

Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi

DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA

1. del

Naslov: jantarskranthis@gmail.com (Sabina)

Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi

DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA

1. del

Mag. Pavla Karba

Lorieta Pečoler

Mag. Marjeta Raztresen

Dejan Kokol

Boštjan Majerič

Jasmina Mazej

Nataša Jesenko

Mateja Jevšnik

Natalija Panič

Dr. Mitja Sardoč

Dr. Oto Luthar

Tina Puncer

Dr. Irena Šumi

Dr. Miro Cerar

Dr. Ksenija Horvat Vidmar

Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi

Domovinska in državljanska kultura in etika

1. del

Uredila:

mag. Pavla Karba

Avtorji:

mag. Pavla Karba, Lorieta Pečoler, mag. Marjeta Raztresen, Dejan Kokol, Boštjan Majerič, Jasmina Mazej, Nataša Jesenko, Mateja Jevšnik, Natalija Panič, dr. Mitja Sardoč, dr. Oto Luthar, Tina Puncer, dr. Irena Šumi, dr. Miro Cerar, dr. Ksenija Horvat Vidmar

Strokovni pregled:

dr. Mitja Sardoč, Klavdija Šipuš in dr. Janez Justin (članek z naslovom Državlјanska enakost in državljanske vrline)

Jezikovni pregled:

Tine Logar

Izdal in založil:

Zavod RS za šolstvo

Predstavniki:

mag. Gregor Mohorčič

Urednici zbirke:

dr. Amalija Žakelj, mag. Marjeta Borstner

Tehnična urednica:

Alenka Štrukelj

Oblikovanje:

Irena Hlede

Prelom:

Grafični atelje Zenit, Žiga Valetič, s.p.

Objava na spletnem naslovu:

[http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi_DKE_1.pdf](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve_pouka_v_osnovnošolski_praksi_DKE_1.pdf)

Prva izdaja, prvi natis

Ljubljana, 2013

Publikacija je brezplačna.

Zbirka Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi je nastala v okviru projekta Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah v sklopu Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SOCIALNI SKLAD

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje in prepisovanje na karšenkoli pomnilniški medij) oblike reprodukcije, razen delov, kjer je to posebej označeno.

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

37.091.3:3(082)(0.034.2)
373.3.016:3(082)(0.034.2)
37.091.3:17(082)(0.034.2)
373.3.016:17(082)(0.034.2)

POSODOBITVE pouka v osnovnošolski praksi. Domovinska in državljanska kultura in etika [Elektronski vir] : 1. del / Pavla Karba ... [et al.] ; [uredila Pavla Karba]. - 1. izd., 1. natis. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2013

Način dostopa (URL): [http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve pouka v osnovnošolskipraksi_DKE_1.pdf](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Posodobitve_pouka_v_osnovnošolskipraksi_DKE_1.pdf)

ISBN 978-961-03-0183-7 (pdf)
1. Karba, Pavla
268718336

KAZALO

PREDGOVOR (<i>Pavla Karba</i>)	7
UVOD (<i>Pavla Karba</i>)	9
1 NOVOSTI V POSODOBLJENEM UČNEM NAČRTU	11
1.1 Posodobitve pouka predmeta (<i>Pavla Karba</i>)	13
1.1.1 Prikaz procesa posodobitve učnega načrta predmeta	13
1.1.2 Vsebinska zasnova učnega načrta sledi konceptu državljanske vzgoje v 21. stoletju v evropski in svetovni skupnosti	13
1.1.3 Specifične skupne teme v nacionalnih kurikulah mnogih evropskih držav	15
1.1.4 Specifični skupni cilji v nacionalnih kurikulah mnogih evropskih držav	15
1.1.5 Osredotočenost vsebin učnega načrta predmeta DKE na življenje znotraj ožje, širše in globalne skupnosti	16
1.1.6 Didaktična zasnova učnega načrta z vidika spodbujanja razvoja socialnih in državljskih kompetenc	18
1.1.7 Kurikularni pristopi, didaktične strategije in slovar didaktične terminologije	23
1.2 Medpredmetno povezovanje in vertikalno nadgrajevanje znanja: Človekove pravice (<i>Lorieta Pečoler in Marjeta Raztresen</i>)	32
1.2.1 Uvod	32
1.2.2 Človekove pravice in vrednote	32
1.2.3 Pregled učnih načrtov	33
1.2.4 Sklep	39
1.3 Aktivna raba informacijsko-komunikacijske tehnologije (<i>Dejan Kokol in Boštjan Majerič</i>)	43
1.3.1 Uvod	43
1.3.2 Ustava v stripu	43
1.3.3 Vladni portal za otroke in mladino	44
1.3.4 ChartaNostra	44
1.3.5 Amnesty International	45
1.3.6 Youtube	45
1.3.7 Prezi	46
1.3.8 Facebook	47
1.3.9 Elektronski testi	47
1.3.10 Sklep	48

1.4	Preverjanje in ocenjevanje znanja osmišlja razvoj učenja in znanja <i>(Pavla Karba)</i>	50
1.4.1	Temeljni pojmi o preverjanju in ocenjevanju znanja	50
1.4.2	Preverjanje in ocenjevanje znanja	55
1.4.3	Kratka predstavitev raznolikih izdelkov (samostojnega dela učencev)	56
1.4.4	Opisno-številčni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezna področja Marzanove taksonomije	58
1.4.5	Opisno-številčni kriteriji za področje Bloomove taksonomije	62
1.5	Od ciljev do standardov in kriterijev ter opisnikov znanj skozi teorijo in prakso <i>(Dejan Kokol in Larieta Pečoler)</i>	64
1.5.1	Uvod	64
1.5.2	Primeri holističnih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja	65
1.6	Učinkovite avtentične oblike ocenjevanja <i>(Jasmina Mazej)</i>	68
1.6.1	Uvod	68
1.6.2	Kaj je avtentično ocenjevanje	68
1.6.3	Prednosti avtentičnega ocenjevanja	69
1.6.4	Kdaj uporabiti avtentične oblike ocenjevanja	69
1.6.5	Oblike avtentičnega ocenjevanja znanja	69
1.6.6	Načrtovanje avtentičnega ocenjevanja	70
1.6.7	Opisni kriteriji za avtentične oblike ocenjevanja	72
1.6.8	Sklep	73
1.7	Možnosti vključevanja učencev in staršev v spremljanje učenčevega napredovanja v procesu učenja in znanja <i>(Marjeta Raztresen in Nataša Jesenko)</i>	74
1.7.1	Uvod	74
1.7.2	Teoretična izhodišča	75
1.7.3	Nekaj primerov formativnega spremljanja	77
1.7.4	Sklep	82
1.8	Sporočilnost analize dosežkov učencev na NPZ 2012 in primerjave z dosežki na mednarodni raziskavi ICCS <i>(Pavla Karba in Irena Šumi)</i>	85
1.8.1	Uvod	85
1.8.2	Predstavitev Nacionalnega preizkusa znanja 2012	85
1.8.3	Dosežki učencev z vidika splošne in predmetne bralne pismenosti	86
1.8.4	Dosežki učencev z vidika taksonomskih stopenj, indeksa težavnosti in uvrstitve v območja	94

1.8.5	Dosežki učencev z vidika medpredmetnega povezovanja znanja	96
1.8.6	Primerjava med NPZ 2012 in mednarodno raziskavo ICCS 2009	96
1.8.7	Sklep	98
2	PRIMERI VPELJEVANJA NOVOSTI V PRAKSO	101
2.1	Od učnega načrta do letne priprave in priprave na pouk (<i>Pavla Karba</i>)	103
2.2	Skupnosti in kultura sobivanja – sedmi razred (<i>Lorieta Pečoler</i>)	107
2.3	Stereotipi, predsodki in konflikti (<i>Jasmina Mazej</i>)	124
2.4	Človekove pravice so včasih v konfliktu (<i>Dejan Kokol</i>)	132
2.5	Varovanje otrokovih pravic (<i>Mateja Jevšnik</i>)	143
2.6	Kako so nastajali temelji demokratične družbe (<i>Nataša Jesenko</i>)	153
2.7	Slovenija, Evropska unija in svet (<i>Nataša Jesenko in Marjeta Raztresen</i>)	164
2.8	Opredelitev globalizacije (<i>Natalija Panić</i>)	177
3	AKTUALNE TEME V POSODOBLJENEM UČNEM NAČRTU	189
3.1	Večkulturnost ter multi- in interkulturalizem v historični perspektivi (<i>Oto Luthar</i>)	191
3.1.1	O čem govorimo, ko govorimo o multikulturalizmu?	191
3.1.2	Multikulturalizem po slovensko v zgodovinski perspektivi	193
3.1.3	Multikulturalizem po slovensko danes	195
3.1.4	Naprej v preteklost?	196
3.2	Državljanstva enakost in državljanske vrline (<i>Mitja Sardoč</i>)	198
3.2.1	Uvod in opredelitev problematike	198
3.2.2	Državljanstvo in državljanska enakost	199
3.2.3	Državljanstvo in državljanske vrline: patriotizem	201
3.2.4	Sklep	205
3.3	Finance, delo in gospodarstvo (<i>Tina Puncer</i>)	209
3.3.1	Uvod	209
3.3.2	Ekonomske pravice državljanov Republike Slovenije	209
3.3.3	Kaj je podjetje?	210

