani in zmerni patriotizem na drugi. Slednji je v primerjavi s prvim moralno dopusten, vzgoja za kakršenkoli patriotizem pa nikakor ni nujna (Šimenc in drugi 2012, 67–68).

Učenje domoljublja je tako rekoč narejen korak nazaj, saj sovпада s tradicionalnimi, konservativnimi vrednotami. To je razvidno tudi iz poskusov vzpodbujanja domoljublja in pripadnosti domovini preko vključevanja fantov v vojsko. Ministrstvo za obrambo se trudi s svojo PR kampanjo, govora je celo o ponovnem obveznem vojaškem roku, ki bi pomenil zgolj povečevanje militarizacije družbe. S tem se ne gradi domoljublja in pripadnosti domovini; le-to se doseže z izboljšanjem delovanja države. Domoljubje se na žalost le redko poveže z debatami o skupnem dobrem, javnem šolstvu in zdravstvu (Trampuš 2017, 22).

Pri vzgoji bi morali strmeti naprej, v prihodnost, k liberalnim vrednotam in izobraževanju za globalno, transnacionalno državljanstvo. Pretirano poudarjanje domoljublja je že pod vprašajem etičnosti in menim, da bi bilo produktivnejše učne ure dosedaj namenjene domoljubju, izkoristiti za druge teme državljanske vzgoje – teme, ki bi učile mlade o globalni medsebojni povezanosti in odvisnosti ali teme o morali in etiki. Prav slednja je dejansko omenjena že v naslovu osnovnošolskega predmeta, vendar kljub temu ni deležna velike pozornosti v kurikulumu. Več o tem že v naslednjem poglavju.

## 6 ETIKA

Etika je izpostavljena že v samem poimenovanju predmeta, kljub temu pa je v učnem načrtu omenjena le malokrat. Že v preteklosti je bila sestavni del predmeta, ki se je sprva imenoval »etika in družba«, nato »državljska vzgoja in etika«, sedaj pa »državljska in domovinska kultura ter etika«. Pri tem se poraja vprašanje ali dejansko gre za vzgojo etike ali gre za moralno vzgojo. V določenih državah sicer poučujejo nekaj, kar so poimenovali »etika«, vendar gre za običajno razumljeno moralno vzgojo. V kolikšni meri je dejansko potrebno izobraževati etiko kot teorijo morale ni eksplicitno zapisano oz. zapovedano, vendar se vsekakor zdi smiselno. V sodobnih družbah hitrih sprememb, delno povezanih tudi z razvojem tehnologije, se odpirajo nove moralne dileme, katere so lahko predmet političnega odločanja, ki je včasih tudi v rokah državljanov na referendumu. Pri novih dilemah pa ne gre zgolj za posnemanje preteklega delovanja, ampak za sposobnost samostojne refleksije. Ta velikokrat zahteva razumevanje in uporabo etičnih načel, kar govori v prid temu, da se pri pouku uči etiko kot teorijo morale. Na prvi pogled se zdi, da se v Sloveniji tega dobro zavedamo, saj imamo dva učna predmeta, ki v svojem naslovu nosita besedo »etika«. Toda v primerjavi z nekaterimi drugimi evropskimi državami že opazimo razlike. V mnogih državah ima etika v osnovni šoli večji obseg in tudi obravnava se v daljšem časovnem obdobju kot pri nas (v Belgiji, na Slovaškem, na Poljskem, na Finskem, v Litvi in Luksemburgu). Na to je bilo celo opozorjeno v novi *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS*, kar pa žal ni imelo vpliva na tiste, ki so pripravljali predlog sprememb osnovne šole (Šimenc in drugi 2012, 69–71).

Preden se osredotočim na raziskave o državljski kulturi in etiki, bom opisala šolski predmet osnovnošolskega programa; državljska in domovinska kultura ter etika (DKE).

## 7 DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA KULTURA TER ETIKA

Predmet, ki smo ga včasih poznali pod imenom etika in družba, se v današnji novi devetletki imenuje državljska in domovinska kultura ter etika. Leta 2008 je Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje sprejel prenovljeni kurikulum za predmet. Izvor pojma »kurikul« najdemo v latinski besedi »curriculum«, ki ima dva pomena, in sicer označuje tek oziroma dirko in krog. Ne glede na izvor in prvotni pomen besede danes kurikulum pomeni vzgojno-izobraževalni načrt oziroma značilnosti njegove izvedbe. Sicer pa je kurikulum dinamična

tvorba, kar pomeni, da se nenehno spreminja, pri tem pa predhodno stanje pogojuje stanja, ki sledijo. Poenostavljeno rečeno; po tradicionalnem pojmovanju pojem kurikul pomeni celoto znanj oziroma učnih vsebin, ki se poučujejo v šoli; najpogosteje pa kurikul pomeni proces načrtovanja učne snovi oziroma sam učni načrt (Kukovič in Haček 2014, 2).

Na učne načrte v prvi vrsti pomembno vplivajo novi koncepti in diskurzi državljanstva in državljanske kulture, ki nastajajo znotraj sodobnih procesov globalizacije in transnacionalizacije političnega. Del razprav o novem razumevanju državljanstva so namreč tudi razprave o vsebinah učnih načrtov za državljansko kulturo, pri čemer je opaziti predvsem težnje po vpeljavi globalnih vsebin, ki bi presegle ali vsaj dopolnile izključno nacionalno usmerjene učne načrte. Kurikularne preнове, ki se danes dogajajo skoraj v vseh državah in izobraževalnih sistemih, predstavljajo enega izmed pomembnih elementov spreminjanja diskurza. Kljub vsemu pa se spremembe h globalnem diskurzu v učnih načrtih dogajajo zelo počasi. Oblikovalci učnih načrtov bi se morali ukvarjati ne le z vprašanjem, katere globalne vsebine in kolikšen obseg teh vsebin vključiti v poučevanje državljanske vzgoje, temveč tudi način njihove vključitve – vključitve v vsa poglavja in tematske sklope (Bezjak 2011, 228).

Kurikul oziroma učni načrt za predmet državljanske kulture je moral biti deležen posebej skrbne obravnave, saj Slovenijo na področju razvoja državljanske vzgoje zavezujejo številni dokumenti Evropske unije in Sveta Evrope. Pomembnejša med njimi sta Program Evropske komisije *Izobraževanje in usposabljanje 2010*, v katerem je posebej poudarjeno spodbujanje aktivnega državljanstva in projekt Sveta Evrope *Izobraževanje za demokratično državljanstvo*, katerega zadnja faza (2006–2009) je namenjena opredelitvam temeljnih področij tega izobraževanja in vzgoje. Posebne pozornosti je moral biti deležen tudi konceptualni okvir državljanske vzgoje. Oblikovalci kurikula za državljansko vzgojo so se morali opredeliti glede nekaterih glavnih teoretskih dilem in na tej osnovi vzpostaviti koherenten konceptualni okvir. Poleg tega je bilo potrebno upoštevati vertikalno povezanost predmeta vsebine predmeta državljanske in domovinske vzgoje ter etike s predhodnim predmetom o družbi (ki se ga izvaja dve leti prej). Nova različica slovenskega samostojnega predmeta državljanske vzgoje ima v naslovu tudi termin etika, ki naj bi predstavljala sestavino predmeta, ki je enakovredna domovinski in državljanski kulturi. Za etične vsebine je državam prepuščeno na kakšen način in v kolikšni meri jih vključijo v učni načrt, vsebine vezane na vprašanja demokracije in človekovih pravic pa so vezane na številna priporočila mednarodnih organizacij (Šimenc in drugi 2012, 5–6).

Vsebine in cilji predmeta DKE so istočasno integrirani v druge predmete (na primer slovenščino, geografijo, zgodovino). Novost predmeta je poleg učno-ciljne naravnosti kurikulumu tudi njegov status v predmetniku osnovne šole. Predmet je ocenjevan in ocena vpliva tudi na končen uspeh učenca (Devjak 2002, 209–210).

Predmet se pri nas izvaja v 7. in 8. razredu devetletke (vsako leto zajema po 35 pedagoških ur) in je sestavni del osnovnošolskega družboslovnega in humanističnega izobraževanja. Učenci pri pouku pridobivajo temeljna znanja o:

- posamezniku kot družbenemu bitju in značilnostih človeških skupin in skupnosti,
- posameznikovem položaju in vlogah v različnih skupnostih,
- pravilih, ki veljajo v skupnostih, načinih njihovega sprejemanja in sankcioniranja ter odgovornostih, ki jih nalagajo posamezniku,
- premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih,
- človekovih in otrokovih pravicah; univerzalnih in nedeljivih ter o etičnih načelih, na katerih temeljijo,
- politični ureditvi, družbenih načelih in pravilih javnega in političnega življenja v demokratični, pravni in socialni državi Sloveniji,
- politični ureditvi Evropske unije,
- mednarodnem sodelovanju na različnih ravneh s poudarkom na mednarodnih organizacijah (OZN, NATO, OECD),
- politični, domovinski in državljanski kulturi in etiki,
- nazorskih, filozofskih in verskih sistemih,
- ključnih splošnih vprašanj sveta in poteh za njihovo reševanje v smeri trajnostnega razvoja.

Predmet pri učencih spodbuja razvoj naslednjih veščin:

- presoje družbenih in etičnih dilem in vprašanj,
- komuniciranja in argumentiranja v kontekstu demokratičnega javnega prostora,
- obveščenega, kritičnega, konstruktivnega in angažiranega družbenega delovanja,
- vseživljenjskega izobraževanja (Štrukelj 2011, 5).

Splošni cilji predmeta so razvoj politične pismenosti, razvoj kritičnega mišljenja in nekaterih stališč, vrednot in dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje. Ti cilji ustrezajo

priporočilom o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, specifično pa razvoju socialnih in državljskih kompetenc, učenju učenja ter kulturne zavesti in izražanja.

a) K razvoju politične pismenosti prispeva:

- seznanjenje z ustrojem in delovanjem skupnosti, družbe, države, mednarodnih povezav in globalnih skupnosti,
- poznavanje človekovih in otrokovih pravic,
- seznanjenje s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja in z demokratičnimi institucijami v lokalnem okolju, Sloveniji, Evropski uniji in globalnih skupnostih,
- razumevanja pojmov kot sta pravna in socialna država,
- razprava o sobivanju različnih družbenih skupin,
- spremljanje aktualnih družbenih, političnih, ekonomskih in ekoloških vprašanj,
- seznanjanje z mednarodnimi razmerami in dogajanja ter vlogo Slovenije v njih na gospodarskem, političnem in vojaškem področju,
- premislek o razmerah v katerih živijo ljudje v različnih predelih sveta in obeh za njihovo prihodnost,
- razumevanje nacionalno-varnostnega sistema v Sloveniji in varnostnih sistemov po svetu.

b) K razvoju kritičnega mišljenja prispeva:

- razprava o etičnih načelih, ki so podlaga človekovih in otrokovih pravic,
- prepoznavanje kršitev človekovih ali otrokovih pravic v medijskih zgodbah ali vsakdanjem življenju,
- seznanjanje z etičnimi načeli, ki utemljujejo demokratično odločanje,
- raba načel javnega razpravljanja ali argumentiranja,
- presoja stereotipnih predstav o drugih in drugačnih,
- premislek o družbenih konfliktih in možnostih za njihovo mirno reševanje,
- razprava o konfliktu pravic,
- razumevanje razmerij med pojmi domovine, države, državljanstva in narodne pripadnosti.

c) K dejavnemu vključevanju učencev v družbeno življenje prispeva:

- uveljavljanje demokratičnih postopkov v okviru šole in kjerkoli je to mogoče,
- priprava na sodelovanje na volitvah in na odgovorno ter kritično državljanstvo,



- spodbujanje in omogočanje udeležbe učencev v državljanskih akcijah in dejavnostih civilne družbe v lokalnem okolju,
- izvajanje humanitarnih dejavnosti v okviru šole in lokalnih skupnosti,
- vključevanje učencev v javno razpravo o skupnih zadevah oddelčne in šolske skupnosti (Štrukelj 2011, 5–7).

V učnem načrtu za predmet DKE je zapisano priporočilo o tem, katere vsebine naj bi se učenci naučili v 7. in katere v 8. razredu. Vsebine pa so razdeljene po sklopih.

Vsebinski sklopi 7. razreda:

- a) Posameznik, skupnost, država
  - Identiteta; v skupnosti, spolna identiteta, narodna in državljanska identiteta, izkazovanje osebne identitete
  - Skupnosti; v šoli, kraju, državi, kulturne razlike, kultura sobivanja
  - Konflikti v skupnostih, stereotipi in predsodki
  - Povezovanje skupnosti; cilji, sodelovanje, solidarnost
  - Demokratično odločanje
  - Etika, vrednota
- b) Skupnost državljanov Republike Slovenije
  - Nastanek Republike Slovenije
  - Politična ureditev RS
  - Narodna pripadnost in državljanstvo, patriotizem
  - Ustava
  - Socialna država; socialne pravice, etična podlaga socialne države
  - Evropska unija, Slovenija kot članica EU
- c) Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah
  - Dejanja zoper človeka v preteklosti in sedanjosti, razmerja moči
  - Zgodovinski dokumenti človekovih pravic
  - Temeljne človekove pravice
  - Etična načela
  - Človekove pravice v slovenski ustavi
  - Stanje, kršenje, varovanje človekovih pravic
  - Otrokove pravice
- d) Verovanje, verstva in država
  - Pravica do veroizpovedi

- Verske skupnosti v RS; ločene od države, vse enakopravne
- Velika svetovna verstva, nova verska gibanja

Vsebinski sklopi 8. razreda:

- a) Demokracija od blizu
  - Demokratična oblast v lokalnih skupnostih
  - Nosilci oblasti v občini
  - Povezovanje državljanov v stranke
  - Državljanova pravica, da voli in kandidira na volitvah
  - Izpeljava referendumov
  - Nosilci oblasti; katere volimo in kakšne so njihove naloge
  - Potek volitev; kampanja, tajnost, koalicija/opozicija
  - Dosežki aktivnih državljanov; volitve, državljanska gibanja, pravica do zbiranja
  - Kritični državljani in mediji
- b) Finance, delo in gospodarstvo
  - Ekonomske pravice slovenskega državljanov
  - Podjetništvo; javno/zasebno
  - Delodajalci, delojemalci; vloga sindikatov
  - Kapital in kapitalizem
  - Dajatve državi in njene naloge; davki, državna uprava, obramba, storitve socialne države
- c) Slovenija, Evropska unija in svet:
  - Vpliv članstva Slovenije v EU na naše življenje
  - Delovanje EU in slovenski predstavniki v organih EU
  - Slovenija kot članica OZN, OECD in NATO
- d) Svetovna skupnost:
  - Globalizacija; pozitivni in negativni vidiki
  - Odpor proti globalizaciji

Zgoraj sem povzela obvezne vsebine, ki bi jih učitelji morali obravnavati pri predmetu. Poleg teh pa so navedena tudi izbirna poglobljena znanja, ki jih učitelj lahko obravnava po svoji presoji glede na zmožnosti in interese učencev ter glede na aktualne dogodke. Med

neobveznimi vsebinami je tako naštet; protesti proti pravilom (oporečništvo), delovanje nevladnih organizacij za varstvo človekovih in otrokovih pravic, sodelovanje in konflikti med verstvi v svetu, odgovornost izvoljenih predstavnikov, razprave o etičnih vprašanjih (npr. evtanazija, splav, kloniranje), vpliv medijev na javno mnenje, vprašanje izkoriščanja in pravičnega plačila, vojaški konflikti in odnos Slovenije do njih, neenakomerna razporeditev bogatstva ter dejavnost nevladnih organizacij - humanitarne akcije po Sloveniji (Štrukelj 2011, 8–14).

Za učni načrt je posebnega pomena, da je mogoče cilje in vsebine predmeta opredeliti na nevtralen način, kar pa naš učni načrt ne izpolnjuje. To je še posebej pomembno, ker učitelji niso bili v svojem rednem študiju posebej izobraženi za poučevanje državljanske vzgoje. In tudi zaradi interdisciplinarne podlage predmeta. Zato je pri tem predmetu potrebna velika skrb že za koherentnost terminologije. Avtorji učnega načrta bi si lahko privoščili več formulacij, ki odstopajo od običajne terminologije, če bi pripravili ločen dokument, v katerem to izrazje pojasnijo in strokovno utemeljijo. Ker tega ni, za številne učitelje učni načrt ne dosega osnovnega praga, ki določa temeljno razumljivost vsebine (Šimenc in drugi 2012, 134–135).

Didaktična priporočila glede uresničevanja ciljev predmeta označujejo usmerjenost učiteljev v medpredmetne povezave kot ključni pogoj za izvedbo celostnega pristopa. Nekateri cilji in vsebine DKE so umeščeni v učne načrte vseh predmetov vseh razredov osnovne šole. Pri izvedbi učnega načrta je poudarjena avtonomija učitelja in šole. Učitelj naj bi usmerjal učence v kritično samostojno raziskovalno delo, spodbujal uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in sodelovanje z raznimi ustanovami.

Medpredmetne povezave, izpostavljene v didaktičnih priporočilih, so povezovanje z geografijo, zgodovino, slovenščino, tujimi jeziki, naravoslovjem in z likovno umetnostjo, športno vzgojo in tehniko. Poleg tega so tu še izbirni predmeti; verstva in etika, državljanska kultura, vzgoja za medije, filozofija za otroke, šolsko novinarstvo, etnologija, raziskovanje domačega kraja, okoljska vzgoja in drugi (Štrukelj 2011, 20–21). Le-ti so po mnenju sestavljalcev učnega načrta za izvedbo poglavij izredno pomembni. Izbirne vsebine naj bi bile blizu učencem in njihovim izkušnjam. Z njimi naj bi učitelji ustrezno motivirali učence za učenje (in obravnavo) zahtevnejših vsebin (Devjak 2002, 234).

Jack Demaine poda na primer konkretne primere medpredmetne povezave. Pri slovenščini bi učenci lahko primerjali poročanje o svetovnem problemu v različnih časopisih in na spletu ter kritično ocenili pristranskost novic ter različnih stališč. Pri matematiki lahko koncepti, kot so

»povprečje«, »mediana« in »modus«, služijo raziskavi povprečne plače po vsem svetu. Pri geografiji pa lahko učenci raziščejo svetovno trgovino, idejo »pravične trgovine« in preiskujejo vpliv globalnih odnosov na življenja posameznikov vzdolž trgovinskih poti (v Pikalo 2010, 160). Takšnih in podobnih primerov je zagotovo ogromno, še posebej v kontekstu vseh družboslovnih izbirnih predmetov. Vendar pa ne more biti samoumevno, da se bodo učitelji tovrstnih primerov oziroma povezav zamislili sami, potrebno bi jih bilo vključiti v učni načrt, ki bi s tem veliko pridobil na jasnosti in konkretnosti.

Ali bodo cilji predmeta v osnovnošolskem izobraževanju doseženi ali ne, je odvisno od večih dejavnikov:

- Šole in pedagoškega procesa, upoštevanja etičnih in pravnih norm, izraženih v šolski zakonodaji, šolskih pravilih in v mednarodnih konvencijah, ter od šolskega ozračja skozi vsa leta šolanja.
- Od učitelja, ki je postavljen pred nalogo, da z učenci ne predela le predpisane snovi, temveč z njimi doseže določeno raven znanja.
- Od širšega družbenega in kulturnega okolja, v katerem otrok živi (Devjak 2002, 211).

Kot že rečeno, se bom v nalogi podrobneje lotila preučevanju prvih dveh dejavnikov navedenih zgoraj, torej šolske klime in pomembnosti učiteljev in njihovih kompetenc. To mi omogočajo podatki raziskav kot sta CIVED in ICCS, ki ju bom podrobneje opisala v enem izmed naslednjih poglavij.

## 7.1 POUČEVANJE DRŽAVLJANSKE KULTURE PRI NAS IN V EVROPI

Državljska kultura ni predmet, ki bi bil podoben na primer matematiki, fiziki ali kemiji, izhajajočih iz znanosti z enotno paradigmo, ki omogoča, da so v različnih državah takšni predmeti vključeni v učni načrt le z majhnimi spremembami. Državljska vzgoja nima enotne znanosti, čeprav tam najdemo discipline kot so politična filozofija, politologija, sociologija in etika. Poleg tega je državljanska vzgoja v vsaki državi povezana z njenim zgodovinskim razvojem in samorazumevanjem, tako da poenotenje vsebin na mednarodni ravni ni ne mogoče in ne zaželeno. Poleg tega velja, da državljanska vzgoja v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti ne temelji pretežno na šolskem pouku in obveznih predmetih, temveč je razumljena širše. Vse države tudi nimajo predmeta, ki bi bil neposredno povezan z državljansko vzgojo, kot ga imamo na primer pri nas (Šimec in drugi 2015, 26).

Na poučevanje državljanske vzgoje in njeno vključenost v kurikulum je v državah Evrope vplivala njihova politična zgodovina. Nekaj članic ima na primer demokracijo vzpostavljeno že precej dolgo (zahodne evropske države), medtem ko je bila na vzhodu Evrope prisotna komunistična oblast in so države demokracijo vzpostavile kasneje. Tako so se tudi v Sloveniji v poznih 80-ih in zgodnjih 90-ih pojavile spremembe v demokratičnih vrednotah in vzpostavile so se nove norme družbenega vedenja. Poleg Slovenije je takšne spremembe doživljalo še nekaj drugih držav. Slovenijo pa ta lastnost v kombinaciji z majhnostjo v številu prebivalcev dela drugačno od drugih novih demokracij. Zaradi majhnosti je prisoten občutek ogroženosti, zaradi česar se pojavi sovražen odnos do Neslovencev. V naši novi demokraciji je v letu 1998 potekala reforma kurikula, ob kateri je potekala debata med drugačnimi pogledi na vlogo državljanske vzgoje v višjih razredih osnovne šole. Prisotna so bila nesoglasja glede strukture kurikula. Spraševali so se, ali naj ta temelji na konceptih pluralizma in multikulturalizma. Ena stran je podprla državljansko znanje (dejstva glede političnega in pravnega sistema, informacije o človekovih in državljanskih pravicah) in odprte debate o vrednotah. Druga stran je poudarjala primat kurikula temelječega na krščanski religiji in osebnotnem razvoju znotraj katoliških moralnih vzorcev, s poudarkom na spiritualnosti kot odgovor kapitalizmu in liberalizmu (Strajn v Torney-Purta in drugi 2001, 535–537).

Na koncu je obveljal kurikulum državljanske vzgoje, ki poudarja pomembnost državljanskega znanja in vrednot. Učni načrt iz leta 1999 je za prvo leto učenja državljanke vzgoje poudaril teme, ki zadevajo posameznika in njegovo vključenost v različne skupine. V drugem letu izvajanja tega predmeta pa so bile teme bolj osredotočene na širše družbene skupnosti. Leta 2008 je prišlo do novih sprememb in v kurikulumu za državljansko vzgojo so bili jasneje določeni cilji. Med njimi družbena, politična in etična pismenost, kritično mišljenje in aktivno vključevanje v skupnost. Leta 2011 pa so bili sklopi splošnih ciljev dopolnjeni, vključeno je bilo tudi odgovorno in kritično državljanstvo (Klemenčič in Štremfel 2011, 71–72).

Kar se tiče kurikula po Evropi poznamo drugačne pristope do poučevanja državljanske vzgoje. Ta predmet je tako lahko ločen kot samostojni, obvezni ali izbirni, lahko pa je integriran v enega ali več predmetov, kot sta denimo zgodovina ali zemljepis. Nadaljna možnost je medpredmetna izobraževalna tema. To pomeni, da so načela državljanske vzgoje lahko prisotna v vseh predmetih. Ti pristopi se med seboj ne izključujejo (Sardoč 2005, 25).

Na primarni ravni je državljanska vzgoja samostojen predmet le v Belgiji (v nemško govoreči skupnosti), Romuniji, Estoniji, Grčiji in na Portugalskem. Pogosteje je državljanska vzgoja kot samostojen predmet prisotna na ravni sekundarnega izobraževanja. To velja za Estonijo,

Grčijo, Ciper, Luksemburg, Poljsko, Slovenijo, Švedsko in Anglijo. V nekaterih državah je državljanska vzgoja vključena v druge predmete.

Kurikuli državljanske vzgoje se razlikujejo tudi po številu ur oz. let poučevanja. Tako imajo v Belgiji, Grčiji, Avstriji, Romuniji, na Češkem in Slovaškem državljansko vzgojo kot obvezni predmet kar štiri leta, v Estoniji, Franciji in Irskem tri leta, v Litvi in Sloveniji dve leti, drugod pa le po eno leto (Sardoč 2005, 27–29).

Povprečno število ur na leto je najvišje na Švedskem (95 ur). V ostalih državah povprečno število ur na leto ne presega 40 ur, razen v Italiji in Avstriji. Kompetence in spretnosti, ki naj bi jih učenci pridobili, so večinoma integralni del ciljev izobraževanja. Vendar so v uradnih dokumentih enajstih držav (Belgija, Češka, Estonija, Španija, Francija, Malaga, Nizozemska, Poljska, Slovenija, Anglija, Irska, Bolgarija) spretnosti, ki naj bi jih učenci obvladali v okviru državljanske vzgoje, jasno ločene od ciljev izobraževanja. Raven organizacije in dejavnega vključevanja učencev ima različne oblike. Tako poznamo izbor predstavnikov razreda v odnosu do učiteljev, predstavniki razredov lahko tvorijo svet učencev oz. šolski parlament, lahko sodelujejo v organih upravljanja šole ter na višji ravni, lahko učenci oblikujejo sindikate (Sardoč 2005, 37–38).

Tako na primer v Sloveniji v osnovnih šolah po pol ure na teden namenijo razpravam v svetu razreda (kar bi pomenilo cca 60 ur na šolsko leto). Kurikul na Norveškem pa predpisuje od 8. do 10. razreda za svet učencev skupno kar 95 ur. Večstopenjski sistem predstavnštva učencev obstaja v Nemčiji, Avstriji in Sloveniji. Sega od volitev predstavnikov učencev na ravni razreda, do vzpostavitve svetov učencev na šolski, mestni, regionalni in nacionalni ravni (Sardoč 2005, 39).

Na ravni prakse učencev, torej vključevanja šole v družbo, velevajo evropski kurikuli izmenjavo učencev s šolami drugih držav, dneve odprtih vrat, na katere je povabljena lokalna skupnost, obiske institucij iz sosesčine (policija, gasilci, muzeji), simulacija volitev, zbiranje sredstev v dobrodelne namene, prostovoljno delo in kratkotrajno delovno prakso. V primeru Slovenije na primer Zveza prijateljev mladine organizira otroški parlament na državni ravni, pri katerem lahko sodelujejo izvoljeni predstavniki šole (Sardoč 2005, 42–44).

## 8 MERJENJE DRŽAVLJANSKEGA ZNANJA

Če so bili še pred desetletji pomembni kazalniki kakovosti izobraževalnih sistemov na podlagi dostopnosti edukacije (to se povezuje s številom šol in učencev na posameznih stopnjah izobraževanja in s številom učencev na učitelja), v zadnjih desetletjih dostopnost ni več med najpomembnejšimi kazalniki kakovosti edukacije. Postalo je namreč jasno, da zgolj dostopnost še ne zagotavlja učinkovitosti edukacije. Zato so prišli v ospredje kazalniki tako imenovanih rezultatov edukacije. Danes je znanje konceptualizirano kot ključni element uspešnosti v globalni gospodarski konkurenčnosti, za kar skrbijo številne mednarodne organizacije na področju edukacije (Klemenčič 2012, 103).

V nacionalnem kontekstu merjenja dosežkov je vsakdanja praksa preverjanje znanja učencev, kar izvajajo učitelji predmetov. To služi ugotavljanju, ali so se učenci naučili določene snovi, ki je predpisana v kurikulumu. Neposredno pa je hkrati namenjeno temu, da pokažejo ali naj učenec ponavlja razred ali naj napreduje v naslednjega (gre za doseganje minimalnih standardov). Poleg tega imajo mnoge države merjenja dosežkov, ki se izvajajo na koncu nekega obdobja – ob zaključku določene ravni šolanja in so podlaga za nadaljevanje na višji ravni (gre za standardizacijo na ravni države). Z globalizacijo edukacije se daje merjenju tovrstnih dosežkov učencev nove poudarke. Gre namreč tudi za konkurenčnost (dosežkov učencev) med državami (Klemenčič 2012, 104).

Premik k vrednotenju dosežkov ni presenetljiv. Sodobna šola gre v smeri neoliberalne doktrine, za katero je trg sila pomemben. Na trgu lahko tekmujejo in konkurirajo le storitve in subjekti, ki so ovrednoteni in zato porast mednarodnih raziskav znanja, ki merijo dosežke učencev, ni presenetljiv. Četudi se na diskurzivni ravni skuša znanje prikazati kot družbeno in kulturno pomembno, se vedno bolj zdi, da postaja znanje pomembno le na področju ekonomije konkurenčnega gospodarstva, za posameznike pa v smislu uporabnosti na trgu delovne sile (Klemenčič 2012, 105–118). Danes se izobraževanje kaže kot nepogrešljiva dobrina tako za posameznika kot celotno družbo. Izobraževanje lahko človeštvu pomaga pri ohranjanju miru in socialne pravičnosti. Družbeno izobraževanje in celovita socialna edukacija omogočata posamezniku, da le-ta sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in zanje tudi sam nosi odgovornost. V času nagle znanstvene in siceršnje produkcije informacij družboslovna znanja vse bolj pridobivajo na pomenu. Mlade ta znanja spodbujajo k strpnemu obašanju, jih kultivirajo, jim razvijajo objektivno kritično moč razsojanja ter jim priskrbijo državljsko in sploh družboslovno pismenost (Židan 2009, 19–20).

Mednarodne raziskave ustvarjajo možnost za mednarodno primerjanje in so povezane z evalvacijo domačega edukacijskega sistema ter z zahtevami po izboljšanju kakovosti edukacijskega sistema. Tako se načrtovalci vsebin izobraževanja ob spreminjanju kurikulumov sklicujejo na primerjave podatkov, ki govorijo o šolstvu v njihovi državi in šolstvu drugih držav. V primeru Slovenije in njenih podatkih o edukaciji državljanske vzgoje, katero je leta 1999 vrednotila raziskava CIVED, je bil vpliv rezultatov relativno majhen. Podatki so namreč pokazali dokaj visoko naklonjenost vsemu, kar je povezano z nacionalno identiteto in domovino. Kljub temu smo spremenili učni načrt za obvezni predmet državljanska vzgoja in etika, dodali številne vsebine in spremenili ime v državljanska in domovinska kultura ter etika (Klemenčič 2012, 124–135).

V zadnji dve raziskavi (CIVED 1999 in ICCS 2009) so bila za države Evropske unije v vprašalnika vključena tudi vprašanja o Evropski uniji, njenih institucijah in o odnosu učencev do evropskih institucij. Pogosto se namreč pojavlja vprašanje, kako naj se evropske institucije približajo državljanom in kako naj se poskrbi, da bi bili državljani seznanjeni z evropskim integracijskim projektom (tako naj bi mu bili posledično bolj naklonjeni). Na podlagi rezultatov bi pripravili izobraževalne reforme in pobude kot sredstvo za krepitev vezi med političnimi institucijami in državljani, saj je izobraževanje in poznavanje ključnega pomena pri tem. Tudi raziskave o vzrokih za irsko zavrnitev Lizbonske pogodbe so izpostavile kot ključen vzrok (ne)poznavanje Evropske unije v irski javnosti (Keating v Pikalo 2010, 241).

## 9 RAZISKAVA CIVED 1999

Raziskava mednarodne organizacije IEA (Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju; angl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement) o državljanski vzgoji in izobraževanju je med leti 1999 in 2000 potekala v 28 državah sveta. Bila je zasnovana z namenom, da zapolni vrzeli na področju mednarodnih primerjalnih raziskav ter izobraževalnih politik na širšem področju izobraževanja za demokratično državljanstvo in vzgoje za demokracijo. Hkrati je ustvarila možnost za teoretično-empirični pristop do številnih vprašanj, povezanih s politiko in izobraževalno prakso na vsebinskem področju vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo.



Raziskava je imela dve fazi. Prva faza so bile kvalitativne študije primerov. Te so preučile kontekst in pomen državljskega izobraževanja v različnih državah in pripravile podlago za razvoj instrumentov, ki so bili razdeljeni učencem in učiteljem. Druga faza pa je bil vprašalnik o državljskem znanju (kognitivni del raziskave) ter vprašalnika o temi odnosov oz. stališč in delovanja. Vprašalniki so bili razdeljeni 14-letnikom v 28 državah. Med njimi je bilo tudi 3237 učencev na 149 šolah v Sloveniji. Vključevali so vprašanja o poznavanju državljskih vsebin, o spretnosti in razumevanju politične komunikacije, njihovih konceptov in stališč do vzgoje mladih za večkulturnost, o spoštovanju različnosti, sprejemanju drugačnosti, vzgoji za demokracijo in njihovem sodelovanju oz. praktičnih izkušnjah s tega področja. Cilj raziskave je bil prepoznati in v primerjalnem okviru raziskati prijeme, s katerimi mlade pripravljamo, da bodo prevzeli vlogo državljanov v demokracijah (Klemenčič in Štremfel 2011, 102–104).

Potreba po takšni raziskavi se je pokazala zaradi številnih sprememb v Evropi. Med prvimi se je zgodil hiter padec komunističnih režimov v vzhodni in centralni Evropi in pojavile so se nove demokracije. Hkrati se je zaradi padanja politične participacije vzbudila skrb za starejše vzpostavljene demokracije v zahodni, srednji in južni Evropi. Povečala se je skrb glede izobraževanja ljudi, še posebej mladih, za hitre politične, ekonomske in družbene spremembe ter za njihovo vlogo in odgovornost kot državljana. Poleg tega so oblikovalce politik zanimale ažurne informacije glede nivoja državljskega znanja in odnosa ter vedenj med mladimi v njihovih državah. Te informacije naj bi pomagale oblikovati kasnejše politične odločitve (Kerr in drugi 2010, 16).

Raziskava CIVED 1999 je pokazala, da se na področju vednosti dosežki v Sloveniji statistično ne razlikujejo pomembno od mednarodnega povprečja. Slovenski učenci razumejo temeljne demokratične ideale in procese, po drugi strani pa je razumevanje demokratičnih vrednot in institucij površno. Po svojih odgovorih so se učenci Slovenije od drugih razlikovali glede zaupanja v državne institucije in glede odnosa do priseljencev; na teh dveh področjih stališča slovenskih učencev izrazito negativno odstopajo od mednarodnega povprečja. Zanimivo je, da so slovenski učenci tam, kjer so se njihova stališča razlikovala od stališč učencev drugih držav v nezaželeno smer, praviloma izkazali tudi slabše znanje. To pa nakazuje na sklep, da bi bilo mogoče netolerantnost in nezaupanje zmanjšati s kvalitetnejšim izobraževanjem (Klemenčič in Štremfel 2011, 105–108).

Rezultati so tudi pokazali, da pogosteje kot se učenci seznanijo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja izkazujejo in v več aktivnosti kot so vključeni, manj znajo. Kot

pomemben dejavnik se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje. Bolj kot imajo učenci izobražene starše, več znanja o multikulturalnosti izkazujejo. Povezanost se je v vseh državah pokazala tudi med znanjem in predsodki; več znanja – manj predsodkov. Še posebno je bila ta povezava visoka na Cipru, v Grčiji, Angliji, na Švedskem, Poljskem in v Sloveniji (Klemenčič in Štremfel 2011, 111–112).

Pomembna korelacija se je pokazala tudi med vednostjo/znanjem in večjo verjetnostjo, da pričakujejo, da se bodo kot odrasli udeleževali volitev. Drugi pomemben faktor za takšna pričakovanja pa so izjave učencev o tem, ali so se v šoli učili o pomenu volitev. V Sloveniji so si vplivi na možnost udeležbe na volitvah sledili po tem vrstnem redu: 1. pričakovana leta šolanja, 2. pouk o volitvah, 3. gledanje tv dnevnika, 4. državljanska vednost. V drugih državah je bila statistično pomembna tudi razredna klima, ki omogoča diskusije. Kot lahko vidimo, so skoraj vsi faktorji, razen gledanje tv dnevnika, povezani s poukom (Torney-Purta in drugi 2001, 151–153).