3.3.4	Delojemalci in delodajalci	211
3.3.5	Kapital in kapitalizem	213
3.3.6	Vprašanje izkoriščanja in pravičnega plačila	213
3.3.7	Temeljni ekonomski pojmi: dobiček, delnica, kapital	214
3.3.8	Država in dajatve	215
3.3.9	Sklep	216
3.4	Etična načela kot temelj pravih norm (<i>Irena Šumi</i>)	219
3.5	Etična načela v dokumentih človekovih pravic, demokracije in pravne države (<i>Irena Šumi</i>)	227
3.6	Človekove pravice in demokracija (<i>Miro Cerar</i>)	235
3.6.1	Uvodno pojasnilo	235
3.6.2	Izhodiščna opredelitev človekovih pravic in sodobne demokracije	235
3.6.3	Od kod potreba po človekovih pravicah?	236
3.6.4	Pravni pojem pravice in dolžnosti	238
3.6.5	Pravice in dolžnosti v drugih (nepravnih) razsežnostih	239
3.6.6	Večrazsežnost človekovih pravic	240
3.6.7	Kratek pogled na zgodovino in naravo človekovih pravic	240
3.6.8	Nekateri temeljni zgodovinski in sodobni dokumenti o človekovih pravicah	242
3.6.9	Temeljne značilnosti človekovih pravic	243
3.6.10	Človekove pravice v slovenski ustavni (demokratični) ureditvi	245
3.6.11	Varstvo človekovih pravic	246
3.7	Globalno državljanstvo: realna perspektiva ali utopija človeštva (<i>Ksenija Horvat Vidmar</i>)	251
3.7.1	Uvod	251
3.7.2	Kozmopolitska misel	251
3.7.3	Kozmopolitstvo in globalna demokracija	252
3.7.4	Kozmopolitstvo in glokalnost	254
3.7.5	Kozmopolitski državljan	255
3.7.6	Uporniški državljan	256
3.7.7	Od metropolisa do kosmopolisa	257
3.7.8	Učenje in kritika	258
3.7.9	Sklep	259

Predgovor

Mag. Pavla Karba, Zavod RS za šolstvo

Priročnik Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi za predmet domovinska in državljanska kultura in etika je nastal v zvezi z vpeljevanjem posodobljenega učnega načrta, sprejetega na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje 14. februarja 2011.

Predstavlja novosti posodabljanja na področju učnih vsebin, načrtovanja učnega procesa, njegove izvedbe, refleksije in samorefleksije. Nadalje se novosti nanašajo na poučevanje, učenje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Namenjen je predvsem učiteljem predmeta, pa tudi vodstvom šol in vsem učiteljem in neučiteljem na šoli. Cilji, vsebine in didaktična priporočila učnega načrta so zasnovani predmetno, medpredmetno in nadpredmetno – kroskurikularno. Spodbujajo in ozaveščajo celostni/holistični pedagoški pristop in razvijanje kompleksnih znanj učencev in z vidika učenca vseživljenjsko naravnano pridobljenega znanja.

Delo priporočamo v branje staršem, širši strokovni javnosti in preostali zainteresirani javnosti na lokalni in državni ravni.

Na zasnovo priročnika je vplivalo tudi dejstvo, da predmet poučujejo tudi učitelji, ki nimajo končane družboslovno-humanistične smeri (na primer: učitelji razrednega pouka, naravoslovnih predmetov in matematike ipd.).

Avtorji želimo uporabnikom zvedavo, vznemirljivo in raziskovalno popotovanje s telesom, razumom, čustvi in z etiko v zavesti in dejanjih.

*»Etika je edini zemljevid, s katerim bomo
varno pluli v prihodnost.«*

Friderico Mayer (1812–1883, nemški skladatelj)

Uvod

Mag. Pavla Karba, Zavod RS za šolstvo

Prispevki v priročniku imajo namen predstaviti in podpirati filozofijo posodobljenega učnega načrta za predmet domovinska in državljanska kultura in etika. Razlagajo značilnosti vsebinske in didaktične zasnove učnega načrta, razlage podkrepijo s primeri vpeljevanja v prakso in prinašajo nova spoznanja tistih znanstvenih strok, ki so gradnik predmeta.

Knjiga je razdeljena na tri poglavja. Začetna prispevka v prvih dveh poglavjih sta neke vrste uvodna članka, ki osvetlita tematiko poglavja s širšega vsebinsko-didaktičnega vidika s poudarkom na osmišljanju prepletanja teorije in prakse. V tretjem poglavju z naslovom Aktualne teme v posodobljenem učnem načrtu razpored prispevkov sledi zaporedju vsebinskih sklopov ali širših tem v učnem načrtu in s tem nadgrajuje strokovnost vsebin.

Prvo poglavje z naslovom Novosti v posodobljenem učnem načrtu poudarja, da:

- vsebinska zasnova učnega načrta sledi konceptu državljanske vzgoje v 21. stoletju v evropski in svetovni skupnosti;
- didaktična zasnova spodbuja razvoj socialnih in državljskih kompetenc;
- preverjanje in ocenjevanje znanja naj pri učencih spodbujata ter osmišljata razvoj učenja in uporabnega znanja;
- analiza dosežkov učencev na nacionalnem preverjanju znanja in na mednarodnem preverjanju znanja iz predmeta domovinska in državljanska kultura in etika sporoča potrebo po razmisleku o medpredmetni in kroskurikularni nadgradnji vsebinskih, veščinskih in odnosnih ciljev in znanj predmeta po vertikali in horizontali.

Drugo poglavje z naslovom Primeri vpeljevanja novosti v prakso prinaša:

- didaktični razmislek in koncept načrtovanja letne priprave in priprave na pouk (primera letne priprave na pouk sta objavljena v drugem delu);
- slovar didaktične terminologije in
- didaktična gradiva primerov učnih praks učiteljev predmeta (nekateri primeri so objavljeni v drugem delu).

Tretje poglavje z naslovom Aktualne teme v posodobljenem učnem načrtu izpostavlja ključne teme z vidika novosti znanstvenih strok. Avtorji nekaterih prispevkov so v različnih vlogah sodelovali tudi v procesu oblikovanja posodobljenega učnega načrta.

Temu poglavju sledi predstavitev primera mednarodnega projekta Osnovne šole Gornja Radgona na temo Človekove pravice v akciji (objavljeno v drugem delu).

Izbor avtorjev prispevkov (oziroma njihova raznolikost po profesionalnih/študijskih usmeritvah, institucijah in regijah) potrjuje večperspektivnost in kompleksnost učnega načrta predmeta.

V skladu z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (Bela knjiga 2011:17) in Zakonom o osnovni šoli (ZOSn-F, ULRS št. 102/2007, 2. člen – cilji osnovnošolskega izobraževanja) učni načrt predmeta domovinska in državljanska kultura in etika poudarja kroskurikularnost, medpredmetnost – interdisciplinarnost vsebin in ciljev.

Novosti v posodobljenem učnem načrtu

NEKEGA DNE ...

Se bodo mladi učili besed, ki jih ne bodo razumeli.

Otroci v Indiji bodo spraševali: Kaj je to lakota?

Otroci iz Alabame bodo spraševali: Kaj je to rasno razločevanje?

Otroci iz Hirošime bodo spraševali: Kaj je to vojna?

In ti jim boš odgovoril. Rekel boš:

Teh besed ne uporabljamo več.

Tako kot poštna kočija, galeje in suženjstvo.

Te besede nimajo več pravega pomena.

Zato so jih izbrisali iz slovarja.