V povprečju so bili slovenski učenci na kognitivnem delu vprašalnika statistično uvrščeni v okvir mednarodnega povprečja (13. mesto med 28 državami). Zanimivo je, da so nadpovprečne rezultate prikazale Poljska, Slovaška in Češka. Dosežek Madžarske ni bil statistično pomembno različen od slovenskega, dosežek Estonije, Litve in Latvije pa je bil mednarodno pod povprečjem. Z naštetimi državami se je Slovenija v času vstopanja v Evropsko unijo želela primerjati in izkazalo se je, da vednost slovenskih učencev na področju državljankega znanja leta 1999 ni bila tako visoka, kot bi si želeli (Šimec in drugi 2012, 78).

Vendar pa vednost ni edini cilj državljanske vzgoje. Enako pomembni so vrednote, stališča in pripravljenost delovati. Raziskava je mednarodno primerjalno izpostavila tri področja, kjer so bili odgovori slovenskih učencev pomembno manj spodbudni kot odgovori učencev v drugih državah. To so področja zaupanja vladnim institucijam, odnos do migrantov ter odprtost šolske klime (Šimec in drugi 2012, 70–77). Slovenija je imela poleg Belgije, Bolgarije, Madžarske, Romunije in Češke podpovprečne rezultate glede razredne klime (odprtost za diskusije), medtem ko so se nad povprečjem znašle Grčija, Norveška in ZDA (Torney-Purta in drugi 2001, 137).

Kar se tiče učnih načrtov je pozitiven odnos do naroda in političnih institucij bolj verjetno del kurikula, kot pa podpora ženskim političnim pravicam in pravicam imigrantov, so pokazali rezultati. Skandinavske države so edine, ki ženskim pravicam dajejo poseben poudarek v

učnem načrtu. V nekaterih državah celo prevladuje mnenje med učitelji, da so te teme preveč kontroverzne za diskusije v razredih. Ženske politične in gospodarske pravice in pravice migrantov veliko bolj podpirajo dekleta kot fantje. Prav tako dekleta raje zbirajo denar in sodelujejo v aktivnostih s socialno tematiko, medtem ko so se fantje bolj pripravljani udeleževati ilegalnih protestnih aktivnosti (Torney-Purta in drugi 2001, 109–174).

Na tem mestu naj poudarim, da imajo skandinavske države, ki v korikulu poudarjajo ženske pravice, nadpovprečne rezultate pri podpori političnim pravicam žensk. Najvišji dosežek imata Norveška (10,9) in Danska (10,9), sledijo jima Anglija (10,7), Švica (10,5), Finska (10,5) in Švedska (10,4). Slovenija (9,9) ne odstopa od povprečja evropskih držav. Izpostaviti moram še en primer vprašanja o neenakosti. Vprašanje se je glasilo:

»Za enako delo je en delavec slabše plačan kot drugi. Načelo enakosti je kršeno v primeru, če je delavec plačan manj zaradi:

- a) Slabše izobrazbe.
- b) Manjših delovnih izkušenj.
- c) Krajšega delavnika.
- d) Svojega spola.«

Pravilen odgovor je *d*); odgovor, na katerega je odgovorilo največ učencev s Švedske (v 68%), Poljske (68%) in Finske (75%) - na vrhu zopet dve skandinavski državi. Slovenski učenci so pravilno odgovorili v 46%, kar je pod mednarodnim povprečjem 50% (Klemenčič in Štremfel 2011, 107–187). Glede na to, da imajo učenci v Sloveniji državljansko vzgojo tako za obvezni kot za izbirni predmet in je hkrati integrirana v druge predmete, se zdi ta odstotek sramotno nizek in je vsekakor pozival k spremembi kurikula, do katere pa kljub temu ni prišlo.

Med državami je bilo manj konsenza glede pojmovanja državljanstva kot glede pojmovanja demokracije. Spoštovanje zakona se je izkazalo kot nedvomno pomembno. Med konvencionalnimi političnimi aktivnostmi je udeležba na volitvah za učence po večini pomembna. Članstvo v političnih strankah in sodelovanje v političnih razpravah v povprečju nista pomembna za 14-letnike v večini držav. Nasprotno pa mladi verjamejo, da je pomembno, da odrasli državljani sodelujejo v organizacijah za varstvo okolja, zaščito človekovih pravic in za izboljšanje pogojev v skupnosti (Torney-Purta in drugi 2001, 79).

Udeležba na nacionalnih volitvah je daleč najljubša bodoča politična aktivnost 14-letnih udeležencev raziskave. Pripravljenost za udeležbo na volitvah je izrazila večina učencev v vseh državah. Druga najpogosteje označena aktivnost v večini držav je dobrodelna dejavnost (zbiranje denarja v dobrodelne namene). Tej, po pomembnosti za učence, sledita legalni družbeni gibanji, in sicer zbiranje podpisov in sodelovanje v nenasilnih demonstracijah.

V številnih državah je delež učencev, ki verjamejo, da so se o pomenu volitev učili v šoli, kot so deleži ostalih učnih ciljev. Nasprotno pa v 22 državah večina učencev verjame, da so se v šoli naučili, kako postati domoljuben in vdan državljan. Kar v 25 državah se je večina učencev strinjala, da so se naučili reševati probleme v skupnosti. V vseh 28 državah pa se je večina strinjala, da so se učili o varovanju okolja, o dogajanju v drugih državah, sodelovanju v skupinah in razumevanju ljudi (Torney-Purta in drugi 2001, 125–135).

Evropski modul vprašalnikov se je osredotočil tudi na znanje o EU, njenih politikah, institucijah, praksah in procesih. Poleg znanja vključuje tudi pojmovanja, stališča in pripravljenost na delovanje. Rezultati tega sklopa so pokazali, da je večina učencev izrazila močan občutek evropske identitete (občutek močnejši pri dečkih kot pri deklicah). Stopnja zaupanja v EU sovпада s stopnjo zaupanja v nacionalne in mednarodne institucije. Pri volitvah so izrazili večjo gotovost udeležbe na lokalnih in nacionalnih volitvah kot na evropskih (Kerr in drugi 2010, 12–13).

Vprašalnike so dobili tudi učitelji glede poučevanja tem, kurikula, ocenjevanja, mnenja o predmetu in o svoji kompetentnosti. Rezultati so pokazali, da so teme, za katere učitelji verjamejo, da so najpomembnejše, hkrati tiste, ki jih obravnavajo z učenci. Učitelji uvrščajo zgodovino ter državljske in človekove pravice kot tudi okoljska vprašanja tako na vrh seznama pomembnih tem, kot tudi na vrh seznama tematik, ki jih obravnavajo. Mednarodne in gospodarske tematike se jim zdijo manj pomembne in zato obstaja manjša verjetnost za njihovo obravnavo. V večini držav pripisujejo zelo malo pomembnosti mednarodnim migracijam in delavskim združenjem in jim tudi namenijo kratko obravnavo. Mednarodne organizacije so bile v številnih evropskih državah ocenjene zelo nizko. Učitelji se v vseh državah v veliki meri strinjajo, da je državljska vzgoja pomembna tako za učence kot državo in ji upravičeno pripada mesto v kurikulu. Kljub vsemu pa, razen v nekaterih državah, ni najti prevladujočega prepričanja, da bi morala biti samostojen predmet. Učitelji državljske vzgoje imajo za osnovo zelo različne predmete. Kljub temu se čutijo kompetentne za poučevanje tega področja (Torney-Purta in drugi 2001, 156–160).

Deset let po prvi raziskavi CIVED so izvedli drugo preverjanje znanja o državljanstvu in družbi ter o EU; dejstva o EU, znanje glede zakonov in politik EU in znanje o evru. Vzorec je predstavljalo več kot 75 tisoč učencev 8. razredov v več kot 3 tisoč šolah v 24 evropskih državah oz. 38 državah sveta. Z ICCS raziskavo so preverjali v kolikšni meri so mladi pripravljene prevzeti svoje vloge kot državljani; preučevali so znanje in razumevanje učencev kot tudi njihove odnose, percepcije in aktivnosti povezane z državljanstvom in družbo. Z Evropskim modulom so raziskovali znanje in razumevanje učencev državljanstva in družbe v evropskem kontekstu ter njihove percepcije, odnos in vedenje v odnosu do specifičnih evropsko orientiranih političnih in družbenih problemov, institucij, in politik (Kerr in drugi 2010, 11–15).

Poleg znanja so preučevali tudi socialne in individualne dejavnike, ki so povezani z osvajanjem državljanskega znanja. To je šolski kurikulum; formalni (učni načrti in poučevanje) in neformalni (npr. značilnosti medsebojnih odnosov med učenci in učitelji na šoli, možnost odprtih diskusij pri pouku in stališča učiteljev do državljanske vzgoje) ter družbeno-politično udejstvovanje učencev izven šole, njihovi politični interesi in zaznane družbeno-politične kompetence. Tako raziskava meri vse tri sestavine državljanske vzgoje: znanje, stališča in praktične izkušnje. Hkrati meri dejavnike konteksta – torej šole in družbene organizacije in je osredotočena na posameznika – na njegovo družbeno-politično učinkovitost, politične interese, zaupanje v institucije ter pripravljenost za participacijo (Gril 2011, 158).

Po toliko letih je zopet prišlo do sprememb družb v Evropi, ki so prinesle nove izzive in drugačne kontekste:

- Spreminjajoč opis državljanstva; včasih je bil koncept povezan zgolj z nacionalno državo, z globalizacijo pa se je pričel širiti (državljanstvo EU).
- Bolj fleksibilen koncept identitete; posameznik pripada rangu skupnosti (lokalna, regionalna, nacionalna, internacionalna).
- Spremembe v zunanjih grožnjah za družbeno-civilno varnost; več terorističnih napadov po svetu in debate o odzivu nanje, pri čemer se kaže pomembnost znanja družbene in državljanske izobrazbe kot preventiva.
- Migracije znotraj in preko kontinentov do držav; še večja multikulturalnost, ki prinaša vprašanja o balansiranju pravic, kultur, tradicij različnih družbenih skupin. Zopet izstopa pomembnost vloge izobrazbe pri zagotavljanju kohezije družbe.

- Novi izzivi demokratičnih družb kot je padanje politične in skupnostne vključenosti, posebej mladih, in vpliv naraščajoče družbene in ekonomske neenakosti.
- Pospešena globalizacija in modernizacija družb, ki pomeni lažji dostop do novih tehnologij in medijev ter rast potrošnje. To omogoča nove oblike komunikacije med prebivalci in vzbuja skrb za fragmentacijo tradicionalnih oblik skupnostnega življenja in porast individualizma. Po drugi strani omogoča dostopnejše učenje jezikov ter uporabo tehnologije in medijev za interkulture aktivnosti.
- Večja ekonomska in politična moč EU in izboljšanje sodelovanja Evropskih korporacij. EU območje se je povečalo, razširilo se je območje evra, podpisana je bila Lizbonska pogodba (2009) in zastavljen je strateški okvir za izobrazbo (Kerr in drugi 2010, 16–17).

Med sodelujočimi evropskimi državami sodi Slovenija v majhno skupino držav, ki med 12 vsebinskimi področji državljanske vzgoje dajejo velik poudarek zgolj na dveh področjih; človekove pravice in varovanje okolja. V večini držav pa je posebej poudarjenih področij več. Teme katere so evropske države sodelujoče v raziskavi ICCS najpogosteje izpostavile kot tiste z največ poudarka v kurikulumu so:

- človekove pravice (18 držav),
- razumevanje različnih kultur in etnij (16 držav),
- okolje (14 držav),
- parlamentarni in državni politični sistem (14 držav).

Manj pogosto so bile izpostavljene teme:

- volitve (11 držav),
- študije komunikacij (10 držav),
- regionalne institucije in organizacije (10 držav),
- globalna skupnost in internacionalne organizacije (8 držav),
- pravni sistem in sodišče (8 držav),
- ekonomija (8 držav),
- reševanje konfliktov (7 držav).

Samo pet držav pa je poročalo o poudarku v kurikulumu na temo participacije in volonterskih skupin (Kerr in drugi 2010, 38).

V nadaljevanju sem se lotila primerjave Slovenije z ostalimi sodelujočimi državami v raziskavi ICCS, podrobneje na področjih določenih tem kurikula, izpeljave predmeta državljanske vzgoje in izobrazbe učiteljev tega predmeta ter participacija učencev.

## 11 REZULTATI ICCS

Na preizkusu znanja so se slovenski učenci uvrstili nekoliko nad mednarodno povprečje in sicer na 15. mesto med 38 državami. Raziskavi so se priključile nekatere nove države, zlasti iz Južne Amerike, katere nižji rezultati so zviševali umestitev dosežkov evropskih držav. Kljub temu je vredno poudariti, da so bili slovenski učenci edini med 15 državami, ki so sodelovali v obeh raziskavah (CIVED 1999 in ICCS 2009), in ki so svoj dosežek statistično pomembno izboljšali. To vsekakor kaže na pozitivne spremembe, ki so se zgodile v Sloveniji na področju izobraževanja državljanske vzgoje v obdobju med letoma 1999 in 2009. Šlo je za pestro dogajanje na področju državljanskega izobraževanja in vzgoje: seminarji, konference, predavanja in obilica novih gradiv. Dosežek v ostalih državah je ostal nespremenjen (sedem držav) oziroma se je znižal (preostalih sedem držav). Če dosežek v letu 2009 primerjamo s skupino Poljska, Češka, Slovaška, Madžarska, Estonija, Litva in Latvija, vidimo, da je znanje učencev na Poljskem in Slovaškem še vedno nekoliko večje od znanja slovenskih učencev, se je pa znanje v obeh državah nekoliko poslabšalo (Šimenc in drugi 2012, 78–79, Šimec in drugi 2015, 66).

Pri rezultatih, ki jih bom po državah primerjala med seboj, se bom osredotočila le na določene teme in sicer na rezultate vprašanj o človekovih pravicah, o odnosu do migrantov, o predpostavljani udeležbi na volitvah in o stopnji družbene participacije. Namesto na kognitivno znanje se bom torej osredotočila na vrednote, stališča in percepcijo učencev. Te teme sem izbrala in izpostavila, ker se mi zdijo za današnje razmere izjemno relevantne in izstopajoče. Zdi se mi pomembneje, da učenec obravnava tematike o človekovih pravicah, drugih kulturah, o sprejemanju drugačnosti, družbeni neenakopravnosti in podobno, kot pa da na pamet obvlada na primer politični sistem in opredelitev Evropskih institucij. Tudi to znanje seveda ni brezpredmetno, saj več kot učenec ve o politiki in političnih sistemih, bolj verjetno je, da ga bo to zanimalo, da bo politično dogajanje spremljal, kar prinese več možnosti, da se bo tudi udeleževal volitev. Slednjo tematiko – volitve, sem uvrstila med podrobneje obravnavane rezultate, ker se v zadnjem času, kot je razvidno tudi iz do sedaj napisanega, veliko govori o padanju udeležbe na volitvah, predvsem mladih. Poleg tovrstne participacije

bom izpostavila še rezultate vprašanj o družbeni participaciji, ki predstavlja pomembno družbeno kohezivno dejavnost, ki pa je deležna v večini držav v raziskavi le malo pozornosti v kurikulumu.

Poleg tega sta dve tematiki – človekove pravice in odnos do migrantov iz razumevanja drugih kultur in etnij v večini držav zelo dobro zastopani v kurikulumu, drugi dve – volitve in družbena participacija pa bolj ali manj slabo. Tudi zaradi tega kontrasta sem jih izbrala za podrobnejšo nadaljnjo analizo.

Še pomembneje se mi zdi ovrednotenje kompetenc učiteljev, ki poučujejo predmet državljske vzgoje. V ICCS raziskavo so bila vključena vprašanja o samooceni učiteljev glede njihove prepričanosti vase in v svoje kompetence za poučevanje določenih tematik. Tako so se slovenski učitelji opredelili, da so precej ali zelo gotovi pri poučevanju o človekovih pravicah in različnih kulturah, precej manj pa pri tematiki migracij in globalnih skupnosti. To sicer ni presenetljivo, saj je temu sledil tudi dotedanji učni načrt glede reprezentiranosti izpostavljenih tem (Klemenčič in Štremfel 2011, 92). Učitelji lahko pridobijo nove kompetence preko dodatnega izobraževanja, ki je organizirano s strani države. Vprašanja o čem in v kolikšni meri se dodatno izobražujejo učitelji, ter kateri so njihovi primarni predmeti v določenih državah, se bom lotila na koncu.

Z naslednjimi podpoglavji bom izpostavila teme oziroma vprašanja iz raziskave, ki se tičejo mišljenja in vrednot mladih, in ki se mi zdijo danes še posebej aktualna in pomembna pri ugotavljanju stopnje demokratičnosti mišljenja med mladimi.

## 11.1 VPRAŠANJA O ČLOVEKOVIH PRAVICAH IN PRAVICAH IMIGRANTOV

Vprašanja, ki se tičejo predvsem enakosti pravic in priložnosti za vse etnične in rasne skupine ter imigrante, so bila postavljena na način, da so učenci odgovarjali, v kolikšni meri se strinjajo oz. ne strinjajo z določeno trditvijo;

- Vse etnične/rasne skupine bi morale imeti enake možnosti do dobre izobrazbe.
- Vse etnične/rasne skupine bi morale imeti enake možnosti do zaposlitve.
- Šole bi morale učiti učence spoštovanja vseh etničnih/rasnih skupin.
- Člani vseh etničnih/rasnih skupin bi morali biti spodbujani za kandidaturo v političnem telesu.
- Člani vseh etničnih/rasnih skupin bi morali imeti enake pravice in dolžnosti.



V povprečju so odstotki odgovorov na ta vprašanja varirali od 69% (za strinjanje s trditvijo o spodbudi za kandidaturo) do 92% (za enake možnosti do dobre izobrazbe). Državi, v katerih so se učenci v največji meri strinjali z zgornjimi trditvami, sta Švedska in Luksemburg. Najnižje nacionalno povprečje pa so imele Češka, Latvija in Malta. Rezultati Slovenije so se znašli le rahlo nad evropskim povprečjem.

Še en sklop trditev se je dotikal izključno pravic imigrantov;

- Imigranti bi morali imeti možnost govora v svojem jeziku.
- Otroci imigrantov bi morali imeti enake možnosti do izobrazbe kot jih imajo ostali otroci v državi.
- Imigranti, ki živijo v državi že nekaj let, bi morali imeti pravico do udeležbe na volitvah.
- Imigranti bi morali imeti možnost, da nadaljujejo s svojimi navadami in življenjskim stilom.
- Pravice imigrantov bi morale biti povsem enake pravicam vseh ostalih v državi.