Martin Luther King (1929–1968, ameriški baptistični duhovnik in borec za državljanske pravice, dobitnik Nobelove nagrade za mir)

(Iz knjige *Postavi se za svoje pravice*, Pomurska založba, 1998)



1.1 Posodobitve pouka predmeta

Mag. Pavla Karba, Zavod RS za šolstvo

1.1.1 Prikaz procesa posodobitve učnega načrta predmeta

V obdobju kurikularne prenove programa osnovnošolskega izobraževanja v obdobju od leta 1996 do začetka leta 1999 je Predmetna kurikularna komisija za državljansko vzgojo in etiko pripravila prvi učni načrt za predmet državljanska vzgoja in etika (oz. DIE). Učni načrt je bil potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje 14. januarja 1999. Svet, Evropa in Slovenija so v prvem desetletju 21. stoletja doživeli globoke in daljnosežne tehnološke, gospodarske, ekološke, družbene, politične in še druge spremembe. Dimenzije sprememb so zahtevale posodobitev učnih načrtov nasploh, še predvsem pa učnega načrta predmeta državljanska vzgoja in etika, ki je nastajal v precej drugačnih razmerah, kot jih je na ožjem in širšem prostoru in družbenem okolju narekoval začetek 21. stoletja. Spomladi 2006 je bila na Zavodu RS za šolstvo imenovana Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta predmeta. Sestavljale so jo pedagoška svetovalka, učiteljice iz šolske prakse ter strokovnjakinja iz akademskih krogov. Predlog posodobljenega učnega načrta je bil obravnavan z učitelji v okviru študijskih skupin. Ključni predlogi učiteljev so bili vključeni v učni načrt. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je posodobljeni učni načrt določil 12. junija 2008 in se seznanil z vsebinskimi in redakcijskimi popravki 17. februarja 2011. Predmet se je v času posodabljanja preimenoval v državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko (oz. DDE). Po Zakonu o osnovni šoli je novo ime predmeta začelo veljati 1. septembra 2008.

V šolskem letu 2011/2012 se je posodobljeni učni načrt vpeljeval v sedmi razred, v šolskem letu 2012/2013 pa v osmi razred osnovne šole. S spremembo Zakona o osnovni šoli, 19. oktobra 2011, se je predmet ponovno preimenoval, in sicer v domovinsko in državljansko kulturo in etiko. Ime bo začelo veljati s 1. septembrom 2013. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je za preimenovani predmet 13. decembra 2012 s sklepom potrdil obstoječi učni načrt (učni načrt z dne 17. februarja 2011).¹ Iz teh razlogov bomo v priročniku uporabljali novo ime predmeta: **domovinska in državljanska kultura in etika** (v nadaljevanju **predmet DKE**).

1.1.2 Vsebinska zasnova učnega načrta sledi konceptu državljanske vzgoje v 21. stoletju v evropski in svetovni skupnosti

Družbene in politične spremembe v Evropi in v širši mednarodni skupnosti so spodbudile »preporod« koncepta državljanske vzgoje.

Rezultati (podatki za leto 1999) mednarodne raziskave s področja državljanske vzgoje in izobraževanja² o učinkih državljanske vzgoje na ciljni populaciji 14-letnih učencev iz 28 držav

¹ Menim, da so razlogi za preimenovanja predmeta tudi v dejstvu, da je bil predmet v Sloveniji vpeljan v predmetnik šele v zadnjem desetletju 20. stoletja. V tem času je področje državljanskega izobraževanja v širšem evropskem pa tudi svetovnem prostoru doživelo in doživlja preporod (več na spletni strani: Svet Evrope: Oddelek za državljansko vzgojo in človekove pravice. Z vstopanjem Slovenije v evropske in svetovne integracije se to odraža tudi v Sloveniji.

² Pod okriljem Mednarodne organizacije za vrednotenje vzgojno-izobraževalnih učinkov – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sta potekali dve medna-

(od tega 22 evropskih, tudi Slovenije) kažejo težnjo, ki jo potrjuje tudi praksa, da pri mladih narašča:

- politična in državljanska brezbržnost (na primer: padanje odstotka udeležbe na volitvah, nezainteresiranost mladih za državljanske aktivnosti v šoli in zunaj nje),
- pomanjkanje zaupanja v demokratične institucije (predvsem v ustanove, povezane z oblastjo, in v medije), med 28 državami so najnižje zaupanje izkazali učenci iz Slovenije in Italije, najvišje pa učenci Danske, Norveške in Švice,
- negativni odnos do priseljencev: ksenofobija, nestrpnost, diskriminacija in socialna izključenost (aktualni dogodki).

Kot odgovor na prikazane razmere je nastal celovit koncept državljanske vzgoje z namenom, da ga posamezna država, glede na politično in kulturno tradicijo, vgradi v kurikulum javnega sistema vzgoje in izobraževanja. Program vključuje štiri pomembne vidike državljanstva:

- *politična pismenost*: sodelovanje v procesih demokratičnega odločanja,
- *pravna razsežnost*: poznavanje in uresničevanje državljanskih pravic in odgovornosti,
- *družbeno-kulturna pismenost*: spoštovanje temeljnih demokratičnih vrednot, nacionalne zgodovine, jezika in kulturne dediščine,
- *socialno-ekonomska pismenost*: boj proti socialni izključenosti in marginalizaciji, upoštevanje novih oblik dela in tehnologij in razumevanje znanja za blaginjo družbe (Državlјanska vzgoja v Evropi, Eurydice 2005).³

Generalni direktorat Evropske komisije za izobraževanje in kulturo je med zadeve skupne evropske izobraževalne politike umestil tudi izobraževanje za demokratično državljanstvo (Priporočilo 2002). Širši vsebinski okvir izobraževanja za demokratično državljanstvo vključuje človekove pravice in odgovornosti; različnosti sodobnih večkulturnih družb; etičnost in socialno pravičnost ter strpnost in solidarnost kot eno od splošnih kulturnih in civilizacijskih vrednot, ki izvira iz evropske razsvetljenske tradicije (Eurydice 2005). S priporočilom Evropskega parlamenta in Sveta Evrope (Priporočilo 2006) je učenje aktivnega demokratičnega državljanstva postalo ena od temeljnih dimenzij za posodabljanje kurikula na vseh ravneh izobraževanja. Priporočilom so na nacionalni ravni sledile Smernice za posodabljanje učnih načrtov v RS v programu osnovne šole. Cilji in vsebine navedenih priporočil, koncepta in smernic so postali vodilo za posodabljanje učnega načrta predmeta državljanska vzgoja in etika, kar je pomenilo pridružitve k »preporodu« koncepta državljanske vzgoje v Evropi, ki je na našem prostoru po-

.....
 rodni raziskavi o državljanski vzgoji, in sicer leta 1999 raziskava CIVED – Civic Education Study, v kateri je sodelovalo 28 držav, od tega 22 evropskih, in leta 2009 raziskava ICCS – International Civic and Citizenship Education Study, v kateri je sodelovalo 38 držav, od tega 26 evropskih (Šolsko polje 2011, str. 205). Slovenija je sodelovala v obeh. Povzeto po Šimenc, M., Gril, A., Klemenčič, E., Štremfelj, U., Rožman, M. (2011). PISA in ICCS. Šolsko polje, XXII, številka 5-6, str. 139–214. Opomba: v besedilu članka bom navajala Šolsko polje 2011.

- ³ Po opredelitvi (Eurydice 2005:18) se državljanska vzgoja nanaša na razvoj politične pismenosti, na oblikovanje stališč in vrednot ter na aktivno participacijo učencev in dijakov v življenju šole in skupnosti. Cilji državljanske vzgoje se nanašajo na usvajanje znanja in razumevanje človekovih pravic in demokracije, delovanja političnih in družbenih institucij ter kulturne, jezikovne in zgodovinske raznolikosti. V okviru državljanske vzgoje se mladi pripravljajo na aktivno državljanstvo v odraslosti: da bodo kompetentni in odgovorni državljani, ki se bodo lahko informirano in premišljeno vključevali v družbeno življenje skupnosti, se politično udeležovali ter imeli moralne in državljanske vrline.

stalo intenzivnejše po 1. maju 2004, ko je Slovenija postala članica Evropske unije (obveznost upoštevanja skupne zakonodaje in priporočil, sprejetih v institucijah EU).

1.1.3 Specifične skupne teme v nacionalnih kurikulah mnogih evropskih držav⁴

Študija Eurydice 2012 (Citizenship Education in Europe) kaže, da so države v procesu posodabljanja nacionalnih kurikulov prepoznale kot pomembne skupne teme sledeče:

- socialno-politični sistem v državi,
- človekove pravice,
- demokratične vrednote,
- enakost in pravičnost,
- kulturna raznolikost,
- strpnost in diskriminacija,
- trajnostni razvoj,
- nacionalna identiteta in pripadnost,
- evropska identiteta in pripadnost,
- evropska zgodovina, kultura in literatura,
- ključni ekonomski/politični in socialni problemi,
- funkcioniranje institucij in perspektive Evropske unije,
- mednarodne dimenzije: zgodovina, kultura, literatura, ekonomska/socialna in kulturna vprašanja, mednarodno sodelovanje in delovanje mednarodnih organizacij.