Povprečni odstotki učencev, ki se strinjajo s temi trditvami varirajo od 72% (za trditev o možnosti govorjenja njihovega jezika) do 91% (za enake možnosti izobrazbe otrok). Najvišjo podporo enakim pravicam imigrantov so pokazale Bolgarija, Luksemburg in Švedska, najnižjo pa Belgija (Flamski del) in Anglija. Slovenija je bila zopet le malo nad evropskim povprečjem (Kerr in drugi 2010, 88–90). V Sloveniji se je 72% učencev zelo strinjalo oziroma strinjalo s trditvijo »Priseljenci bi morali imeti možnost, da še naprej govorijo svoj jezik«, 92% s trditvijo »Otroci priseljencev bi morali imeti enake možnosti za izobraževanje kot drugi otroci v državi« in 81% s trditvijo »Priseljenci, ki živijo v državi več let, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah«. Format vprašanj je bil pa dovolj podoben, da je mogoče ugotoviti, da je bila leta 2009 naklonjenost učencev imigrantom v Sloveniji opazno višja kot leta 1999 (Šimenc in drugi 2012, 83).

Slovenija je v tej tematiki dokaj napredovala, saj je raziskava CIVED deset let pred tem dala rezultate, ki so Slovenijo (9,4) glede na pozitivni odnos do imigrantov uvrščali pod mednarodno povprečje (10) (Klemencič in Štremfel 2011, 103). Seveda je težko reči, ali je na to vplivalo izobraževanje ali enostavno pozitivne izkušnje učencev s sošolci iz imigrantskih družin, pri čemer pa bi imele negativne izkušnje seveda lahko nasproten učinek. Odnos do imigrantov je lahko v veliki meri odvisen od zgodovinskega konteksta države s srečevanjem imigrantov in od trenutnega števila imigrantov v državi. Slovenija ima dosti

izkušeni z imigranti iz bivše Jugoslavije, kar je morda pripomoglo k negativnemu odnosu v CIVED raziskavi. Po desetih letih so se generacije zamenjale in morda so ravno učenci iz imigrantskih družin pripomogli k boljšim rezultatom v ICCS raziskavi. Tako v eni kot v drugi raziskavi se je namreč pokazalo, da so učenci iz imigrantskih družin signifikantno bolj naklonjeni do imigrantov in njihovih pravic kot učenci iz ne-imigrantskih družin (Klemenčič in Štrumpfel 2001, 102, Kerr 2010, 91). Tako v Sloveniji kot tudi v drugih evropskih državah se je pokazalo, da imajo deklice pozitivnejši odnos do priseljencev (Šimec in drugi 2015, 83).

Naslednja tema, ki sem se jo odločila izpostaviti, je participacija učencev oziroma njihova predvidevanja o bodoči politični participaciji. Javni diskurz je poln besedičenja o padanju udeležbe na volitvah in o neaktivnosti ter apatičnosti mladih, zato sem se podrobneje lotila primerjave med državami te tematike. V naslednjem podpoglavju torej podrobneje o družbeni in politični participaciji mladih.

## 11.2 PARTICIPACIJA UČENCEV

Sprva se bom lotila formalne politične participacije, torej udeleževanja volitev. Učenci v raziskavi so bili vprašani po njihovih pričakovanjih, v kolikšni meri pričakujejo, da se bodo sami udeleževali volitev na lokalni, nacionalni in evropski ravni. Na voljo so imeli odgovore: *»to bom zagotovo naredil«, »to bom verjetno naredil«, »tega verjetno ne bom naredil«* in *»tega zagotovo ne bom naredil«*. Z njimi so se morali opredeliti glede prihodnje formalne politične participacije kot odrasli na lokalnih, nacionalnih in evropskih volitvah.

V vseh državah se je pokazal visok odstotek učencev, ki menijo, da se bodo kot odrasli udeležili volitev. Odstotek takšnih, ki menijo, da se bodo udeležili evropskih volitev, je vidno manjši od deleža, ki meni, da se bodo udeležili lokalnih in nacionalnih volitev. V povprečju evropskih ICCS držav je 88% učencev z zagotovostjo trdilo, da se bodo kot odrasli udeležili lokalnih volitev, 78%, da se bodo udeležili nacionalnih volitev in zgolj 58%, da se bodo udeležili evropskih volitev. Najvišji odstotek na vseh treh ravneh volitev so imele Avstrija, Irska, Španija in Italija. Najnižje odstotke na vseh treh nivojih so imele Belgija (Flamski del), Češka in Anglija. Slovenija se je z 79% za lokalne volitve uvrstila med povprečje, za nacionalne volitve je bila malo nad povprečjem z 81%, za evropske volitve pa so učenci potrditev domnevali v 43%, kar je kar več kot 10% pod evropskim povprečjem. V primerjavi s prejšnjo raziskavo CIVED je odstotek predvidene udeležbe na državnih volitvah nekoliko

padel, pred desetimi leti je namreč 84% učencev poročalo o pričakovani udeležbi na državnih volitvah.

V raziskavi so te podatke primerjali z dejanskimi odstotki udeležencev na zadnjih nacionalnih in evropskih volitvah držav udeleženk in ugotovili, da generalno gledano ni nikakršne povezave med trditvami učencev, da predvidevajo, da bodo volili in dejansko udeležbo na volitvah (Kerr in drugi 2010, 121– 23). Seveda pa gre tu za druge generacije. Pri tem gre tudi za vrsto drugih dejavnikov, kot so samo zanimanje za politiko, družinski kontekst in zaupanje politikom in političnim ustanovam. Zanimanje za politične zadeve bi se zagotovo dalo spodbuditi s politično izobrazbo, začevši v osnovni šoli s poukom državljske vzgoje.

Tako leta 1999 kot leta 2009 so učenci pokazali manj zanimanja za politiko od mednarodnega povprečja. Odgovori pa so pokazali povezavo šibkejše vednosti, nezanimanja za politiko, nizke pripravljenosti za prihodnje politično delovanje, manjšega zaupanja imigrantom in zaupanja sferi političnega. To kaže na začaran krog. Ker učence politika ni zanimala, niso vedeli veliko o njej in niso zaupali političnim institucijam. In obratno; ker niso vedeli veliko o političnih institucijah, niso razumeli političnih procesov in zato je bilo malo možnosti, da bi jih politika zanimala (Šimenc in drugi 2012, 85). Pri primerjavi učencev, za katere lahko pričakujemo, da bodo v odraslosti zagotovo ali verjetno sodelovali na volitvah, ter učencev, za katere lahko pričakujemo, da v odraslosti verjetno ali zagotovo ne bodo sodelovali na volitvah, lahko opazimo, da so učenci, ki bodo verjetno ali zagotovo volili, dosegli boljše rezultate na preizkusu znanja. Na mednarodni ravni je razlika v dosežkih med obema skupinama znašala kar 50 točk, kar je približno polovica mednarodne standardne deviacije. V Sloveniji je bila razlika 57 točk (Šimec in drugi 2015, 109).

Le malo učencev je potrdilo, da bi se udeležilo legalnih, še manj nelegalnih protestov. Raziskava korelacij avtorice Alenke Gril je na podlagi rezultatov ICCS raziskave pokazala, da so se legalnih protestov v večji meri pripravljene udeležiti učenci, ki sebe vidijo kot družbeno in politično učinkovite, in ki razumejo družbeno udejstvovanje kot pomembnejše ravnanje državljanov. Na drugi strani pa je predvidena udeležba učencev na nelegalnih protestih povezana s spolom (v večji meri bi se jih udeležili fantje), s slabšim državljskim znanjem, z nižjo zaznano podporo učiteljev, z nižjo stopnjo varnosti šolskega okolja, s samozaznavo učencev o svoji družbeni učinkovitosti, s pozitivnejšim stališčem do svoboščin in z negativnim stališčem do državljskih pravic (Gril 2011, 175–176).

Tako kot za politično participacijo je tudi glede družbene veliko govora o upadanju zanimanja zanjo, še posebej med mladimi. Po drugi strani pa se družbena participacija kaže v drugačnih oblikah in lahko govorimo o premiku in ne o zatonu. Pri tem gre predvsem za širšo uporabo novih medijev, informacij in komunikacijskih tehnologij - internet kot orodij za širšo obliko participacije in vključevanja (Kerr in drugi 2010, 107). Preko interneta se mladi lahko še kako hitro organizirajo in protestirajo proti določenim nazorom po socialnih omrežjih. Preko socialnih omrežij se njihovi uporabniki združujejo glede na skupne politične poglede in s tem dobijo občutek, da so politično in družbeno aktivni. S pomočjo interneta se prav tako hitro zbirajo podpisi za razne peticije, kar bi sicer vzelo precej več časa in truda podpisanih. S socialnimi omrežji se lahko enako misleči organizirajo k fizičnemu protestu ali dobredelni akciji, vendar pa je zelo verjetno, da se bo v fizični obliki sodelovanja njihovo število drastično zmanjšalo. V določeni meri lahko socialna omrežja pomenijo nadomestek klasičnemu družbenemu in političnemu sodelovanju, hkrati pa v mnogih primerih dajejo lažen občutek participacije.

Vprašanja o družbeni participaciji so bila vključena v raziskavo zaradi vpliva le-te na družbene in državljanske izkušnje, ki jih mladi pridobijo z aktivno participacijo v lokalni in širši skupnosti ali na evropskem nivoju izven šolskega okolja.

Na evropskem nivoju sodelovanja v aktivnostih ali skupinah v zadnjem letu so učenci poročali v 73%, da so obiskali druge evropske države za počitnice, kar se je izkazalo za najpogostejšo dejavnost. Najmanj pogosto pa so poročali (25%) o sodelovanju v šolskem programu izmenjave. V povprečju sta najboljše rezultate dosegla Lihtenštajn in Luksemburg, Slovenija je bila le malo nad evropskim povprečjem, najslabše pa se je izkazala Bolgarija. Na tem področju je že sodelovalo 50% vseh respondentov, v Sloveniji je enako poročalo 52% učencev (Kerr in drugi 2010, 118).

Na lokalnem nivoju so v povprečju učenci poročali o participaciji znotraj skupin v zadnjih dvanajstih mesecih od 8% (mladinske organizacije političnih skupin) do 38% (organizirano zbiranje denarja za družbene probleme). Pri teh vprašanjih na vrhu lestvice najdemo Bolgarijo, ki je imela rezultat signifikantno nad evropskim povprečjem. Na dnu, s podpovprečnimi rezultati pa so se znašle Danska, Finska in Švedska. Slovenija je bila zopet le malo (samo točko) nad povprečjem (Kerr in drugi 2010, 120). V spodnji tabeli je razvidno, v katerih dejavnostih oziroma skupinah so sodelovali slovenski učenci v zadnjih dvanajstih mesecih ali pred več kot letom dni. Največ učencev je sodelovalo v verskih organizacijah in

organizacijah, ki zbirajo denar v dobrodelne namene. Najmanj pa v mladinskih organizacijah političnih skupin, kar sovпада z evropskim povprečjem.

Tabela 11.1: Odgovori slovenskih osmošolcev na vprašanje o sodelovanju pri različnih organizacijah (v %)

	Da, sodeloval/a sem v zadnjih dvanajstih mesecih	Da, sodeloval/a sem pred več kot letom dni	Ne, nikdar nisem sodelovala
Podmladek pri katerih izmed političnih skupin	3	3	94
Organizacija za varstvo okolja	8	20	72
Organizacija za varstvo človekovih pravic	3	7	90
Prostovoljna skupina za pomoč skupnosti	9	15	76
Organizacija, ki zbira denar za dobrodelni namen	18	26	56
Kulturno društvo, ki temelji na nacionalni pripadnosti	5	8	87
Verska skupina oz. organizacija	29	14	57
Skupina mladih, ki se za nekaj zavzemajo	16	19	65

Vir: Šimec in drugi (2015)

Zgornja tabela kaže sodelovanje v organizacijah zunaj šole, raziskava pa je vključevala tudi vprašanja o sodelovanju v okviru šole, pri katerih so otroci sodelovali v večji meri. Tako je v mednarodnem povprečju 76% učencev sodelovalo pri volitvah predstavnika razreda ali v šolski parlament, 61% pa jih je prostovoljno sodelovalo pri šolskih glasbenih ali gledaliških dejavnostih zunaj rednega pouka. V Sloveniji se je volitev udeležilo 84% učencev, v različnih dejavnostih izven pouka pa je sodelovalo 65% učencev, kar je nekoliko nad mednarodnim povprečjem. Po izrazito manjšem odstotku od povprečja Slovenija izstopa po lastnih izjavah učencev o sodelovanju pri odločitvah o tem, kako se vodi šola; mednarodno povprečje je 40%, slovensko pa 28% (Šimec in drugi 2015, 104).

Učenci so torej poročali o večji participaciji znotraj šole kot izven nje, na primer v lokalni skupnosti. Slovenija tako pri politični kot družbeni participaciji ne izstopa veliko od povprečja in menim, da bi se dalo na obeh področjih participacije rezultate izboljšati z vključevanjem praktične demokracije.

Najmočnejša korelacija z večjo pripravljenostjo za družbeno in politično udejstvovanje v bližnji prihodnosti in odraslosti učencev se je pokazala pri učencih, ki sebe zaznavajo kot bolj družbeno in politično učinkovite. Samoučinkovitost se razume kot samoocena učenca o lastni

sposobnosti za opravljanje določenih nalog na področju državljske participacije. Rezultati so tudi pokazali, da dečki verjamejo, da imajo večjo možnost političnega vplivanja kot deklice. Poleg te povezave je izstopalo še razumevanje participacije kot pomembnejše ravnanje državljanov. Oboje, tako zaznava družbeno-politične učinkovitosti kot stališča do participacije pa je povezano s količino državljskega znanja, kar so pokazali rezultati tako v Sloveniji kot tudi v večini drugih sodelujočih držav. Posameznikova prepričanja o lastni družbeni in politični učinkovitosti ter vlogi državljanov predpostavljajo najpomembnejše komponente državljskih kompetenc. Razlike med učenci, ki so se pokazale v teh dveh vrstah političnih prepričanj (o sebi in vlogi državljana), so namreč dosledno pojasnile razlike med njimi v pripravljenosti za vse vrste družbenega oz. političnega udejstvovanja (Gril 2011; 174, Šimec in drugi 2015, 97–111).

K tem spremenljivkam, naj bodo vzrok ali posledica, lahko v veliki meri pripomorejo tudi praktični zgledi v šolskem okolju, kot so raznolike izkušnje participacije v šoli; razpravljanje pri pouku, sodelovanje v dejavnostih na šoli, soodločanje pri pouku in obšolskih dejavnostih. Državljsko znanje mladi pridobivajo tako s formalnim poukom kot tudi neformalno, v različnih interakcijah v šoli in izven nje. Pri tem se državljska spoznanja, ki izhajajo iz izkušenj participacije, prepletajo z mladostnikovimi družbeno-političnimi stališči in spretnostmi, potrebnimi za učinkovito javno delovanje (Gril 2011, 178).

Učenci bi lahko bili deležni praktičnega usposabljanja participacije tako, da bi bili občasno vključeni v odločanje o izvajanju pouka (npr. pri izbiri metod in oblik pouka ali načinu ocenjevanja), postavljanju razrednih pravil, načrtovanju skupnih dejavnosti, o sodelovanju šol z lokalno skupnostjo (npr. obisk kulturnih in političnih ustanov in skupni projekti z drugimi šolami, društvi ali ustanovami) ter o interesnih dejavnostih. Izkušnje skupinskega odločanja so namreč pomembne za razvoj občutka samoučinkovitosti pri mladih in njihove pripravljenosti za dejavno družbeno vključevanje. Šola je vsekakor prostor učenja demokratičnih procesov, ki so pomemben vir državljskega znanja učencev, ima pa kljub vsemu še precej odprtih poti za izboljšavo. Ena izmed korelacij je namreč pokazala, da učenci z več državljskega znanja hkrati menijo, da se na šoli le redko upošteva njihova mnenja. Ta negativna zveza kaže na strukturne ovire šole pri vključevanju učencev kot enakovrednih partnerjev pri soodločanju o procesih učenja in pouka – učne vsebine, učna gradiva, urnik, šolska pravila in podobno. Vse to je v naprej določeno, vgrajeno v strukturo pouka, ki je nedostopna za spremembe po volji učencev. Pri tem gre zopet omeniti pomembno vlogo učiteljev, ki lahko z demokratičnimi metodami poučevanja in vključevanja učencev v

delovanje šole spodbujajo razumevanje temeljnih načel demokratičnega ravnanja (Gril 2011, 159–179).

Veliko vlogo igra tudi participacija izven šolskega okolja. Mladostniki, ki sodelujejo z organiziranimi dejavnostmi v svojem lokalnem okolju (npr. s prostovoljnim delom), se bolj zanimajo za politična vprašanja in se zaznavajo kot družbeno in politično učinkovite, kar skupaj z razumevanjem državljanstva kot politične participacije spodbudi nadaljnjo udeležbo v družbenih dejavnostih (Gril 2011, 182).

Pri nas bi kot takšne prostovoljne dejavnosti lahko izpostavili gasilska društva, ki so zelo razširjena v Sloveniji in je članstvo mladih v njih precejšnje. Tam mladi prakticirajo prostovoljstvo, timsko delo, sodelovanje z lokalno skupnostjo in s tem pridobivajo pomembne participatorne izkušnje.

V naslednjem poglavju se bom osredotočila na koncept šole, ki se je po rezultatih raziskav sodeč izkazal za enega izmed ključnih faktorjev pri spodbujanju demokratičnih vrednot mladih.

### 11.3 ZASNOVA ŠOLE; UČITELJI IN RAVNATELJI

Vzgoja v veliki meri oblikuje moralni značaj državljanov, moralni značaj pa skupaj z zakoni in institucijami tvori temelj demokratičnega vladanja. Demokratična vlada potem oblikuje vzgojo bodočih državljanov, vzgoja pa v veliki meri oblikuje njihov moralni značaj. Ker se morajo pri vzgoji bodočih državljanov zanašati na moralni značaj staršev, učiteljev, državnih uradnikov in navadnih državljanov, se demokratična vzgoja ne začne samo z otroki, ki se jih mora učiti, temveč tudi z državljani, ki naj bi bili njihovi bodoči učitelji. Razprava o demokratični vzgoji torej ne sme spregledati vloge učiteljev, katerih verska, politična in socialna prepričanja je že izoblikovala njihova zgodnja vzgoja (Gutmann 2001, 48). Vloga današnjih učiteljev družboslovja je bistveno drugačna kot je bila njihova vloga pred dvajsetimi oziroma tridesetimi leti. Današnji učitelji družboslovnih predmetnih področij (kot tudi ostalih) morajo znati uporabljati nova informacijska interaktivna orodja, morajo znati ustvarjalno razvijati zelo različne inteligence mladih in jih morajo znati ustvarjalno vpeljevati v svet družboslovne stroke. In ta svet je precej drugačen kot svet stroke naravoslovja (Židan 2009, 41).