Iz priporočila lahko sklenemo, da je večina evropskih držav poenotena v prepoznavanju ključnih problemov, s katerimi se mladi soočajo v vsakodnevnem življenju in s katerimi se bodo soočali tudi v prihodnosti. V učnem načrtu DKE 2011 so teme nakazane v okviru opredelitve predmeta (str. 5) in razčlenjene v vsebinskih sklopih.

1.1.4 Specifični skupni cilji v nacionalnih kurikulah mnogih evropskih držav⁵

Študija Eurydice 2012 izpostavlja naslednje skupne cilje:

- znanje o socialnih, političnih in državnih institucijah,
- odgovornost za varovanje okolja (trajnostni razvoj),
- sposobnost za argumentiranje lastnih stališč,

⁴ Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe: skupne teme (str. 30–31); klasifikacija izobraževalnih stopenj (str. 106): 0 (Pre-primary) – Predšolsko izobraževanje do treh let starosti; 1 (Primary) – med 4. in 7. letom starosti; 2 (Lower secondary education) – med 8. in 14. letom starosti; 3 (Upper secondary education) – med 15. in 16. letom starosti; 4 (Post-secondary nontertiary education) – med 17. in 19./20. letom starosti.

⁵ Prav tam, str. 32–36.

- spretnosti in kompetence za reševanje konfliktov,
- znanje o državljanskih pravicah in odgovornostih,
- aktivno sodelovanje v lokalni in globalni skupnosti,
- kritično in samostojno mišljenje,
- aktivno sodelovanje v šolskem življenju,
- učinkovite strategije za boj proti rasizmu in vsem vrstam diskriminacije,
- pripravljenost za prihodnje delovanje v političnem življenju.

V okviru specifičnih ciljev je treba izpostaviti pomembne veščine za udejanjanje odgovornega državljanstva. Te so:

- državljske veščine povezovanja (preseganje delitev v družbi, prostovoljstvo, vplivanje na politiko prek volitev in peticij),
- socialne veščine (živeti in delati z drugimi, reševati probleme),
- komunikacijske spretnosti (poslušanje, razumevanje in spodbujanje razprave),
- medkulturne spretnosti (spodbujanje medkulturnega dialoga in sprejemanje kulturnih razlik).

Zapis sporoča, da se je večina evropskih držav poenotila v prepoznavanju specifičnih ciljev vzgoje in izobraževanja za aktivno demokratično državljanstvo.

V učnem načrtu DKE so ti cilji zapisani v okviru splošnih (str. 6–7) in operativnih ciljev pri vsebinskih sklopih; zapis veščin pa tudi pri opredelitvi predmeta (str. 5).

1.1.5 Osredotočenost vsebin učnega načrta predmeta DKE⁶ na življenje znotraj ožje, širše in globalne skupnosti

Didaktična načela: od znanega k neznanemu; od bližnjega k daljnemu; od konkretnega k abstraktnemu učitelje zavezujejo, da načrtujejo in izvajajo učni proces v skladu z njimi. Zasnova vsebin v učnem načrtu podpira učno prakso s tem, da operativni cilji v mnogih primerih izhajajo iz realnih, učencem znanih/lokalnih učnih problemov/situacij, tem pa sledijo za učence zahtevnejši, širši realni problemi/situacije. Ta vidik obravnave poudarja učni načrt v didaktičnih priporočilih na strani 20.

Zgled 1 a – izhodišče, cilj: učenci v analizi delovanja oddelčne in šolske skupnosti usvojijo pojma demokracija in demokratično (UN DKE, str. 9).

Zgled 1 b – nadgradnja, cilj: učenci razvijajo vrednostne usmeritve, na katerih temelji demokracija (prav tam, str. 9).

Zgled 2 a – izhodišče, cilj: učenci spoznavajo globalizacijo na primerih iz lokalnega okolja (prav tam, str. 14).

Zgled 2 b – nadgradnja, cilj: učenci razvijajo stališča v zvezi z globalizacijskimi vprašanji (prav tam, str. 14).

⁶

V nadaljevanju UN DKE. V priročniku pri navedbi literature navajamo učni načrt državljanska in domovinska vzgoja ter etika 2011 (preimenovanje v učnem načrtu še ni opravljeno).

Učni načrt učiteljem omogoča, da v učnem procesu z učenci ozaveščajo in odkrivajo prepletenost in soodvisnost pojavov, načel, vrednot, razmerij, problemov, konceptov, sistemov tako znotraj skupnosti, v katerih živijo, kot tudi med skupnostmi ne glede na njihovo prostorsko velikost.

Gre za ozaveščanje o povezanosti med osebnim/individualnim in občim/družbenim/javnim; med lokalnim in globalnim; za razvijanje državljanske odgovornosti skozi delovanje v bivalnem okolju, na planetu in življenje na njem, kar pa pomeni usposabljanje za ključne kompetence za življenje v 21. stoletju.⁷ Učni načrt spodbuja učenje aktivnega demokratičnega državljanstva kot globalno dimenzijo izobraževanja (Karba, 2009 in 2011).

Literatura in viri

- 1 Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostopno tudi na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (4. 3. 2013).
- 2 Eurydice (2005). *Državlјanska vzgoja v Evropi [Citizenship education at school in Europe]*. Prevod iz angleškega jezika dr. Marjan Šimenc. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 3 Karba, P. (2009). *Učenje aktivnega demokratičnega državlјanstva – globalna dimenzija kurikulumu*. V: *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, št. 2, let. 3, str. 27–35. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 4 Karba, P. (2011). *Vsebine in cilji dimenzij globalnega izobraževanja v učnem načrtu predmeta državljanska in domovinska vzgoja ter etika*. Slogopis – Informativni časopis za razvojne teme, št. 3. Ljubljana: Platforme nevladnih organizacij za razvojno sodelovanje in nevladno pomoč.
- 5 Karba, P. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 6 *Izobraževanje za demokratično državlјanstvo 2001–2004. (2002) Priporočilo 2002 (12) Odbora ministrov Sveta Evrope*. Strasbourg: Svet Evrope.
- 7 *Priporočilo Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES)*. Uradni list EU L394/10 (30. 12. 2006).
- 8 Šimenc, M. et al. (2011). *PISA in ICCS. Šolsko polje*, let. XXII, št. 5-6, str. 139–214.

»V šole morajo prodreti miselne vsebine in čustva.«

Thomas Armstrong, 2002:47

⁷
Ključne kompetence so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanj, stališč, ki jih posameznik potrebuje za učinkovito vključenost v družbo, zaposlitev, nadaljnje učenje in osebni razvoj; posameznik naj bi jih pridobil ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja in so temelj za vseživljenjsko učenje (po Weinertu, 2001). V: *Spodbujanje otrokovih kompetenc v vrtcu* (2009). [Zbornik prispevkov]. Posvet vrtcev Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 24.

1.1.6 Didaktična zasnova učnega načrta z vidika spodbujanja razvoja socialnih in državljskih kompetenc⁸

1.1.6.1 Strukturni elementi učnega načrta DKE

Strukturni elementi učnega načrta izhajajo iz načel in smernic za posodabljanje učnih načrtov v osnovni šoli.

1. Opredelitev predmeta (str. 5)

Predmet je umeščen v kontekst družboslovnega in humanističnega izobraževanja.

V učencih naj izgrajuje temeljna znanja o posamezniku in njegovem položaju ter vlogah v različnih skupnostih; o etiki, etičnih načelih in pravilih za življenje v skupnostih; o človekovih pravicah in odgovornostih; o presojanju družbenih in etičnih dilem; o demokratičnem razreševanju konfliktov; o političnih ureditvah in državljskih vrlinah; o politični, domovinski in državljski kulturi in razreševanju splošnih vprašanj sveta v smeri trajnostnega razvoja.

Cilji predmeta se navezujejo na splošne cilje osnovnošolskega izobraževanja. Nekateri cilji in vsebine se po vertikali in horizontali povezujejo z vsemi predmeti in dejavnostmi v osnovnošolskem predmetniku.

2. Splošni cilji (str. 6–7)

Izpostavljajo vrste predmetnih in vseživljenjskih znanj, in sicer:

- deklarativno znanje s poudarkom na razvoju predmetne terminologije, povezane s politično, pravno, socialno in gospodarsko pismenostjo,
- proceduralno in odnosno znanje s poudarkom na razvijanju državljskih veščin, predvsem kritičnega mišljenja in etične pismenosti,
- kompleksno in vseživljenjsko znanje s poudarkom na dejavnem vključevanju učencev v družbeno življenje v ožji in širši skupnosti.