Koncept šole naj bi imel ključen vpliv na državljansko in demokratično znanje učencev. V raziskavo je v vprašanih vključenih veliko faktorjev, ki v veliki meri lahko vplivajo na to znanje. Gre za širok koncept pri katerem se bom sama osredotočila predvsem na delavce šole – na učitelje in ravnatelje, saj so oni tisti, ki neposredno predajajo naprej svoje znanje, ustvarjajo šolsko klimo, so bolj ali manj zgled učencem in so odgovorni za spodbujanje k demokratičnem vedenju in participaciji. Med vprašanja v raziskavi so vključena tudi mišljenja ravnateljev in učiteljev o državljanski vzgoji in samoocene samozavesti pri učenju določenih tem. Kot že omenjeno, se slovenski učitelji v povprečju najbolj samozavestno počutijo glede učenja o pravicah, najmanj pa o pravnih institucijah in sodiščih. Spodnja tabela pokaže še podatke glede ostalih tematik za slovenske učitelje in povprečje ICCS držav.

Tabela 11.2: Poročanje učiteljev o samozavesti glede učenja različnih tem v %

	EU	Človekove pravice	Kulture in etnije	Volitve	Globalna skupnost	Migracije	Državljske pravice in dolžnosti	Državni in politični sistem	Pravne institucije in sodišča
SLO	70	91	83	77	63	66	93	72	40
Povp.	78	93	84	84	77	80	93	79	57

Vir: Kerr in drugi (2010, 131)

Kot pokažejo rezultati v zgornji tabeli so samoocene slovenskih učiteljev glede skorajda vseh tem pod ICCS povprečjem, z izjemo teme o državljanskih pravicah in dolžnostih, kjer so dosegli povprečje. Od povprečja je opazen največji odklon pri pravnih institucijah in sodiščih, pri globalni skupnosti in pri migracijah.

Učitelji so bili vprašani, ali se počutijo »zelo samozavestno«, »še kar samozavestno«, »ne zelo samozavestno« ali »sploh ne samozavestno« glede učenja naštetih tem. V splošnem so rezultati pokazali visoke nivoje samozavesti pri učenju različnih tem; od 57% za pravne institucije in sodišča, do 93% za človekove pravice ter državljanske pravice in dolžnosti. Visoke rezultate so prikazale Češka, Poljska in Švedska, kjer je najmanj 70% učiteljev izrazilo samozavest pri poučevanju prav vseh naštetih tem (Kerr in drugi 2010, 132). Ob tem gre omeniti, da sta Švedska in Poljska pri samem vrhu tudi na lestvici splošnega družbenega znanja izmerjenega v ICCS raziskavi (Švedska na 3. in Poljska na 4. mestu), Češka pa je na 14. mestu med 23 državami. Hkrati pa tu izstopa Finska, ki ima kot prva na tej lestvici podpovprečne rezultate pri samoocenah učiteljev (Kerr in drugi 2010, 43). Rekla bi, da



kompetence učiteljev vsekakor vplivajo na znanje učencev. Možno, da so finski učitelji toliko bolj samokritični, saj brez njihovega znanja le-tega v tolikšni meri zagotovo ne bi prikazali tudi učenci.

Podobne rezultate je izkazala že CIVED raziskava. Že takrat so učitelji poročali, da se počutijo kompetentnejše pri učenju tem o človekovih pravicah in okolju, zaradi česar so tem temam pri pouku namenjali tudi več pozornosti. Na drugi strani pa so poročali o pomanjkanju samozavesti pri učenju o mednarodnih organizacijah in migracijah. Kljub temu očitno niso bili deležni dodatnega izobraževanja glede teh tem, saj so deset let kasneje to še vedno teme pri katerih se učitelji povečini počutijo manj kompetentno in so posledično nezadostno obravnavane pri pouku.

Tako učitelji kot ravnatelji so dobili vprašanja o tem, katere cilje državljanske vzgoje vidijo kot temeljne. Slovenski ravnatelji in učitelji so nadpovprečno izpostavili promocijo spoštovanja do in skrbi za okolje, promocijo zmožnosti zagovarjanja svojega stališča in promocijo kritičnega in samostojnega mišljenja. Podpovprečno pa so izpostavili znanje o socialnih, političnih in civilnih institucijah, participacijo v lokalni skupnosti ter pripravo učencev za bodočo politično udejstvovanje (glej tabelo).

Tabela 11.3: Temeljni cilji državljanske vzgoje po mnenju ravnateljcev in učiteljev v %

	Ravnatelji SLO	Ravnatelji Povp.	Učitelji SLO	Učitelji Povp.
Znanje o socialnih, političnih in civilnih institucijah	30	42	24	30
Spoštovanje do in skrbi za okolje	48	29	55	42
Zmožnost zagovora svojega stališča	29	16	31	24
Razvoj sposobnosti za reševanje konfliktov	26	30	40	36
Znanje o državljanskih pravicah in dolžnostih	63	61	49	55
Participacija v lokalni skupnosti	5	16	5	14
Kritično in samostojno mišljenje	72	62	64	61
Participacije v šoli	21	18	17	19
Razvoj strategij za boj proti rasizmu in ksenofobiji	4	9	13	13
Priprava učencev za bodočo politično udejstvovanje	3	12	1	5

Vir: Kerr in drugi (2010, 128)

Za ravnatelje je v povprečju najpomembnejše za razvoj državlanskega znanja in spretnosti:

- kritično in neodvisno razmišljanje učencev,
- znanje o državljanskih pravicah in odgovornostih,
- znanje o družbenih, političnih in civilnih institucijah.

V povprečju je bilo mišljenje učiteljev enako mišljenju ravnateljev, oboji so poudarjali iste tri dejavnike.

Kar v sedmih državah, med katerimi je tudi Slovenija, so ravnatelji izmed treh dejavnikov navedli promocijo spoštovanja okolja in skrb zanj kot pomembno za državljansko izobrazbo. Slovenija se glede teme o okolju, o zagovarjanju stališča in o kritičnem mišljenju dviga nad povprečje. Pod njim pa očitno stoji glede tem o participaciji v lokalni skupnosti in pripravi učencev za bodoče politično udejstvovanje.

V Angliji je kar 45% ravnateljev izpostavilo participacijo učencev v lokalni skupnosti in na Poljskem 44% ravnateljev in 38% učiteljev. Medtem je v Sloveniji to izpostavilo le 5% ravnateljev in enak odstotek učiteljev. Kljub temu se rezultati teh treh držav glede participacije učencev v skupnosti niso bistveno razlikovali, saj so bile vse tri države enako, le malo nad evropskim povprečjem (Kerr in drugi 2010, 128–129).

Podpore strategijam za boj proti rasizmu in ksenofobiji je v Sloveniji izpostavilo zgolj 4% ravnateljev in 13% učiteljev, medtem ko je bil ta odstotek na Švedskem 31% (enak odstotek ravnateljev in učiteljev). Rezultati o odnosu učencev do pravic etničnih in rasnih skupin ter imigrantov so pokazali, da je prav Švedska tista, ki ima rezultat najvišje nad evropskim povprečjem, Slovenija je le malo nad povprečjem, najslabše pa se je izkazala Latvija, ki se je hkrati znašla med devetimi državami, v katerih so ravnatelji in učitelji zgolj v 1% poudarili promoviranje strategiji proti rasizmu in ksenofobiji (Kerr in drugi 2010, 90–129).

Pri podpori priprav učencev za bodoče politično angažiranje je bilo ICCS povprečje 12%, slovenski ravnatelji so to izpostavili v zgolj 3%, učitelji 1%. V Grčiji pa je dalo pomen temu kar 53% ravnateljev (Kerr in drugi 2010, 126–131). Kljub temu Grčija nima najvišjih odstotkov učencev, ki so se opredelili, da se bodo v prihodnosti zagotovo udeleževali volitev (ima rahlo nadpovprečne rezultate za lokalne in evropske volitve). Slovenija ima v primerjavi z Grčijo še nižje odstotke predvidene udeležbe, razen pri nacionalnih volitvah. Na tem mestu pa bi izpostavila Češko in Italijo. Češka je pri rezultatih o bodoči udeležbi na volitvah dosegla najslabše rezultate (na vseh treh nivojih volitev je bila najnižje pod povprečjem), hkrati pa so

ravnatelj in učitelj izpostavili pripravo učencev za bodočo politično udejstvovanje le v 2%. Podobne rezultate so podali tudi učitelji in ravnatelj v Italiji, pa vendar se je ta znašla na samem vrhu pri tabeli o predvideni bodoči udeležbi mladih na volitvah - na vseh treh nivojih volitev so imeli nadpovprečne rezultate (Kerr in drugi 2010, 123–129).

Sodeč po zgornjih primerjavah rezultatov ne morem reči, da lahko sklepam, da bodo tendence ravnateljev in učiteljev zagotovile tudi dejanske rezultate po njihovih željah. Pri tem deluje še mnogo drugih faktorjev kot so okolica, družina, mediji, politično ozračje v državi in podobno. Vsekakor bi bila korelacija »ravnatelj/učitelj – praksa učencev« potrebna natančnejše obravnave. Pomembno je tudi omeniti, da učitelji vključeni v raziskavo poučujejo različne predmete in ne zgolj predmeta državljanke vzgoje.

Zgornje cilje izpostavljene s strani ravnateljev in učiteljev sem izbrala glede na prejšnje izbrane tematike za natančnejši opis (človekove pravice, imigranti, politična in družbena participacija).

Kdo pa pravzaprav pri nas lahko poučuje domovinsko in državljansko kulturo ter etiko?

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2011) določa, da lahko ta predmet poučujejo učitelji, ki so končali;

- dvopredmetni univerzitetni študijski program filozofije, geografije, politologije, sociologije, teologije ali zgodovine ali
- magistrski študijski program druge stopnje filozofija, geografija, sociologija, politologija – svetovne študije, politologija – politična teorija, sociologija – sociologija vsakdanjega življenja, sociologija – upravljanje človeških virov in znanja ali zgodovina.

Učitelji iz različnih področij in z različnim predznanjem se torej lahko srečajo z novimi tematikami in vsebinskimi sklopi, ki so jim manj znani. V izobraževanje učiteljev za poučevanje državljanske vzgoje v Evropi prevladujejo trije pristopi:

- izobraževanje je vključeno v začetno usposabljanje vseh učiteljev,
- ima obliko posebnega programa, ki ga izberejo le tisti, ki se odločijo za poučevanje državljanske vzgoje,
- izobraževanje je zajeto v strokovno usposabljanje vseh učiteljev (Pikalo in drugi 2008, 56).

Vsi trije pristopi soobstajajo v Latviji, Avstriji in Angliji, vse države pa usposablajo učitelje v okviru stalnega strokovnega izobraževanja. V večini držav državljansko vzgojo poučujejo »splošni« učitelji, ki niso specialisti za to področje (Eurydice 2008). V Evropi je sistem strokovnega izpopolnjevanja učiteljev normativno urejen na ravni države. Kljub ekstenzivni ponudbi se države srečujejo s konceptualnimi vprašanji. Še posebej pogrešajo več praktičnih dejavnosti. Poleg tega ni evalvacijskih raziskav, zaradi česar države ne morejo odgovoriti na ključna vprašanja o vplivu izobraževalnih dejavnosti na veljavno šolsko prakso. Pri izpopolnjevanju učiteljev se spodbuja povezovanje začetnega, stalnega in nadaljevalnega izobraževanja učiteljev. Vsaj del odgovornosti za strokovni razvoj se prenaša na šole in učitelje. Šole postajajo ne le pobudnice, temveč tudi izvajalke (organizatorke) stalnega strokovnega izpopolnjevanja za svoj specifični kontekst in to v skladu z načelom po katerem naj šole postajajo »učee se organizacije« (Židan 2002, 1054).

V Sloveniji vsako leto izide Katalog programov nadaljnjega izobraževanje in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Za leto 2015/2016 je katalog vseboval le dva seminarja iz državljanske vzgoje, ki sta v ciljno skupino prištevala učitelje državljanske in domovinske vzgoje ter etike. Prvi seminar je nosil naslov Sodobna umetnost in državljanska vzgoja, drugi pa Evropska unija pri družboslovnih in humanističnih predmetih (prav tam 2015, 48–96).

Zgolj dva seminarja na tematiko državljanske vzgoje na leto le stežka pripomoreta k bistvenemu razvoju in napredku znanja učiteljev, ki ta predmet poučujejo. Državlansko vzgojo poučujejo učitelji, ki v raziskavi glede določenih tem pri državljanski vzgoji izražajo občutek nekompetentnosti. Skozi leta izobraževanja so pridobivali znanje le na določenih področjih (na primer geografiji ali slovenščini), zato se pogosto soočajo s politološkimi, etičnimi in kulturološkimi vprašanji pri poučevanju državljanske vzgoje. Hkrati je vedno več evropskih direktiv o pomembnosti poučevanja državljanske vzgoje, kljub temu pa učitelji nimajo zadovoljivega programa dodatnega izobraževanja o tej tematiki. Bolj ali manj so prepuščeni predpisanim učbenikom in predlaganemu dodatnemu gradivu. Evropa pa od učiteljev družboslovja zahteva njegovo stalno strokovno in osebno rast. Izobraževali naj bi se za prakso in bili akcijski učitelji, ki iščejo nove, še boljše učno-delovne strategije za dosego učnih ciljev. Učitelji družboslovja bi morali konstantno javno kazati določene kakovosti pri svojem delu, kot so etičnost, strokovnost, ustvarjalna didaktizacija, časovna gibčnost, ustvarjalno obvladovanje časa in energije in tako dalje (Židan 2002, 1057). Od učiteljev se veliko pričakuje, dobijo pa le malo teoretičnih navodil, dodatnega izobraževanja s

področja državljanske vzgoje, ohlapen in nenatančen učni program in po mnenju nekaterih nezadostno zunanjo motivacijo. Zdi se, da je veliko odvisno od učiteljeve notranje motivacije in želje po predaji kakovostnega znanja oziroma na splošno, od njihove samoiniciative.

Glede izobraževanja učiteljev izstopa Finska, ki je radikalno posegla v svoj sistem izobraževanja učiteljev leta 1978. Učitelji na Finskem so deležni daljšega izobraževanja kot večina učiteljev v Evropi. Finci so ugotovili, da je poklic učitelja, ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje učencev. Za ta poklic se odločajo tisti, ki so v srednji šoli zelo uspešni. Opravljena srednja šola in matura nista zadosten pogoj za vpis, kot pogoj imajo še sprejemne izpite (Gaber in drugi 2006, 39–41).

Dobrodošel prispevek v pomoč učiteljem državljanske vzgoje je v Sloveniji izšel v obliki projekta Kurikul osnovnih šol obogaten z vsebinami o Evropski uniji. Glavni cilj projekta je bil izdelati praprave za poučevanje v rabo (bodočim) učiteljem. Projekt je naslavljal predvsem aktualne in bodoče učitelje v osnovnih šolah (študente pedagoške smeri osnovnošolskega izobraževanja), posredno pa tudi učence, kot tiste, ki jih bodo učitelji vključili v projektne aktivnosti. V okviru projekta so se izvršili trije izobraževalni seminarji, izdelal se je material (platforma na spletu za učitelje in dopolnjen učni načrt z vsebinami o EU), podan je bil natančen opis učne ure temelječe na interaktivnih didaktičnih metodah in opis inovativnega preverjanja znanja v obliki mini domačih nalog z raziskovalnim delom. V natančnem opisu poteka učnih ur o OECD in NATO so bile podani tudi učni pripomočki, prosojnice, literatura, delovni listi in načini inovativnega preverjanja znanja (Bačlija in drugi 2015).

Takšnih projektov bi zagotovo morale biti več, predvsem o tematikah, ki so se v dosedanjih raziskavah izkazale za problematične za dobršen odstotek učiteljev (v zadnji raziskavi sta se kot temi, pri katerih se učitelji ne počutijo samozavestno, izkazali mednarodne organizacije in migracije). Poleg tega so izjemno pomembna tudi didaktična navodila glede načina podajanja znanja. Didaktični pristopi morajo biti za mlade zanimivi, dinamični, odprti, izzivalni, sodelovalni, samoreflektorni, interaktivni, kakovostni, spoštljivi in temelječi na humanističnih vrednotah. Učitelji bi morali učiti na podlagi sodelovanja, uporabljati prakse, temelječe na problemskem pristopu in prakse izmenjavanja idej. Vsak učitelj družboslovja naj bi bil dinamična, profesionalna, ustvarjalna delovna figura, ki stalno izpričuje didaktično-metodično odličnost v pedagoškem delu z mladimi. Didaktično kompetentni učitelji družboslovja naj bi sledili novodobnim razvojnim strategijam, kot so holistična (celovita), dinamična, odprta in informacijska paradigma (Židan 2015, 33–40).

Pri sodobni didaktiki družboslovja se nenehno pojavljajo novi in novi didaktični izzivi. Danes se namreč tradicionalne didaktične prakse nahajajo v novih, informatiziranih učnih okoljih. Tako si z razvojem tehnologije lahko učitelji vedno bolj pomagajo tudi z uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Kompleksno pedagoško delo družboslovnih znanj se vedno bolj informatizira in tudi slovenski mladostniki vse bolj postajajo digitalizirani učenci. Informacijsko-komunikacijska tehnologija tako postaja zelo pomembna spremljevalka vse bolj digitaliziranega pedagoškega dela družboslovno učno-edukativnih kurikulumov (Židan 2009, 16; 2015, 51).

Učitelji, tako tisti, ki so to že, kot tisti, ki bodo to še postali, morajo biti deležni vseživljenjskega izobraževanja, ne le na teoretičnih tematskih področjih, ki jih poučujejo, temveč tudi na področju didaktike in metodike poučevanja in uporabe informacijskih tehnologij. Le tako bodo lahko kompetentno in samozavestno podajali naprej svoje znanje, ki bo pripomoglo k vseživljenjskemu učenju učencev.