3. Operativni cilji in vsebine

V učnem načrtu so operativni cilji in vsebine predstavljene v osmih vsebinskih sklopih. V vsebinskih sklopih je označena **delitev znanj**, in sicer s pokončnim zapisom za **obvezna znanja** in poševnim zapisom za **izbirna znanja**. Zapis ciljev in vsebin učitelju priporoča, da se v skladu s strokovno utemeljitvijo odloča, ali bo cilje in vsebine uresničeval kot so zapisane v sedmem ali v osmem razredu, ali upočasnjeno, pospešeno oziroma integrirano.

⁸
Socialne in državljske kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznika za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Državljska kompetenca posameznika usposablja za polno udeležbo v državljskem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov in struktur ter zaveze za dejavno in demokratično državljanstvo, ki vključuje trajnostni razvoj.

4. Standardi znanja (str. 15–19)

Zapis standardov znanja je usklajen z zapisom vsebinskih sklopov.

Učni načrt poudarja, da standardi znanja izhajajo iz splošnih in operativnih ciljev predmeta. S poudarjenim tiskom so označeni minimalni standardi znanja. Z njimi opredeljujemo znanje učenca za pozitivno oceno oziroma za napredovanje v višji razred.

5. Didaktična priporočila (str. 20–22)

Didaktična priporočila so razdeljena na pet tematskih poudarkov.

5.1 Uresničevanje ciljev predmeta (str. 20)

Priporočila ozaveščajo učitelje predmeta, da kakovost realizacije ciljev učnega načrta od njih zahteva:

- a) poznavanje učnih načrtov čim več predmetov (po vertikali in horizontali),
- b) usmerjenost v medpredmetno povezovanje,
- c) izhajanje iz učenčevega predznanja,
- č) zanimanje za aktualna dogajanja v ožjem in širšem okolju, saj je le-to izhodišče za življenjsko naravnani učni proces,
- d) spodbujanje učencev k državljanškemu delovanju: pri pouku, v oddelčni in šolski skupnosti in zunaj nje,
- e) upoštevanje interesov učencev in drugih individualnih značilnosti za aktivno vključevanje v učni proces,
- f) sodobna vsebinska in didaktična znanja (odgovornost za lasten profesionalni razvoj),
- g) razmislek o učinku lastnega zgleda na stopnjo kakovosti razvijanja znanja pri učencih.

5.2 Individualizacija in diferenciacija (str. 21)

V skladu z aktualno zakonodajo in gradivi Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje je treba prilagoditi pouk učencem glede na njihove zmožnosti, posebno pozornost pa nameniti prepoznanim specifičnim skupinam in posameznikom v naši družbi.

5.3 Medpredmetno povezovanje (str. 21)

Specifika narave predmeta je v interdisciplinarnosti. Zato želi zapis učitelje predmeta spodbuditi h globljemu razmisleku o:

- a) izgrajevanju znanja predmeta skozi medpredmetno povezovanje v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih,
- b) medpredmetnem povezovanju z vidika vsebin, učnih strategij in pojmov, konceptov, odnosnih veščin itd. med predmeti po vertikali in horizontali.

- c) načinih sodelovanja med učitelji na vseh stopnjah učnega procesa (od načrtovanja do refleksije),
- č) poteku kognitivnih/socialnih/emocionalnih in etično-moralnih procesov v izgrajevanju kompleksnega vseživljenjskega znanja pri učencih.

5.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja (str. 22)

- a) Izhaja iz ciljev predmeta in standardov znanj ob upoštevanju pravnih predpisov,
- b) načini in vsebine preverjanja in ocenjevanja morajo biti usklajeni s poučevanjem in učenjem predmeta,
- c) preverjanju znanja sledi kakovostna povratna informacija učencem,
- č) za ocenjevanje so potrebni jasni in učencem predstavljeni kriteriji, ki izhajajo iz ciljev in standardov učnega načrta in vključujejo vse vrste znanj,
- d) ocenjevanje sledi preverjanju,
- e) priporočamo izvajanje tradicionalnih in avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja.

5.5 Domače naloge (str. 22)

Praksa kaže in teorija podpira, da premišljeno domače raziskovanje pri učencih osmišlja uporabnost znanja. Učencem daje priložnosti za preizkušanje v novih realnih okoliščinah. To jih motivira za avtentično samostojno raziskovanje, saj v njih lahko krepi ustvarjalnost, čut za odgovornost in dolžnost, krepi občečloveške državljanske vrline.

Strukturni elementi učnega načrta učiteljem omogočajo, da sledijo zahtevam načrtovanja in izvajanja učnega procesa predmeta s cilji, da se v tem procesu učenci opolnomočijo za aktivne demokratične državljane ožje in širše svetovne skupnosti. Tako naravnan učni proces v učencih razvija ključne socialne in državljanske kompetence (Karba, 2011).

Marentičeva (povzeto po Marentič Požarnik, 2000) poudarja, da na učinkovitost razvijanja stališč, vrednot in kritičnega mišljenja pri učencih vpliva:

1. učiteljevo poznavanje in upoštevanje naslednjih vidikov razvoja stališč in vrednot: psihološkega, pedagoškega, didaktičnega in **etičnega**;
2. zavedanje odnosa med čustvi in razumom (»čustva brez kognicije so slepa; kognicija brez čustev je prazna«);
3. spremljanje in izhajanje iz učenčeve stopnje ponotranjenosti.

Slovarček

Stališča: trajnejše miselne, čustvene in vrednostne naravnosti do: predmetov, dogodkov, pojavov, oseb itd. Vsako stališče ima svojo spoznavno (kognitivno), čustveno (konativno) in vedenjsko (akcijsko) sestavino.

Vrednote: pojavi ali cilji, h katerim težimo, jih imamo za dobre, zaželenne in pravilne v moralnem smislu. Imajo dinamično in motivacijsko razsežnost.

Kritično mišljenje: tehnika, smer in vsebina presojanja; gledanje na problem z različnih vidikov; pomoč pri spreminjanju stališč; zavedanje, da je lastna perspektiva omejena; energija za moč kakovostnejše presoje in spodbujanje k akciji.

1.1.6.2 Stopnje razvoja moralnega presojanja – taksonomija vzgojnih ciljev po Bloomu (povzeto po Marentič Požarnik, 2000)

1. **Sprejemanje** (zavedanje obstoja etičnih dražljajev; pripravljenost sprejemanja in kontrolirana ali usmerjena pozornost).
2. **Reagiranje** (pasivno – na zahtevo drugih, voljno – prostovoljno in ravnanje z zadovoljstvom).
3. **Usvajanje vrednot** (dosledno ravnanje; dajanje prednosti neki vrednoti in zavzemanje za vrednoto).
4. **Organiziranost vrednot** (spoznavna opredelitev vrednote in organiziranost vrednostnega sistema).
5. **Razvoj celovitega značaja** (splošna karakterna usmerjenost in oblikovanje pogleda na svet).

1.1.6.3 Stopnje izgrajevanja značaja po Cronbachu (povzeto Marentič Požarnik, 2000)



1.1.6.4 Stopnje spodbujanja učenja stališč, vrednot in kritičnega mišljenja

1. **Razjasnjevanje vrednot** tako, da učitelj učenca spodbuja, da v pogovoru spregovori – razčisti, kakšne so njegove vrednote, stališča v zvezi nastalim položajem. Razprava pri učencih ozavešča občutljivost za moralna vprašanja.
2. **Razprava o moralnih dilemah** na primerih iz vsakdanjega življenja. S tem učenec pridobiva konkretne izkušnje o tem, kako se soočati z moralnimi dilemami. Ob soočanju pride do spoznavnega konflikta in s tem se izboljša moralno sklepanje in presojanje.
3. **Pogovor o nasprotnih stališčih** tako, da se učenci soočajo z različnimi stališči o problemu; z različnih vidikov – vlog; individualni opredelitvi sledi skupinsko razvrščanje – razvoj kritičnega mišljenja – širše ozadje problema.
4. **Izkustveno zasnovan pristop** (na primer razreševanje problemov in konfliktov) tako, da je prvotno poudarek na občutkih in čustvih, šele nato na kognitivni analizi.
5. **Akcijski pristop ali uvajanje v vrednotno pomembne akcije**, kot so: igre vlog, simulacije, komentarji, oglasi, peticije, prostovoljstvo ipd.

Literatura in viri

- 1 *Armstrong, T. (2000). Prebudite genija v svojem otroku. Tržič: Učila.*
- 2 *Karba, P. (2011). Ozaveščanje in razvijanje socialnih in državljskih kompetenc v učnem procesu. V: Nolimal, F. (2011). Fleksibilni predmetnik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 3 *Karba, P. et al. (2011). Program osnovna šola. Učni načrt. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 4 *Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.*
- 5 *Priporočilo Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). Uradni list EU L394/10 (13. 12. 2006).*
- 6 *Starrat, R. J. (1994). Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools. London: The Falmer Press.*

1.1.7 Kurikularni pristopi, didaktične strategije in slovar didaktične terminologije

Kurikularni pristopi

Poznavanje kurikularnih pristopov v evropskem prostoru je pomembno tudi zaradi objektivnosti interpretacije dosežkov znanja učencev, zajetih v mednarodni raziskavi državljanske vzgoje in izobraževanja CIVED 1999 in ICCS 2009. V obeh raziskavah je sodelovala tudi Slovenija (učenci osmega razreda na izbranih osnovnih šolah). Raziskava je potekala pod okriljem IEA.