## 12 EMPIRIČNA RAZISKAVA

Za empirični del naloge sem se odločila izvesti kvantitativno raziskavo s spletnimi anketnimi vprašalniki za učitelje DKE v slovenskih osnovnih šolah. Kot sem že poudarila, se mi zdi kompetentnost učiteljev izjemnega pomena. Zato je relevantno raziskovati njihova mnenja in izkušnje, kar bi vsekakor moralo vplivati tudi na njihovo izobraževanje, učni načrt in učne pripomočke. V vprašalnike sem tako vključila vprašanja glede uporabljenega čtiva in ostalih pripomočkov pri pouku DKE, izvajanja predmeta, vključevanja interaktivnih metod poučevanja, preverjanja znanja, mnenja o težavnosti in obširnosti tem učnega načrta in podobno. Vprašanja so bila zaprta, polodprta ali odprta, če sem spraševala po mnenju ali na primer obliki domačih nalog. Ankete so vključevale 18 vprašanj, tako da so za reševanje vzele približno 6 do 7 minut časa. Med njimi so bila na začetku ankete tudi informativna vprašanja glede izobrazbe in predmetov, ki jih poučujejo respondenti. Povezavo do ankete sem poslala po elektronski pošti na tajništva slovenskih osnovnih šol s prošnjo, da jo posredujejo učitelju ali učiteljici, ki na šoli poučuje predmet DKE. Ko sem odposlala elektronsko pošto z linkom ankete na vse slovenske osnovne šole, sem čakala tri mesece na odgovore. V tem času sem pridobila 51 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja približno osmino vseh možnih izpolnjenih anket – poslala sem namreč nekaj več kot štiristo mailov. V nalogi bom za

ilustracijo in kot dopolnitev k ugotovitvam že prej omenjenih mednarodnih raziskav predstavila določene rezultate in mnenja respondentov.

Odgovori glede temeljnega predmeta in ostalih dodatnih predmetov, ki jih poučujejo respondenti, so pokazali, da večina učiteljev in učiteljic sodelujočih v raziskavi, ki poučuje DKE, kot temeljni predmet poučuje zgodovino (takih je 26 izmed 51). Kar nekaj je takšnih, katerih temeljni predmet je geografija (14), nekaj manj za temeljni predmet uči slovenščino (5). Poleg že omenjenih predmetov in predmeta DKE so bili med odgovori navedeni tudi: angleščina, nemščina, glasba, gospodinjstvo, vzgoja za medije, okoljska vzgoja, verstva in etika, naravoslovje in biologija. Na treh šolah, od katerih sem dobila odgovore, poučuje DKE knjižničar. Največ sodelujočih učiteljev in učiteljic, ki poučujejo DKE, torej uči zgodovino in/ali geografijo. Glede na teme v učnem načrtu za DKE je tem učiteljem tudi najlažje izvajati medpredmetno povezovanje, še posebej pri zgodovini, s katero se lahko povleče vzporednice s temami politike, demokracije, globalizacije, Evropske unije in podobo. Tako se zdi najbolj relevantno, da DKE poučujejo učitelji zgodovine. Po drugi strani pa imajo največ družboslovnega znanja, relevantnega za razlaganje tem DKE prav sociologi. Kljub temu so le 4 respondenti navedli sociologijo kot smer svoje izobrazbe. Iz tega bi sklepala, da se DKE dojema kot nek stranski predmet, ki ima bistveno manjši pomen kot na primer zgodovina. Tako je na zadnje vprašanje po mnenju o pomembnosti predmeta poudarila tudi učiteljica, ki DKE poučuje kot svoj temeljni predmet in je po izobrazbi univ. dipl. sociologinja:

*»Predmet se mi zdi zelo pomemben, saj učence seznanja s človekom kot družbenim bitjem, odgovarja na vprašanja našega obstoja, družbenega ustroja in naše povezanosti (globalizacija). A žal v tem sistemu ni moderen, ima se za nekaj postranskega (tudi med učitelji!), saj družba kot taka vse manj ceni družboslovno znanje. Sama bi mu namenila vsaj dve uri na teden, saj bi moral imeti najmanj položaj zgodovine, geografije, biologije ...«.*

Ali podoben odgovor profesorice zgodovine in angleščine, ki prav tako poučuje DKE:

*»Kljub temu, da se mi zdi predmet zelo vzgojen, tako učenci, starši ter celo drugi sodelavci gledajo nanj kot kar nekaj«.*

## 12.1 LITERATURA, PRIPOMOČKI IN OCENJEVANJE

Glede literature pri predmetu DKE sem v anketi spraševala po uporabi učbenikov, delovnih zvezkov in dodatne literature. Velika večina – 90% (46 respondentov) pri pouku uporablja učbenik, medtem ko delovni zvezek uporablja le 51% (26 respondentov). Med odgovori, kateri učbenik uporabljajo, so se znašli trije različni učbeniki, ki so po besedah enega od učiteljev tako zelo različni med seboj, da predstavljajo problem.

Kar se tiče dodatne literature so skorajda vsi učitelji (z izjemo enega) odgovorili, da jo redno uporabljajo, in da si jo pripravijo sami. Za dodatno literaturo uporabijo bodisi knjige, strokovne članke, časopise, internet, video, fotografije ali filme. Vse to najdejo in pripravijo sami (v natisnjeni obliki dodatno literaturo za učence pripravi 29% oz. 15 respondentov). Kar nekaj jih je omenilo uporabo spletne učilnice, da jim dodatne literature ni potrebno natisniti, temveč jo skupaj preberejo na spletu. Zgolj trije so povedali, da je včasih iskanje dodatne literature naloga učencev.

Učitelji in učiteljice DKE se v veliki meri poslužujejo tudi uporabe projektorja in prosojnic (PPT). Vsako ali skoraj vsako uro jih uporablja 61% (od 31 sodelujočih), občasno pa 12% (6 sodelujočih). Zgolj dva respondenta sta izpostavila, da uporabljata že narejene elektronske prosojnice, ki pridejo v paketu z enim izmed učbenikov.

Iz tega sklopa odgovorov je razvidno, da učitelji in učiteljice DKE opravijo kar precej priprav in dodatnega dela z iskanjem dodatne literature s pripravo prosojnic ali izvlečkov. S tem pokažejo samoiniciativo in željo po boljšem predajanju znanja, kar prispeva k bolj privlačnemu pouku. Dodatno literaturo uporabljajo predvsem za predstavjanje aktualnih družbenih problemov; prav vsi so odgovorili, da v pouk vključujejo aktualne dogodke. Pomen aktualnosti predmeta DKE je izpostavilo kar nekaj respondentov tudi v zadnjem odprtem vprašanju, veliko učiteljev in učiteljic pa je spremljanje aktualnih novic in dogodkov naštelo tudi med oblikami domačih nalog za učence.

Domačih nalog respondenti sicer ne dajejo pogosto; včasih ali redko da domačo nalogo 57% (29 sodelujočih), le 25% (13) pa domačo nalogo daje stalno ali pogosto. Med njimi so poleg spremljanja aktualnih novic navajali še pisne izdelke, iskanje informacij in naloge iz delovnega zvezka. Določeni respondenti (18% oz. 9 učiteljev) nikoli ne dajo domačih nalog, nekateri so za razlog navedli premajhno število ur.



Za pridobitev ocene bi moral vsak učenec po pravilih pridobiti po eno ustno in pisno oceno na polletje. Ta dva načina preverjanja uporablja tudi največ učiteljev in učiteljic DKE. Ustno spraševanje za oceno uporablja 96% (49 sodelujočih), pisni način pa 88% (45). Poleg teh dveh načinov so v veliki meri navajali tudi govorni nastop oz. referat (37% oz. 19 respondentov), pisne izdelke in projektno delo. Tudi pri temi ocenjevanja so nekateri pri zadnjem postavljenem vprašanju izpostavili težavo, da imajo premalo časa oz. ur, ko bi sploh lahko izprašali ali poslušali predstavitve referatov vseh učencev večkrat kot enkrat na šolsko leto, saj imajo na voljo le eno šolsko uro na teden. Kot je napisal profesor zgodovine in sociologije, ki poučuje DKE:

*»Zaradi manjšega števila ur je skoraj nemogoče dvakrat na leto pridobiti ustno oceno pri posameznem učencu.«*

Ali profesor slovenščine in zgodovine: *»Glede na to, da govorimo o predmetu, ki mu je namenjenih 35 ur letno, v razredu imamo do 28 učencev, predpisano je, da učitelj pridobi 3 ocene (od tega več ustnih kot pisnih), predstavlja velik izziv za predelavo vseh predpisanih tem že zgolj omejeni čas.«*

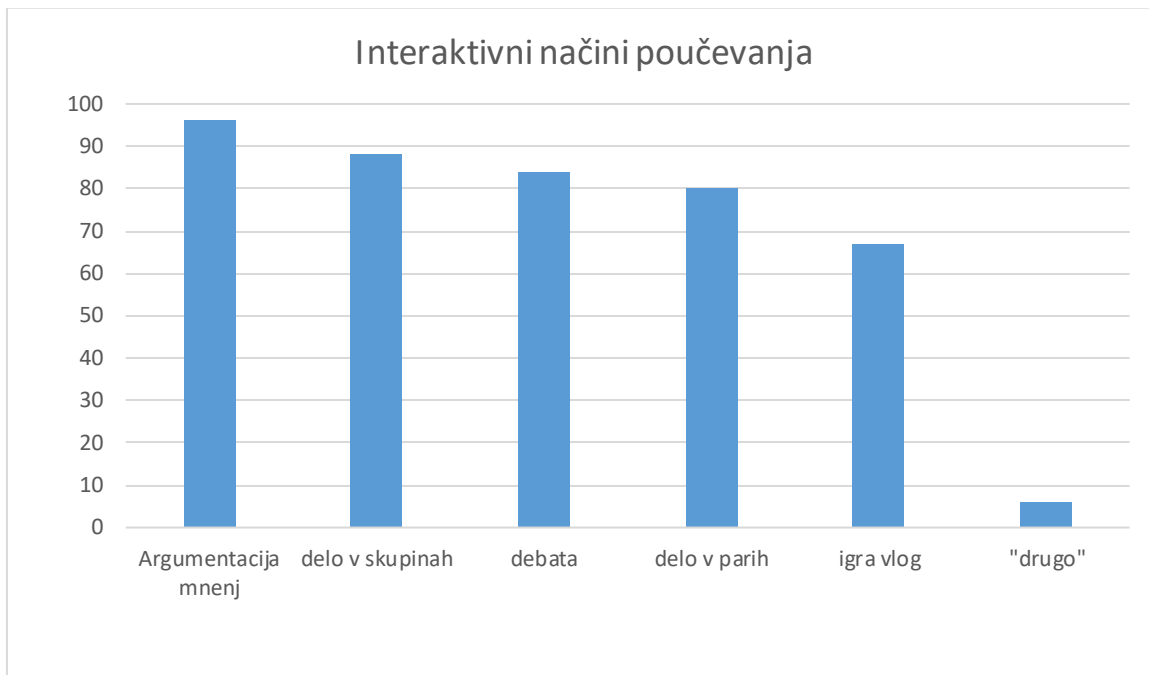
## 12.2 INTERAKTIVNI NAČINI POUČEVANJA

O interaktivnih načinih poučevanja sem učitelje spraševala s polodprtim vprašanjem, v katerem sem naštel naslednje načine: igra vlog, razprava, argumentacija mnenj, delo v skupinah, delo v parih in jim dala možnost odprtega odgovora »drugo«. S pozitivnimi odgovori so izstopali argumentacija mnenj (96% oz. 49 respondentov), delo v skupinah (88% oz. 45 respondentov) in razprava (84% oz. 43 respondentov). Tudi delo v parih ni veliko zaostajalo (80% oz. 41 respondentov), najmanj se uporablja igra vlog (67% oz. 34 respondentov). Pod »drugo« so nekateri dopisali še predstavitve ali projektne naloge (6%).

Učitelji očitno radi uporabijo interaktivne metode učenja, je pa hkrati iz nekaterih mnenjskih odgovorih razvidno, da se jih kar nekaj sooča s pomanjkanjem časa, da bi predelali vse teme, jih prediskutirali, vanje vključili še aktualne dogodke in uporabili še druge interaktivne metode. Nekateri učitelji so izpostavili, da je včasih interaktivne metode težko ali kar nemogoče izvajati, zaradi nezrelosti učencev: »Problem je, ker učenci pri tej starosti niso zmožni voditi kakršnekoli razprave, debate, zato ni dovolj debat pri pouku, ker enostavno

učitelji ne moremo tega izvajati. Učenci so nezreli, nimajo svojega mnenja, izražajo pa mnenje svojih staršev« (učitelj DKE, sociolog).

Graf 12.1: Uporaba interaktivnih načinov poučevanja (v %)



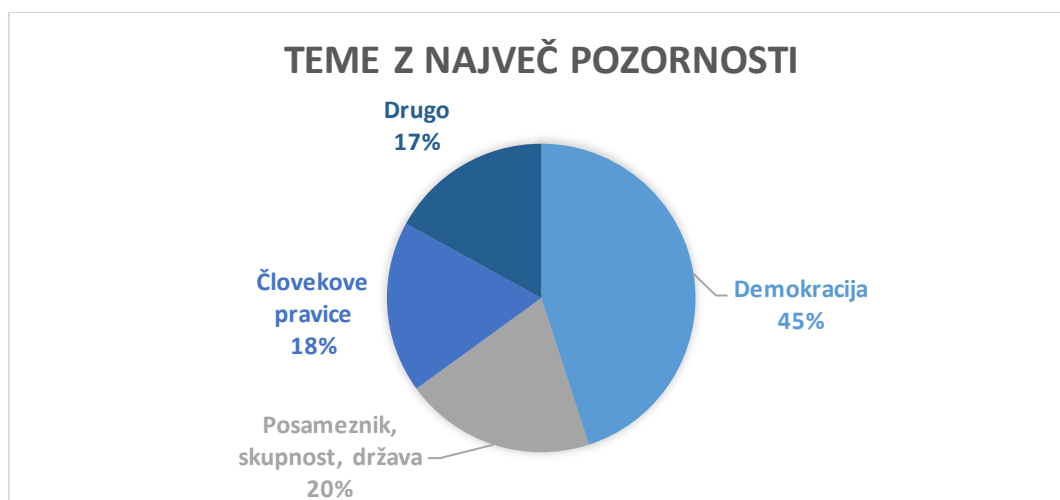
### 12.3 TEME GLEDE NA POZORNOST IN ZAHTEVNOST

V anketah sem spraševala po temah, katerim učitelji posvečajo največ in katerim najmanj pozornosti. Poleg tega sem jih vprašala po razlogu, zakaj določeni temi več oz. manj pozornosti. Za temo z največ pozornosti je največ - 23 respondentov izpostavilo »Demokracijo« (45%), sledila ji je tema »Posameznik, skupnost, država«, ki jo je izpostavilo 10 respondentov (20%) in tema »Človekove pravice« (18%).

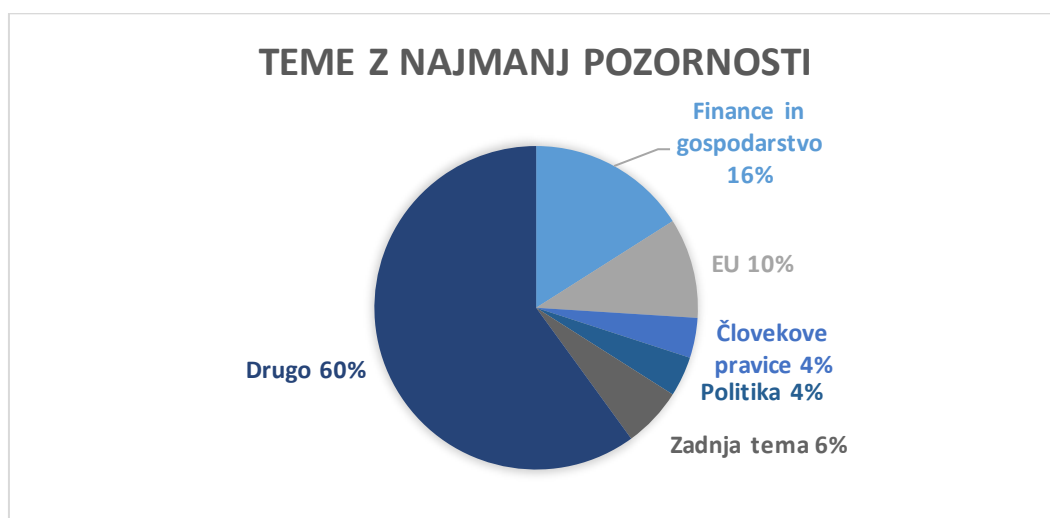
Za razlog, zakaj določeni temi posvečajo več pozornosti, je 17 respondentov (33%) navedlo učni načrt, ki dejansko največ ur namenja najbolj obširni temi »Demokracija«. Zgolj 8 učiteljev (16%) je za razlog navedlo, da določeni temi posvečajo največ pozornosti, ker se jim zdi pomembna, 5 (10%) pa jih je navedlo razlog, da so določene teme učencem bližje, da jih bolj zanimajo in zato raje sodelujejo, zaradi česar jim posvetijo tudi več časa, ne glede na kurikulum. Ostali razloga niso navedli.

Pri temah z najmanj pozornosti je bila največkrat – 16% poudarjena tema »Finance in gospodarstvo«. Po številu odgovorov ji sledi tema »EU« (5), po 2 odgovora (4%) sta dobili še temi »Človekove pravice« in »Politika«. Trije učitelji so izpostavili zadnjo temo po učnem načrtu, kot temo kateri posvetijo najmanj pozornosti, ker jim na koncu leta zmanjka časa. Kar nekaj učiteljev ni podalo odgovora na to vprašanje – v grafu sem jih vključila pod kategorijo »drugo«, v kateri so se znašli tudi teme »Spolnost, Verstva in Mediji«. Sicer pa so zopet za razloge največkrat navedli kurikulum (16 učiteljev oz. 31%), 9 učiteljev (18%) je določeni temi posvetilo najmanj pozornosti, ker se o tej temi učenci učijo pri drugih predmetih in 7 (14%) jih je za razlog navedlo, da tema za učence ni dovolj zanimiva.

Graf 12.2: Teme z največ pozornosti (v %)



Graf 12.3: Teme z najmanj pozornosti (v %)



Po eni strani je iz teh odgovorov razvidno, da se učitelji v veliki meri vsaj poskušajo držati kurikula in namenjati toliko časa temam, kot je predpisano v učnem načrtu. Po drugi strani pa izpostavljajo pomembnost vključevanja aktualnih dogodkov in razpravljanja o njih ter možnost avtonomije pri izvajanju predmeta. Tukaj je verjetno še posebej odločilno to, kateri predmet uči učitelj poleg DKE, saj s tem lahko uspešneje vključuje medpredmetne povezave. Tako so na primer nekateri učitelji v odgovorih izpostavili temi »EU in Verstva«, katerima namenijo manj pozornosti pri DKE, ker se učenci o njih učijo pri drugih predmetih, kot so zgodovina, verstva in etika. Ali kot je odgovorila ena od učiteljic DKE (prof. sociologije in zgodovine):

*»Manj poudarka dam na človekove pravice (o tej tematiki je veliko govora v nižjih razredih, zato poudarim predvsem temeljne človekove pravice, ki jih nimajo posamezniki, ki so jim teptane, odvzete na silo in so takšni posamezniki v vojnah, revščini, nižjih socialnih slojih ... Moj cilj je, da se vživijo v situacije in iščejo rešitve kot aktivni državljani in skušajo podajati njihove življenjske izkušnje, ki jih vidijo okoli sebe (živijo namreč v izrazito mešanem kulturnem območju, na šoli je ogromno pripadnikov drugih narodnosti, veroizpovedi – 50%)«.*

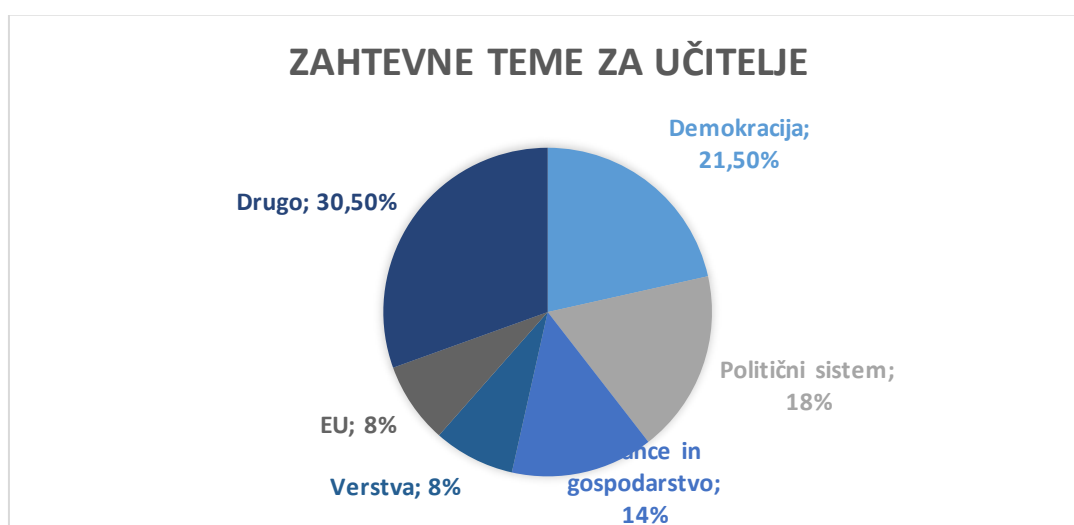
Izpostavila je torej medpredmetno povezavo in hkrati tudi okoliščine življenjskega okolja učencev. Zaradi konteksta se ji zdi torej pomembno določenim temam posvetiti več pozornosti kot drugim.

Poleg namenjanju časa sem spraševala tudi o tem, katere teme se zdijo učiteljem zahtevnejše za učenje in katere učencem (po mnenju učitelja), za razumevanje snovi. Kar 22 učiteljev in učiteljic (43%) je pri obeh odgovorih navedlo isto temo in sicer »Demokracijo ali politični sistem«. »Demokracija« se zdi najbolj zahtevna 11 učiteljem (21,5%) in kar 23 (45%) jih je mnenja, da je hkrati tudi najbolj zahtevna za učence. »Politični sistem« je kot najbolj zahtevno temo navedlo 9 učiteljev (18%), 16 (31%) jih je mnenja, da je »Politični sistem« najzahtevnejša tema tudi za učence. Njima je sledila še tema »Finance in gospodarstvo« s 7 odgovori (14%), da je najzahtevnejša tako za učitelje in učence. Zgolj ena učiteljica (sicer učiteljica filozofije) je za odgovor napisala, da teme pač predstavi na tak način, ki je za učence primeren, ko se jim torej prilagodi ne glede na stopnjo zahtevnosti v učnem načrtu.

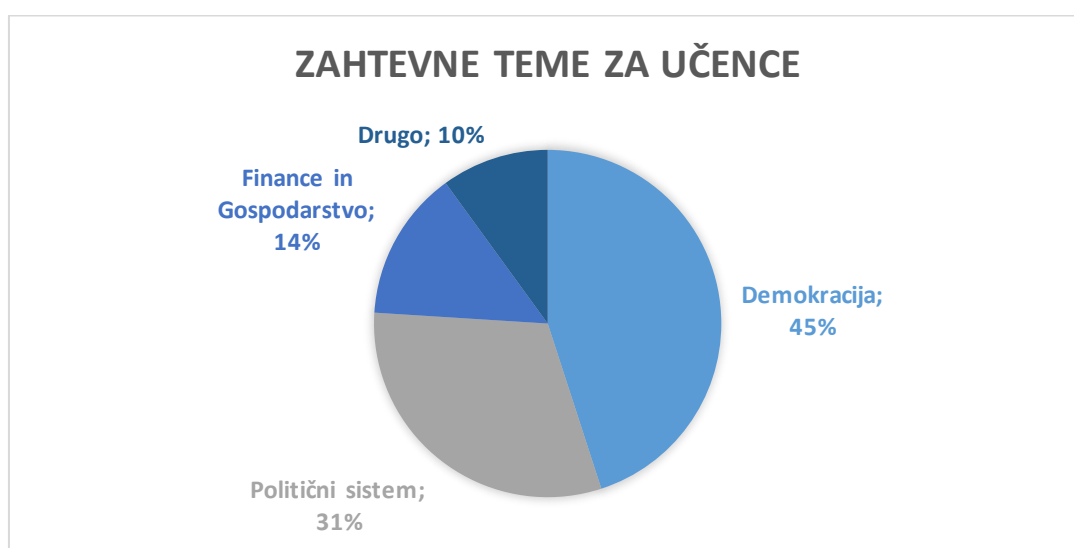
Ugotovitev, da je najbolj izpostavljena tema »Demokracija«, bi lahko povezala s tem, da je tudi po kurikulu najbolj obsežna, ker naj bi ji namenili največ časa in je zato težja tako za učitelje kot učence. Glede na to, da je kar precej respondentov podalo isto temo zahtevno,

tako za njih kot za učence, se postavlja vprašanje, ali je eno posledica drugega; ker je tema zahtevna za učitelja, jo težje razume, ker je ne zna razložiti na enostaven način, je posledično težje dojamejo tudi učenci. To je še posebej problematično, ker gre za tako pomembno temo kot je demokracija. Učitelji bi torej potrebovali glede teh tem dodatno znanje ali pa vsaj dodatni priročnik za pomoč, kako poučevati zahtevnejše vsebine. Ena od sodelujočih v anketi, profesorica zgodovine in geografije je opozorila na ta manjko: »Primanjkuje raznih učnih pripomočkov, primerov dobre prakse, priročnikov«.

Graf 12.4: Zahtevne teme za učitelje (v %)



Graf 12.5: Zahtevne teme za učence po mnenju učiteljev (v %)



Prav tako znajo biti zahtevne za razlago aktualne teme, ki lahko izzovejo konflikte in so pomembne ter relevantne za razpravo v razredu. Dobro opazko je napisala učiteljica DKE, profesorica angleščine in zgodovine:

*»Predmet je zelo zahteven, sploh v 8. razredu. Učence je težko pritegniti, še posebej ker vidijo realno stanje v politiki in ne slišijo skoraj nobene pozitivne zgodbe iz medijev. Tudi na temo beguncev je bilo v razredu slišati marsikaj, od vlade ali ministrstva pa nismo dobili nobene smernice, kaj in kako v razredu poučevati.«*

#### 12.4 UČNI NAČRT IN OBSEG PREDMETA

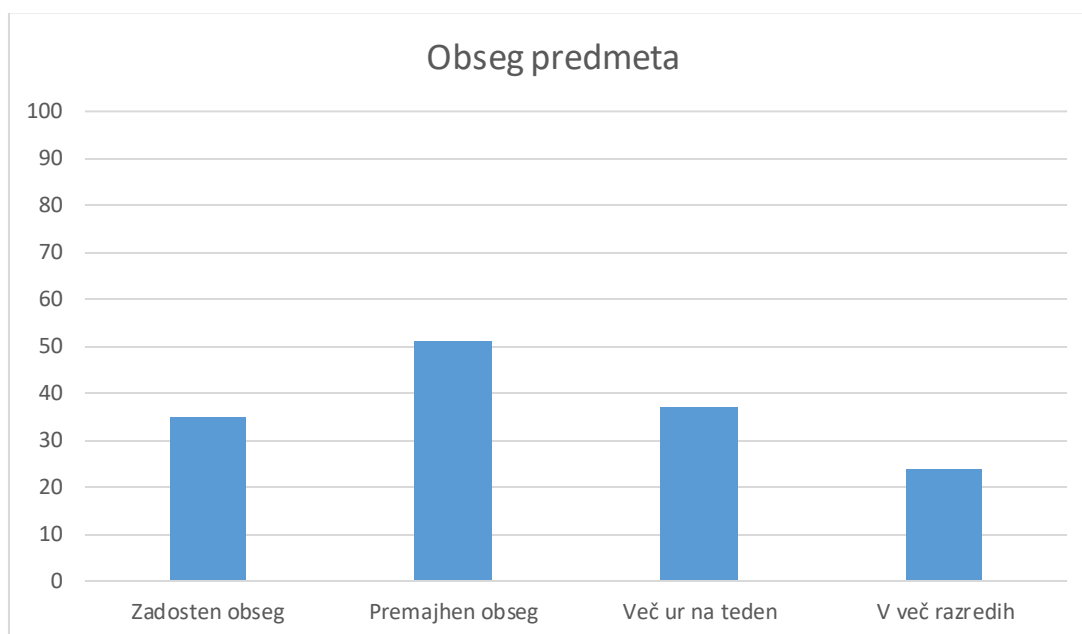
Glede učnega načrta sem jih spraševala, kakšno imajo o njem mnenje in ali bi kaj spremenili. Večina bi v načrtu vsaj nekaj spremenila, 15 učiteljev (29%) pa je odgovorilo, da ne bi spremenili ničesar. Med tistimi, ki so željni sprememb, jih je 10 (20%) navedlo, da je učni načrt prenatrpan glede na ure, ki so na voljo. Kar nekaj je takšnih (18%), ki bi iz učnega načrta odstranili določene teme ali zmanjšali njihov obseg (npr.: EU, politika, finance, domovinske teme).

Nekateri pogrešajo temo o družini in bi jo ponovno vključili, saj je v prejšnjem učnem načrtu: *»Vse preveč je strokovnega izrazoslovja, nekatere teme se podvajajo. Izpuščene so bile teme, o katerih so se otroci radi pogovarjali – družina, različne kulture, generacijski odnosi«* (učiteljica geografije in zgodovine).

Opozorili so tudi, da je predmet prezahteven za starost in zrelost otrok, in da ne bi smel biti med predmeti, ki se jih ocenjuje na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) v 9. razredu, saj predmeta v zadnjem letu OŠ ne izvajajo: *»Problematično se mi zdi, da je tudi eden od predmetov na NPZ, pa se ga v devetem razredu ne poučuje. Pozabljanje pri učencih pa je zelo intenzivno, zato so rezultati NPZ pri tem predmetu zelo slabi«* (profesorica slovenščine in zgodovine).

Na vprašanje o obsegu predmeta je 26 učiteljev (51%) odgovorilo, da se predmet izvaja v premajhnem obsegu; želeli bi več ur ali pa izvajanje v več razredih. Izrazili so mnenje, da bi moral imeti predmet DKE več ur (19 učiteljev oz. 37%), da bi ga morali izvajati tudi v 9. razredu in to od 6. razreda dalje, ali celo v vseh devetih razredih, je izrazilo 9 učiteljev (18%). Da pa ima predmet dovolj ur, je menilo 18 (35%) sodelujočih.

Graf 12.6: Mnenja učiteljev o obsegu predmeta (v %)



*»Tako kot je zasnovan sedaj, je ena ura na teden dovolj. Res pa je, da kadar se z učenci dotaknemo problema v družbi (npr. pravice istospolnih partnerjev) pa vedno težko pridemo skozi učno snov. Želela bi si dve uri na teden z vključitvijo več socioloških tem, da bi torej imeli z učenci čas diskutirati o vseh aktualnih družbenih (ne le političnih) vprašanjih« (univ.dipl. pedagoginja in profesorica zgodovine).*

*»Žal je to edini predmet, ki ima prostor in teme, ki se še najbolj dotikajo vzgojne tematike, odraščanja, razvijanja pozitivne samopodobe, kritičnega razmišljanja, strpnosti ... Vsekakor bi v današnjem času potrebovali več ur in daljše obdobje, v katerem bi učencem zagotovili razvoj socioalnih kompetenc za družbo prihodnosti« (profesorica slovenščine in sociologije).*

Glede učnega načrta so torej imeli nekaj enotnih pripomb tisti učitelji, ki so menili, da je učni načrt preobširen, in da je premalo časa za kvalitetno obravnavo tem. Te pomanjkljivosti imajo lahko zelo slab učinek na učenčevo znanje in razumevanje tem DKE, hkrati pa bi se jih dalo dokaj enostavno popraviti z boljšim učnim načrtom in uvedbo predmeta v 9. razred ali dodatkom še ene ure na teden. Potrebno bi bilo tudi bolj konkretizirati medpredmetno povezovanje, da se določene teme pri različnih predmetih ne bi podvajale, bi se pa sprostil čas za teme, ki jih učenci ne poslušajo pri ostalih predmetih oziroma za razgovore in aktualizacijo vsebine.

V teoretičnem delu naloge sem pisala o mednarodnih raziskavah, katerih rezultati so pokazali, da naj bi imeli slovenski učenci na področju državljanske kulture veliko znanja, in da so prikazali dobre rezultate v primerjavi z ostalimi sodelujočimi državami. Kljub temu pa se mi zdi zaskrbljujoče, da je v moji raziskavi kar nekaj učiteljev izpostavilo nezrelost učencev, ki ne sodelujejo v debatah, ne izražajo niti svojega mnenja, niti argumentov. Ali še huje, določeni učitelji opazajo pri učencih nestrpnost do drugače mislečih:

*»Vsako leto opažam več nestrpnosti in utrjenih stereotipov do družbenih manjšin (npr. do nekaterih verskih skupin, istospolnih, priseljencev). Učenci prinašajo te vzorce in prepričanja od doma, opaziti je, da so utrjeni z medijskimi podobami. Načrtno sem začela pri urah izpostavljati pozitivne podobe o družbenih manjšinah v medijih« (profesorica slovenščine in sociologije).*

Zopet eden izmed primerov ravnanja učiteljice, ki je prilagodila učne ure okoliščinam. To se mi zdi pri poučevanju DKE še posebej pomembno, saj se že generacije krepko razlikujejo ena od druge, kaj šele posamezni učenci, saj jih zanimajo zelo različne teme. Učitelji bi vsekakor morali imeti svobodo oz. možnosti, da učni načrt prilagodijo razredu ali posebnim okoliščinam, seveda pa morajo biti za to tudi sami dobro opremljeni s pedagoškim znanjem. Kot sem lahko ugotovila, so se med odgovori v anketnem vprašalniku znašli tako tisti, ki se zavzemajo za več avtonomije in aktualizacijo tem pri poučevanju tega predmeta. Na drugi strani pa je bilo hkrati kar veliko učiteljev, ki so menili, da se dosledno držijo učnega načrta (npr. pri vprašanjih o izpostavljenosti tem). Naj dodam še dva citata učiteljev DKE o učiteljih:

*»...//Skratka – vsak učitelj, učitelj predmeta DKE pa še posebej, mora vlagati v dodatno znanje, razvijati večšine socialnega učenja, prilagajati vsebine v življenske situacije« (profesorica slovenščine in sociologije).*

*»Če bi predmet na vseh šolah poučevali ustrezno usposobljeni učitelji, bi bilo znanje – podano in sprejeto – zagotovo na višjem nivoju kot je sedaj, ko ga poučujejo vsi, ki pač nimajo dovolj svoje učne obveze« ( profesor sociologije in slovenščine).*

Oba zgornja citata opozarjata na pomanjkljivo znanje učiteljev. V anketi sem spraševala tudi o obiskovanju dodatnih izobraževanj, namenjenih učiteljem DKE in drugih družboslovnih predmetov. Skoraj vsi (razen enega) so se že kdaj udeležili dodatnega seminarja in večina jih je izrazila zadovoljstvo o tamkajšnjih predavanjih in željo po večjemu številu le-teh. Nekateri so izrazili mnenje, da se teme na predavanjih začnejo sčasoma ponavljati in se jih zato vedno manj udeležujejo. Spet drugi pa so izpostavili problem, da nimajo časa hoditi na vse dodatne



seminarje, saj jih imajo veliko že samo za svoj temeljni predmet (kot je izpostavila učiteljica geografije, ki poleg te uči še DKE). Na splošno je predmet DKE podcenjen in ga v večini primerov poučujejo učitelji zgodovine in geografije. Že za poučevanje temeljnega predmeta ima učitelj določen čas za pripravo ure, za dodatno gradivo in dodatne seminarje, zato ni čudno, če jim enostavno zmanjka časa za pripravo in izobraževanje še za ostale predmete, ki jih poučujejo. Glede znanja in širjenja obzorja učiteljev je spodbudno, da si pomagajo med seboj s pomočjo spletnih učilnic. Kar nekaj jih je v odgovorih omenilo, da najdejo dobre primere dodatne literature prav pri svojih sodelavcih, s katerimi si preko spletnih učilnic delijo mnenja in izkušnje, kar jim koristi za bolj kakovostno izvajanje predmeta.

Empirična raziskava mi je dala pomemben vpogled v mnenja učiteljev o predmetu DKE, o dejanskem izvajanju predmeta, o problemih s katerimi se učitelji srečujejo, in ki jim otežujejo kakovostno poučevanje. Potrebni bi bilo več tovrstnih, še temeljitejših raziskav in kar je še pomembneje, bi morali vzpostaviti dialog med učitelji, sestavjalci kurikula ter pisci učbenikov, kar bi vodilo k lažjemu, enotnejšemu in kakovostnejšemu izvajanju predmeta.