Iz podatkov študije Eurydice 2012⁹ razberemo tri kurikularne pristope v evropskih državah, in sicer:

- samo integriranost ciljev in vsebin v druge predmete in šolske dejavnosti:
 1. *primer*: Nemčija, Islandija, Avstrija, Češka, Italija po celotni izobraževalni vertikali od 6. do 19. leta starosti.
 2. *primer*: Latvija in Švedska po vertikali od 7. do 19. leta starosti.
- kombinacija samostojnega predmeta in integriranosti:
 1. *primer*: Francija vzporedno oba pristopa od 6. do 18. leta starosti,
 2. *primer*: Slovenija, Irska in Norveška integrirano od 6. do 18./19. leta starosti in samostojni predmet v Sloveniji od 12. do 14. leta starosti, na Irskem od 12. do 15. leta starosti in na Norveškem od 13. do 16. leta starosti.
- samo samostojni predmet:

Portugalska od 6. do 15. leta starosti; Anglija od 11. do 16. leta starosti; Hrvaška od 16. do 18. leta starosti, Turčija od 13. do 14. leta starosti.

UN DKE na strani 5 – Opredelitev predmeta in na straneh 20 in 21 – Didaktična priporočila poudarja vidik integriranosti in kroskurikularnosti ciljev in vsebin predmeta po vertikali in horizontali.

Didaktične strategije¹⁰ in učne strategije

S pojmom didaktične strategije označujemo učiteljevo organiziranje in izvedbo poteka učnega procesa (učne oblike, metode, načela, pripomočki – učni viri ...). To je sinteza metodičnih, organizacijskih in materialnih razsežnosti pouka, ki se odraža v konkretnem učiteljevem ravnanju (povzeto po Štefanc, 2007). S pojmom učne strategije označujemo učenčeve aktivnosti, s katerimi se uči. Učenci učne strategije oblikujejo na temelju svojih učnih izkušenj; mentalnih modelov učenja in usmerjenosti v učenje (povzeto po Marentič Požarnik, 2008).

⁹
Zgoraj navedeni primeri ne zajemajo vseh dejanskih kombinacij glede na starost otrok v evropskih državah. Malta, denimo, vpeljuje samo integrirani pristop, vendar že od starosti petih let. Utemeljeno lahko zapišemo, da so cilji in vsebine tudi v Sloveniji vidno vključeni v Kurikulum za vrtce.

¹⁰ Na tem mestu navajam strategije v informativni obliki. V prispevku Slovar didaktične terminologije so didaktične strategije razčlenjene.

Domača (povzeto po Devjak, 2002) in tuja (povzeto po Durr, 2005), didaktična literatura predmetnega področja obravnava kot učinkovite didaktične strategije:

- vodene razprave in diskusije,
- pogovori v majhnih skupinah,
- delo z besedili in pisanje, intervjuvanje,
- igre vlog in simulacije,
- študija primera,
- reševanje problemov,
- praktično delo,
- delo na terenu,
- raziskovalno učenje z odkrivanjem,
- sodelovalno učenje,
- demonstracije primerov,
- obiskovalci,
- interdisciplinarno projektno delo,
- delo s spletnimi viri.

Slovar didaktične terminologije

Vrste znanja	
Deklarativno znanje	Deklarativno znanje je znanje in razumevanje učnih vsebin (tudi vsebinsko znanje), ki ga izkazujemo s poznavanjem/znanjem terminologije: pojmi, definicije, dejstva, pravila, pravice, načela, vrednote, koncepti, sistemi, razmerja, vprašanja, problemi, situacije ipd.
Proceduralno in odnosno znanje	Proceduralno in odnosno znanje obsega obvladovanje različnih spretnosti, veščin/odnosov, ravnanj in zmožnosti kot: • državljanske veščine povezovanja (preseganje delitev v družbi, prostovoljstvo, vplivanje na politiko prek volitev in peticij), • socialne veščine (živeti in delati z drugimi, reševati probleme), • komunikacijske spretnosti (poslušanje, razumevanje in spodbujanje razprave), • medkulturne spretnosti (spodbujanje medkulturnega dialoga in sprejemanje kulturnih razlik), • spretnost komunikacije z različnimi in raznolikimi subjekti, • spretnost pripovedovanja (narativna spretnost), • spretnost analiziranja konceptov/sistemov/razmerij v družbi, • spretnost oblikovanja sinteze in napovedovanja perspektive, • spretnost zaznavanja in ocenjevanja dogajanja v skupnosti/družbi, • spretnost v kritičnem mišljenju,

Procesno ali vseživljenjsko znanje Kompleksno znanje	• spretnost ugotavljanja vloge posameznika, • spretnost vživljanja v vlogo posameznika, • spretnost raziskovanja pojavov/problemov/razmerij/odnosov v družbi, • spretnost argumentiranja oz. utemeljevanja in postavljanja hipotez, • spretnosti pogajanja in odločanja, • spretnosti demokratičnega reševanja konfliktnih situacij, • spretnost uporabe pridobljenega znanja v novih ali drugačnih okoliščinah, • zmožnost etične presoje, zavzemanja za enakost ljudi pred zakonom, zavzemanja za družbeno povezanost med ljudmi, • odnos izkazovanja dostojanstva, solidarnosti, strpnosti itd. (povzeto po Karba, 2005, in Eurydice, 2012). Nekateri avtorji spretnosti delijo na: • <i>komunikacijske spretnosti</i>: zmožnost branja, govora, pisanja, poslušanja, neverbalnega in grafičnega izražanja ipd., • <i>vizualne in opazovalne spretnosti</i>: zmožnost natančnega opazovanja vzorcev in odnosov, zaznavanje perspektiv in interpretacija opazovanega ipd., • <i>imaginativne (predstavne) spretnosti</i>: zmožnost postaviti sebe v druge situacije/osebe/čas/prostor, zmožnost vizualizacije drugačnih izkušenj; urejanja in preoblikovanja izkušenj/predstav/vrednot/stališč ipd., • <i>učne in organizacijske spretnosti</i>: izločitve informacij, klasificiranja informacij, presojanja in interpretacije podatkov, izvajanja sklepov, zagledanja odnosov, organiziranje akcij; odločanje o skupnih zadevah in ekonomska uporaba časa/energije/materiala ipd., • <i>socialne spretnosti</i>: zmožnosti sodelovanja in reševanja konfliktov, dejavnega vključevanja in dogovarjanja z drugimi/drugačnimi, izražanja idej/stališč v različnih kontekstih, upoštevanje različnih pogledov/vrednotnih sistemov in mnenj, zavzemanje za socialno pravičnost/nenasilje/mir/solidarnost, prepoznavanje neverbalne komunikacije ipd., • <i>spretnosti reševanja problemov in ustvarjalne spretnosti</i>: ustvarjanje spodbudnega vzdušja v skupini, postavljanje hipotez, vrednotenje rezultatov, • <i>številčne spretnosti</i>: zmožnost ocenjevanja in merjenja ter razumevanja in uporabe številčnih odnosov. Procesno ali vseživljenjsko znanje del teoretikov pojmuje kot preplet učnih vsebin, spretnosti, veščin in zmožnosti, različnih dejavnosti in miselnih procesov, odnosov in organizacijskih postopkov. Kompleksno znanje obsega različne vrste znanja (deklarativno, proceduralno, odnosno in procesno/vseživljenjsko) na različnih zahtevnostnih ravneh (te opredeljujejo taksonomije, kot sta npr. Bloomova in Marzanova ipd.; povzeto po Rutar Ilc, 2003).
--	---