### 13 TEMELJNE UGOTOVITVE IN SKLEP

Obsežna in raznolika literatura o državljski vzgoji pove, da se tej tematiki pri vzgoji in izobraževanju posveča vedno več pozornosti. Pri številnih vzrokih za povečanje pomena državljske vzgoje, naštetih v prvem delu naloge (globalizacija, migracije, upad zanimanja za politiko in podobno), se ne gre čuditi raznim spodbudam s strani mednarodnih organizacij k poudarjanju državljske vzgoje v izobraževanju. V mednarodnih raziskavah sodeluje vse več držav, ki so državljsko vzgojo tako ali drugače vključile v šolski program. Raziskavi, kateri sem sama opisala v nalogi, sta poleg znanja osnovnošolcev merili tudi njihova stališča o določenih družbenih problemih. V prvi raziskavi (CIVED 1999) vednost slovenskih učencev ni odstopala od evropskega povprečja, bila pa je nadpovprečna deset let kasneje (raziskava ICCS 2009). Slovenija je bila potemtakem edina država, sodelujoča v obeh raziskavah, ki je svoj dosežek statistično izboljšala. Ta podatek dokazuje, da ima državljska vzgoja velik pomen in pomembno vlogo v šolskem programu, kar podpirajo tudi spodaj povzete ugotovitve.

V nalogi sem se osredotočila predvsem na rezultate raziskav o politični in družbeni participaciji osnovnošolcev, kot tudi na njihov odnos do človekovih pravic in pravic

inigrantov. Prav te teme se mi zdijo ključne za vzdrževanje politične in demokratične kulture. V CIVED raziskavi je bil odnos slovenskih učencev do migrantov pod povprečjem, kar je sicer bila bolj zapostavljena tema v večini sodelujočih raziskav. Poleg tega je raziskava pokazala, da so učenci praviloma pokazali slabše znanje pri tistih temah, kjer so se njihova stališča razlikovala od stališč učencev drugih držav v negativni smeri. Slednja ugotovitev torej dokazuje povezavo med količino znanja in količino predsodkov. Deset let pozneje se je sicer slika nekoliko izboljšala tudi pri rezultatih o odnosu učencev do migrantov.

Enako kot pri stališčih se je pokazala tudi povezava med znanjem o politiki in večjo verjetnostjo, da se bodo učenci udeležili volitev. Slovenija je imela rezultate za bodočo udeležbo na lokalnih volitvah znotraj povprečja, na nacionalnih nad povprečjem (čeprav je % v desetih letih od prve do druge raziskave nekoliko padel) in na evropskih volitvah kar več kot 10% pod povprečjem. Hkrati so slovenski učenci pokazali manj zanimanja za politiko od povprečja sodelujočih držav. ICCS raziskava iz leta 2009 je tudi pokazala, da so učenci, ki so izjavili, da bodo skoraj zagotovo ali zagotovo volili v prihodnosti, pokazali več znanja o politiki (merili so ga na primer z vprašanji o sestavi parlamenta, o poteku volitev, kdo zaseda določeno politično funkcijo in podobno).

Pri družbeni participaciji se je Slovenija znašla le malo nad povprečjem. Po posebej nizkem odstotku je izstopala v izjavah učencev o sodelovanju pri odločitvah o tem, kako voditi oziroma upravljati šolo.

Tretja tema, ki sem se je podrobneje lotila, so bila mnenja učiteljev in ravnateljev sodelujočih šol. Pri slovenskih učiteljih se je izkazalo, da je njihova samozavest pri poučevanju večine tem državljanske vzgoje podpovprečna. Zelo pomemben cilj državljanske vzgoje se jim zdi skrb za okolje, podpovprečno pa so izpostavili participacijo v lokalni skupnosti in pripravljenost na bodoče politično udejstvovanje. To je lahko eden od vzrokov za slabše sodelovanje slovenskih učencev pri participaciji izven šole v lokalni skupnosti, za slabše rezultate pri domnevni udeležbi na volitvah in manjšem zanimanju za politiko. Zaskrbljujoč se mi zdi tudi podatek o izpostavljanju pomena boja proti rasizmu in ksenofobiji. Ta družbena problema je v Sloveniji izpostavilo le 4% ravnateljev in 13% učiteljev.

Zgoraj povzete ugotovitve kažejo na velik pomen predmeta državljanske vzgoje (ki se pri nas imenuje domovinska in državljanska kultura ter etika), za demokratično in politično kulturo Slovenije in s tem tudi Evrope. Vzgoja demokracije v naši šoli odločilno prispeva k demokraciji evropske in sploh globalizirane družbe (Židan 2007, 10). Pri predmetu se po

učnem programu obravnavajo pomembne tematike o demokratičnih vrlinah in lastnostih, ki kot smo videli, pomembno vplivajo na stališča in odnose učencev do družbenih problemov, kot so migracije, rasizem, neenakopravnost spolov in drugih. Pomembno pa je, da se pri tem zavedamo pomembnosti vloge učiteljev, ki ta predmet poučujejo. Njim bi bilo potrebno zagotoviti zadostno dodatno izobraževanje, da bi lahko kompetentno in samozavestno poučevali o vseh temah, ki bi morale biti vključene v pouk. Prav oni namreč ogromno prispevajo k šolski in razredni klimi, ki se je po raziskavah izkazala za nadvse pomemben faktor pri spodbujanju demokratičnosti pri učencih. Poleg tega mora stroka izkoristiti tovrstne raziskave za stalne izboljšave izvajanja predmeta in učne vsebine. Stroka se ne sme zadovoljiti z malo nadpovprečnimi rezultati učencev v Sloveniji, temveč si prizadevati k vedno večjemu obsegu državljskega znanja in demokratičnosti odnosov in vedenja pri osnovnošolcih.

Na tem mestu želim omeniti tudi težavo, da v večini držav Evropske unije (razen Finske) manjkajo sistematična raziskovalna in ovrednotena spoznanja oz. analize o izobraževanju učiteljev. V Sloveniji je tako kot v drugih državah značilna razdrobljenost raziskovalne in izobraževalne politike, pa tudi razdrobljenost raziskovanja o izobraževanju učiteljev v različnih institucijah (Židan 2002, 1053). V kolikor se povečuje zanimanje za izobraženost učencev in se le-ta že sama po sebi povečuje, bi morali biti toliko bolj pozorni na izobraženost učiteljev.

Za spremljanje nivoja državljskega znanja učencev in znanja učiteljev so raziskave, kakršni opisujem v nalogi, in njihovo konsistentno izvajanje, izjemnega pomena. Rezultati tovrstnih raziskav so povod za spremembe učnega načrta ali pedagoškega dela, vse z namenom izboljšanja znanja učencev in učiteljev ter s tem izboljšanja družbe. Stalno izvajanje raziskav omogoča merjenje napredka in s tem ovrednotenje narejenih sprememb v kurikulumih. Vedno več sodelujočih držav omogoča več primerjav dosežkov in učnih načrtov ter s tem možnosti povzemanja dobrih zgledov na globalni ravni. Več raziskav na nacionalni ravni bi bilo v Sloveniji zagotovo dobrodošlih, še posebej na področju izobraževanja oziroma izobraženosti učiteljev, ki poučujejo državljsko vzgojo. Glede na to, da ima večina učiteljev DKE svoje druge temeljne predmete, bi morali biti deležni več dodatnih izobraževanj s področja državljske vzgoje. Že na izobraževalnih ustanovah, kjer se šolajo bodoči učitelji, bi bilo na temo državljske vzgoje smotrno dati več poudarka in učnih vsebin. Tako bi bila večina učiteljev bolje pripravljena na te teme ne glede na njihov temeljni predmet, ki ga poučujejo. Druga možnost za pridobitev bolje pripravljenih učiteljev DKE je tudi zaposlitev dodatnega

učitelja z družboslovno izobrazbo, ki se povsem posveti poučevanju DKE kot njegovemu temeljnemu predmetu.

Zgovorne rezultate je dala moja raziskava med učitelji domovinske in državljanske kulture ter etike. Iz odgovorov je razvidno, da se veliko število učiteljev tega predmeta srečuje s časovno stisko zaradi obširnega kurikula in hkratnega premajhnega obsega ur. Iz tega sledi, da ne morejo zadostno predelati določenih tem, aktualizirati ali uporabiti interaktivne metode v tolikšni meri, kot bi si želeli. Kar nekaj jih je izpostavilo, da predmet DKE ni vzet resno, kot nekateri drugi predmeti, ne s strani sodelavcev niti s strani staršev. Po drugi strani pa s strani ministrstva in EU prihajajo direktive o večanju poudarka na demokratični kulturi, kurikul je zahtevnejši, vedno več je literature na to tematiko, ki ima v današnjem globaliziranem svetu vedno večji pomen. Na tem mestu je potrebno vzpostaviti dialog, ki bo torej stekel v obe smeri in ne le v eno v obliki direktiv in zahtev do učiteljev.

Vsekakor se mi zdi bistvenega pomena vključitev praktičnega dela, za katerega so seveda odgovorni prav učitelji. Učenci bi morali biti v večji meri deležni demokratičnih izkušenj s praktičnim delom. Le tako se lahko učinkovito izboljšajo demokratične veščine učencev, s katerimi bodo lahko prispevali k demokratični kulturi. Pomembno je učenje v demokraciji za demokracijo. Pedagogi sami morajo delovati po demokratičnih načelih in s prakso učiti mlade izvajanja demokracije. Kot primer učenja praktične demokracije Alojzija Židan navaja igro vlog, ki usmerja na demokratične komunikacijske vzorce, spoznavanje demokratičnih pravil in demokratična ravnanja. Poleg igre vlog se ji zdijo pomembne didaktične simulacije praktičnih življenjskih primerov. Tudi s takimi simulacijami se lahko učenci naučijo demokratičnih strategij ravnanja (2002, 1055).

Vzoren primer tako imenovane državljanske šole poznajo v brazilskem Port Alegre. Tam je učni načrt delno zgrajen »od spodaj«, prek participatorne demokracije. Učitelji dobijo dodatno plačilo, če delajo v skupnostih z revnimi ali s člani tolp (Apple v Košak 2016, 32). Kot že omenjeno pa se tu pojavi problem, ki so ga pedagogi izpostavili v raziskavi, in sicer premalo časa za zadostno izvajanje tovrstnih praks.

Skozi prakso demokracije v razredih se učence lahko vzgoji v aktivne državljane, ki so tako pomemben element pri vzpostavljanju demokracije. Pri tem ne govorim le o demokraciji nacionalnih držav, temveč tudi širše, o demokraciji Evrope. Kohezijo evropskih držav in temelj njihove demokratičnosti je potrebno stalno vzpostavljati in vzdrževati, saj ne gre za

nekaj samoumevnega. Prav državljanska vzgoja v šolah je lahko tisti etični temelj, ki pri tem igra odločilno vlogo.

»O demokraciji lahko govorimo kot o širokem konceptu, torej da šole pripravljajo kritične državljane, ki sodelujejo pri sprejemanju ključnih odločitev« (Apple v Košak 2016, 30).

## 14 LITERATURA

- Bačlija, Irena, Bojinovič Fenko, Ana, Crnčec, Danijel, Lovec, Marko in Jure Požgan. 2015. *Evropska unija v osnovni šoli: učne priprave za predmete; spoznavanje okolja, družba, glasbena vzgoja, zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura in etika*. Ljubljana: FDV.
- Bezjak, Simona. 2011. (Post)suvereni diskurzi državljanske vzgoje: od nacionalnega h globalnemu. V *Politološke refleksije 2009–2010*, ur. Andrej A. Lukšič, 222–242. Ljubljana: FDV, IDV, Center za kritično politologijo.
- Devjak, Tatjana. 2002. *Etična in državljanska vzgoja v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Eurydice. 2008. *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi*. Dostopno prek: [http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/Ravni\\_avtonomije\\_in\\_odgovornosti\\_uciteljev.pdf](http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/Ravni_avtonomije_in_odgovornosti_uciteljev.pdf) (4. september 2009).
- Gaber, Slavko, Rutar Ilc, Zora, Lorenčič, Ivan, Nolimal, Fani, Pevec Grm, Slava, Ermenc, Klara in Tašner, Veronika. 2006. *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij – CEPS, Pedagoška fakulteta.
- Gril, Alenka. 2011. Državlanske kompetence osnovnošolcev v Sloveniji – izsledki mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009. *Šolsko polje* 22 (5/6): 157–186.
- Gutmann, Amy. 2001. *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raiskovalcev šolskega polja.
- Hoskins, B., C. Barber, D. Van Nijlen in E. Villalba. 2011. Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. *Comparative Education Review* 55(1): 082–110.
- *Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. 2015. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Kerr, David, Struman, Linda, Schulz, Wolfram in Burge, Bethan. 2010. *ICCS 2009 report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Klemenčič, Eva. 2012. *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: Demat.

- Klemenčič, Eva in Štremfel, Urška. 2011. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: ZRC.
- Košak, Klemen. 2016. Intervju: Michael W. Apple. *Mladina* 23: 29–32.
- Kukovič, Simona in Haček, Miro. 2014. *Elementi domovinske in državljske vzgoje ter aktivnega državljanstva v načrtih slovenskih osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Novak, Bogomir. 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pikalo, Jernej, Bezjak, Simona, Marinko, Branjac in Vrečko Bilc, Blaž. 2008. Politološke vsebine državljske vzgoje: pristopi, vsebine in možnosti. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 19 (5/6): 53 – 72.
- Pikalo, Jernej, ur. 2010. *Državljanstvo in globalizacija – k državljski vzgoji za sodobni svet*. Ljubljana: Založba Sophia.
- *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. 2011. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943#> (27. julij 2016).
- Sardoč, Mitja. 2005. *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana; Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Sardoč, Mitja, ur. 2014. *Osnovni pojmi in dileme državljske vzgoje*. Ljubljana: Civitas.
- Sardoč, Mitja, Šimec, Marjan in Mlekuž, Ana. 2014. *Nacionalno poročilo raziskave državljske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje in šport.
- Šimec, Marjan, ur. 2012. *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šimec, Marjan, Sardoč, Mitja in Mlekuž, Ana. 2015. *Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štrukelj, Alenka, ur. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Oswald, Hans in Schulz, Walfram. 2001. *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah*. Amsterdam: IEA – Center za študij edukacijskih strategij.
- Trampuš, Jure. 2017. Smo se za to borili? *Mladina* 10: 19–23.
- Vodovnik, Žiga. 2015. *Demokracija kot glagol*. Ljubljana: Krtina.
- Židan, Alojzija. 2002. Slovenski nacionalni izobraževalni interesi in EU. *Teorija in praksa* 39 (6): 1048–1058.
- --- 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: FDV.
- --- 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: FDV.
- --- 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: FDV.



## PRILOGA: VPRAŠALNIK ZA UČITELJE DRŽAVLJANSKE IN DOMOVINSKE KULTURE TER ETIKE

Sem študentka podiplomskega študija na FDV in pišem magistrsko nalogo o predmetu Državljska in domovinska kultura ter etika. Za empirični del bi vam postavila nekaj vprašanj glede vašega dela. Vprašalniki so anonimni.

1. Prosim navedite, kaj ste po izobrazbi?
2. Kateri je vaš temeljni predmet, ki ga poučujete na šoli in katere predmete še učite poleg tega predmeta in predmeta DKE, če jih (tudi izbirne)?
3. Katerih pripomočkov se poslužujete pri poučevanju DKE?
  - Učbenik da / ne Kateri? \_\_\_\_\_
  - Delovni zvezek da / ne Kateri? \_\_\_\_\_
  - Dodatna literatura (npr. knjige, članki, internet) da / ne Kaj od naštetega?  
\_\_\_\_\_
  - Prosojnice/projektor da / ne
  - Ostalo \_\_\_\_\_
- 3.1 V primeru da uporabite dodatno literaturo, ali jo najdete in izberete sami? In, ali učencem pripravite natisnjeno (npr. članek ali strani iz knjige)?
- 3.2 V primeru uporabe projektorja in prosojnic – kako pogosto jih uporabljate? Si prosojnice pripravite sami? – če da, jih pripravite na podlagi učbenika ali dodatne literature?
4. Učencem dajete domače naloge? Če jih, kako pogosto in kakšne (prosim naštejete nekaj primerov)?
5. Kakšne načine preverjanja znanja uporabljate za pridobitev ocene učenca?
6. Ali uporabite aktualne dogodke (npr. iz poročil) za razlago ali debato v razredu? Če jih, kako pogosto?

7. Ali v razredu uporabljate interaktivne načine poučevanja kot so:

- Igra vlog da / ne
- Debate da / ne
- Argumentacija mnenj da / ne
- Delo v skupinah da / ne
- Delo v parih da / ne
- Ostalo \_\_\_\_\_

7.1 V primeru, da ste za katere odgovorili z »da«: kako pogosto jih uporabljate, glede katerih tem in kakšen se vam zdi odziv učencev?

7.2 V primeru odgovorov »ne«: zakaj ne? (morda pomanjkanje časa, se vam zdi nerelevantvo ali ker ni navedeno v kurikulumu...?)

8. Kateri temi oz. temam posvečate največ časa/pozornosti in zakaj?

9. Kateri temi oz. temam posvečate najmanj časa/pozornosti in zakaj?

10. Katera tema se vam zdi najbolj zahtevna za vas kot učitelja/učiteljico?

11. Katera tema se vam zdi najbolj zahtevna za učence?

12. Ste se kdaj udeležili dodatnega izobraževalnega seminarja namenjenega vam kot učiteljem DKE?

12.1 Če ste se ga – se vam je zdel zadovoljiv, bi jih želeli imeti več?

12.2 Če ne – zakaj ne?

13. Ali vam je za poučevanje DKE zadosten učbenik za predmet ali za predavanja preberete tudi kakšno dodatno literaturo ali vir?

13.1 Če berete dodatno literaturo – glede katerih tem?

14. Kakšno je vaše mnenje glede učnega načrta za DKE? Bi kaj spremenili?

15. Kako pomemben se vam zdi predmet? Se vam zdi, da se ga izvaja v primernem obsegu, ali bi mu namenili več/manj obveznih učnih ur?

16. Bi želeli še karkoli dodati; izpostaviti problem ali pozitivno plat poučevanja predmeta?

Najlepša hvala za vaš čas in odgovore!