Vsebinski sklop	V učnem načrtu so vsebine razporejene v osem vsebinskih sklopov.
Širša tema	Vsebinski sklopi se členijo na širše/ključne teme (ki jih obravnavamo več učnih ur).
Bistveno vprašanje/problem/situacija	Znotraj širše teme opredelimo bistveno vprašanje/problem/situacijo, ki ga/jo bomo izpostavili in obravnavali.
Ključni koncept širše teme	Opredelimo ključni koncept, ki ga obravnava tema. <i>Na primer:</i> vsebinski sklop – Posameznik, skupnosti, država ; širša tema – Identiteta , bistveno vprašanje – Vidiki opredelitve identitet ; ključni koncept širše teme – Razmerja med posameznikom, skupnostjo in državo .
Vrste ciljev	
Splošni	Zapis raznolikih dolgoročnih ciljev. Z njimi opredelimo namen poučevanja predmeta (UN DKE).
Operativni	Konkretno zapisani cilji, ki se nanašajo na to, kaj želimo, da bi naši učenci znali, razumeli in udeležali. Pri formulaciji je pomembna izbira ustreznega glagola. Za stopnjevanje zahtevnosti operativnih ciljev uporabljamo taksonomije in klasifikacije znanja.
• deklarativni/vsebinski • proceduralni • odnosni	• Katere <i>vsebine</i> naj bi učenci usvojili in udeležali; • katere <i>spretnosti, veščine in zmožnosti</i> naj bi razvili in udeležali; • kakšne in katere <i>odnose, naravnosti, ravnanja in stališča</i> naj bi razvili in udeležali.
Medpredmetna povezanost	Ime predmeta in stran v učnem načrtu. Navedba vrste povezave: vsebina, učna strategija ali terminologija na primer pojem/pravilo/vrednota itd.
Didaktične strategije	
(Pojem se nanaša na poučevanje/na učitelja in vključuje: učne oblike, metode, motivacijske tehnike, učna načela, učna sredstva, bralne učne strategije in druge učne dejavnosti učenca.)	• <i>Vodene razprave in diskusije (pogovor – dialog)</i> (razprava o nasprotujočih si stališčih, mnenjih itd.); • <i>delo z besedili in pisanje, intervjuvanje</i> (aktivnosti za učenje iz različnih virov); • <i>študija primera</i> (primer učenci analizirajo, interpretirajo, iščejo rešitve); • <i>igre vlog in simulacije</i> (Poteka v živo, ali kot zapis dialoga, ali kot kombinacija obeh možnosti. Vsebina se nanaša na življenjske ali namišljene situacije. Pomembno, da jo posnamemo in analiziramo. Bistvo je, da učenec opazuje svoje ravnanje); • <i>reševanje problemov</i> (Pomembno je, da učenec problem vidi, poimenuje in ga želi rešiti. Razvija socialno občutljivost, iskanje alternativnih rešitev, kritično mišljenje itd.); • <i>pogovori v majhnih skupinah</i> (V majhnih skupinah na skupni problem predlagajo idejo rešitve. Skupine ideje predstavijo in celoten razred oblikuje končno rešitev.); • <i>praktično delo</i> (izdelki: pisni, likovni, tehnični, glasbeni, film – video, razstava, kombinacije itd.); • <i>raziskovalno učenje</i> (učenje z odkrivanjem);

	• <i>sodelovalno učenje</i> (Razvijanje sodelovalnih spretnosti v prizadevanjih za uresničitev skupnega cilja, poudarek je na skupnem in ne na razlikah med učenci.); • <i>izkušnjaško učenje</i> (Izhajamo iz učenčevih življenjskih (ne le šolskih) izkušenj – predznanja in ga obogatimo in nadgradimo.); • <i>projektno delo</i> (Interdisciplinarnost – medpredmetnost: učenec je aktiven od zaznave problema, načrtovanja rešitve, izvedbe načrta do predstavitve in samorefleksije.); • <i>delo na terenu</i> (šole v naravi, ekskurzije, izvedba akcij v neposrednem okolju, učni obiski institucij); • <i>obiskovalci</i> (razni gostje v razredu in na šoli); • <i>demonstracija</i> (učni viri za nazorna predstavitve zaželenega/nezaželenega obnašanja/odnosov/dogodkov/pojavov itd.) (povzeto po Devjak, 2002).
Učne oblike	• <i>tradicionalna frontalna,</i> • <i>netradicionalna frontalna,</i> • <i>tradicionalna skupinska,</i> • <i>netradicionalna skupinska</i> (sestavljanka, piramida itd.), • <i>parna</i> (delo v dvojicah), • <i>individualna</i> (domača, šolska), • <i>aktivne oblike pouka</i> (sodelovalno poučevanje in učenje (timsko delo), skupinsko delo, delo v parih, individualno delo, izvenšolski pouk: šola v naravi, dnevi dejavnosti, organiziranje humanitarnih in drugih koristnih akcij, učni obisk parlamenta in drugih institucij itd.).
Učne metode	• <i>aktivne metode pouka</i> (diskusija, debata, igra vlog, študija primera, delo z viri itd.), • <i>avtentični/alternativni pouk</i> (problemsko učenje, preiskovanje, raziskovanje, projektno delo, timski pouk, interdisciplinarni pouk), • <i>metoda razlage,</i> • <i>metoda pogovora,</i> • <i>metoda demonstracije</i> (slikovna demonstracija in besedna demonstracija), • <i>metoda praktičnih izdelkov,</i> • <i>metoda reševanja problemov,</i> • <i>metoda izkustvenega učenja</i> (igra vlog, simulacija), • <i>metoda dela s pisnim gradivom</i> (umetnostna in neumetnostna besedila itd.), • <i>metoda dela s slikovnim gradivom</i> (fotografije, simboli, umetniške slike, miselni vzorci, politične karikature, plakati, statistični podatki, skice, sheme, zemljevidi, preglednice, grafi itd.), • <i>metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo</i> (internet, CD-ROM-i, računalniški programi, video, zvočni posnetki, interaktivne table, splet itd.), • <i>debatne tehnike</i> (proetcontra, mini debatni formati) (so del metode pogovora).

Motivacijske tehnike	uganke, rebusi, izpolnjevanke, didaktične igre, mreže, križanke, asociacije, kvizi, nevihta možganov oz. viharjenje idej ali brainstorming, zapisovanje zamisli ali brainwriting, miselni vzorci, glasba, sprostivne vaje, risanje itd.
Učna načela	nazornost, postopnost, sistematičnost, aktualizacija, vzgojnost, ustreznost, socializacija, ekonomičnost, aktivnost, individualizacija, diferenciacija, kritičnost, ustvarjalnost, integritete osebnosti, demokratičnost itd.
Učna sredstva	Učila: učbeniki, delovni zvezki, učni listi, knjige, slikovne ali besedne prosojnice, zemljevidi, slušno in video gradivo, povezave na spletno gradivo itd. Učni pripomočki: tabla in kreda; pametna tabla; računalnik, LCD-projektor in projekcijsko platno; tablični računalnik, TV, diaprojektor, grafoskop, videorekorder (povzeto po gradivih Rutar in Brodnik, 2012)
Bralne učne strategije	- izpis neznanih/nerazumljivih ključnih besed/pojmov in iskanje razlage v slovarju/internetu itd., - postavljanje/zapis vprašanj o prebranem/videnem/slišanem, - tvorjenje skupnega naslova več besedil, - določanje bistva, določanje pomembnih informacij, - grafični prikazi pomembnih informacij, - zapis komentarjev, povzetkov, poročil, - dopolnjevanje manjkajočih podatkov, - določanje zaporedja dogajanja, - označevanje novih, še neznanih informacij, - odkrivanje sporočilne aktualnosti med besedili iz različnih časovnih obdobj, - interpretacija besedila s pantomimo, - pisanje asociacij na ključne pojme v besedilu (miselnem vzorcu/plakatu), - izbor pojma/pojmov iz miselnega vzorca in tvorjenje novega miselnega vzorca, - izbor pojma/pojmov in zapis scenarija za igro vlog, - strategija VŽN (trije stolpci: Kaj že vem? Kaj želim izvedeti? Kaj sem se novega naučil? – glede na prejšnje vprašanje, zapiši, povej), - strategija PV3P (1. Preleteti; 2. Vprašati; 3. Prebrati; 4. Ponovno pregledati (analizirati, določiti bistvo) in 5. Poročati), - Paukova strategija (1. List papirja razdeli z navpično črto na dva dela; 2. Pozorno preberi besedilo; 3. Besedilo preberi še enkrat in si podčrtaj bistvene dele in pomembne podrobnosti; 4. Podčrtane dele besedila si izpiši s svojimi besedami na levo stran lista; 5. Na desno stran lista zapiši najpomembnejše ključne besede in informacije; 6. Levo polovico lista prekrij in snov ponovi s pomočjo ključnih besed; 7. Dokler ti ponavljanje dela težiave si pomagaj z zapiski na levi strani.), - strategija petih prstov (1. Preberi naslov in PREMISLI o vsebini; 2. PREGLEJ (slike, grafe, preglednice, sheme itd.); 3. Predstavi oziroma naPOVEJ vsebino; 4. Preglej in PREBERI posamezne dele besedila (povzeto po Pečjak in Gradišar, 2012), - metoda 6 klobukov razmišljanja (1. Beli (dejstva), 2. Rdeči (občutja, čustva, intuicija), 3. Črni (pozornost, previdnost itd.), 4. Rumeni (optimizem); 5. Zeleni (energija, kreativnost) in 6. Modri (organizacija in refleksija).

Tipi učne ure	• ura obravnavanja nove učne snovi, • ura utrjevanja in poglobljanja učne snovi, • ura ponavljanja, • ura preverjanja, • ura ocenjevanja, • kombinirana ura itd.
Ključne kompetence	• sporazumevanje v maternem jeziku, • sporazumevanje v tujih jezikih, • matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, • digitalna pismenost, • učenje učenja, • socialne in državljanske kompetence, • samoiniciativnost in podjetnost, • kulturna zavest in izražanje (povzeto po Priporočila 2006).
Didaktične etape oz. komponente učnega procesa	• pripravljanje ali uvajanje (motivacija in ugotavljanje predznanja), • obravnavanje nove učne snovi (ali izgrajevanje znanja), • sinteza bistvenih spoznanj, • ponavljanje in poglobljanje: uporaba znanja v novih situacijah; odpiranje dilem in razmislek o globalnih perspektivah itd., ki lahko vključuje tudi raziskovalno domače delo), • preverjanje in ocenjevanje znanja, • (samo)refleksija učitelja in učenca.
Preverjanje in ocenjevanje	• ustno, • pisno, • alternativno: listovnik (portfolio), avtentične naloge (izdelki učencev).
Standard znanja	Je stopnja doseganja cilja z vidika kakovosti/zahtevnosti in obsega (količine) znanja. Standardi znanja so določeni z učnim načrtom na straneh od 15 do 19.
Področja preverjanja in ocenjevanja znanja po vsebinskih sklopih	Zajemajo: • <i>1. področje</i>: znanje in razumevanje vsebin – terminologije. • <i>2. področje</i>: analiza, sinteza in interpretacija vsebin – terminologije in uporaba v novih situacijah. • <i>3. področje</i>: odnosi, naravnosti, stališča, ravnanja in uporaba pridobljenega znanja v širšem družbenem kontekstu (povzeto po Brodnik, 2012).
Kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja	So vodila (načela) za preverjanje in ocenjevanje znanja. Izpeljani so iz ciljev in standardov znanja. Splošni kriteriji zajemajo tri področja znanja: deklarativno/vsebinsko, proceduralno/spretnosti dela z učnimi viri in odnosno/dejavno vključevanje v skupino in v skupnosti/družbeno življenje (uporaba znanja v širšem družbenem kontekstu). Znanje preverjamo in ocenjujejo ustno, pisno in z izdelki.
Opisnik	Je opis kakovosti znanja za posamezno oceno (določa kakovost/zahtevnost in obseg/količino znanja za posamezno oceno).
Opisni kriteriji	Obsegajo področja, kriterije in opisnike. Učencem so znani vnaprej, da lahko glede na njih spremljajo svoje znanje in se pripravijo za preverjanje in ocenjevanje znanja. Učiteljem pa omogočajo, da podajo učencu kakovostno povratno informacijo o njegovem znanju (opozoriti na vrzeli v znanju) (povzeto po Sentočnik, 2012).
Kroskurikularne teme	knjižnično informacijsko znanje (KIZ), informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), kulturna vzgoja, poklicna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja za trajnostni razvoj, zdravstvena vzgoja in učenje učenja.

Ključni predmetni koncepti	• <i>temeljni vsebinski koncepti</i>: identitete, sobivanje različnih, človekove pravice, etična načela, demokracija, državljanstvo, ustava, pravna država, multikulturnost in medkulturnost, Evropska unija, globalizacija itd., • <i>koncepti za globlje razumevanje</i>: socialne in državljanske kompetence – kritično mišljenje, stališča in vrednote, dejavno vključevanje v družbeno življenje, politična in pravna pismenost, razumevanje javnih zadev in javnega prostora, varovanja človekovih pravic in delovanja oblasti, • <i>koncepti, ki izhajajo iz narave predmeta</i>: interdisciplinarnost, multikulturalizem, osebna in družbena odgovornost, osebna in državna zavezanost sprejetim konvencijam, deklaracijam in drugim mednarodnim ter državnim aktom (povzeto po Eurydice 2005).
(Samo)refleksija učitelja in učenca	Primeri vprašanj: Kaj sem želel doseči? Kaj sem dosegel? Kaj bi v prihodnje spremenil in zakaj? Kako sem se počutil? Kako sem zadovoljen z novimi spoznanji? Kako/kje jih bom uporabil? O katerih perspektivah/dilemah sem razmišljal? Katera/-i stališča/prepričanja/odnosi/predlogi rešitev so me presenetila/-i?

Literatura in viri

- 1 Brodnik, V. (2012). *Slovar didaktičnih izrazov pri didaktiki zgodovine – delovno gradivo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Brodnik, V. (ur.) (2010). *Posodobitev pouka v gimnazijski praksi – Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 3 Brodnik, V. (ur.) (2003). *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 4 Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 20.
- 5 Eurydice (2005). *Državlјanska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 6 Devjak, T. (2002). *Etična in državljanska vzgoja v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 7 Durr, K. idr. (2005). *Strategije za učenje demokratičnega državlјanstva [Strategies for Learning Democratic Citizenship]*. Prevod iz angleškega besedila mag. Mitja Sardoč in Mojca Sardoč. Ljubljana: Solos, d.o.o.
- 8 Karba, P. (2005). *Vodnik za učitelje – Zgodovina v šoli v 21. stoletju – vse življenje uporabna popotnica*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 9 Marentič Požarnik, B. (2004). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 10 Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. 1. izdaja, 3. ponatis, str. 167. Ljubljana: DZS.
- 11 Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 12 Karba, P. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

- 13 *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list EU L 394/10.*
- 14 *Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Zbirka K novi kulturi pouka, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 15 *Rutar Ilc, Z. idr. (2012). Gradivo ožjega projektnega tima projekta Posodobitev učnih načrtov. Ljubljana: Zavod za šolstvo.*
- 16 *Sentočnik, S. idr. (2012). Effective assessment for learning (delovno gradivo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 17 *Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. Sodobna pedagogika 1/2003.*
- 18 *Štefanc, D. (2009). Artikulacija učnega procesa: metodične razsežnosti pouka. Elektronska prosojnica št. 108. Dostopno na: www.stefanc.net/.../PPT%20DIDAKTIKA%20I%20 (15. 8. 2009).*

1.2 Medpredmetno povezovanje in vertikalno nadgrajevanje znanja: Človekove pravice¹¹

Lorieta Pečoler, Osnovna šola Koseze, Ljubljana

Mag. Marjeta Raztresen, Osnovna šola Valentina Vodnika, Ljubljana

1.2.1 Uvod

Predmet DKE se v osnovni šoli poučuje v sedmem in osmem razredu, eno uro tedensko, vendar so njegovi elementi (človekove pravice, različni medosebni odnosi v družbi itd.) vključeni v večino predmetov v osnovni šoli – od prvega razreda dalje.

Tudi v Beli knjigi (str.16 – 17) sta med splošnimi cilji poudarjena pomen razvijanja človekove osebnosti ter utrjevanje spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Javna šola mora spodbujati razumevanje strpnosti in solidarnosti med vsemi ljudmi. Prek celotnega osnovnošolskega izobraževanja so pri številnih predmetih, ki obravnavajo različne vidike življenja v družbi, ali vsebinah, ki govorijo o medosebnih odnosih med različnimi družbenimi skupinami in posamezniki, poudarjene vsebine o človekovih/otrokovih pravicah in vrednote. V nadaljevanju bomo prikazali nekaj teoretičnih poudarkov in praktičnih primerov, kako se cilji te tematike vertikalno nadgrajujejo in na kakšni ravni se učenci z njimi srečujejo.

1.2.2 Človekove pravice in vrednote

Človekove pravice so se izoblikovale kot posledica zahteve po pravni ureditvi odnosov med civilno družbo in državno oblastjo (Košir, 2011). Vilfan (Vilfan, 1991) jih opisuje kot pravni pojem, katerega namen je s pravnimi sredstvi braniti pravice ljudi pred zlorabo oblasti in hkrati pospeševati humane življenjske razmere za vsestranski razvoj človekove osebnosti. Splošna deklaracija človekovih pravic je bila sprejeta leta 1948 na Generalni skupščini Združenih narodov. V njej je zapisan spisek pravic (30 členov) kot skupni ideal, ki naj bi ga dosegli vsi narodi in vsa ljudstva. V priročniku za učenje mladih o človekovih pravicah (Brander, 2005) je zapisano, da nam ponujajo spoštovanje in nas obvezujejo k spoštovanju drugih. Človekove pravice naj bi bile uveljavljene zmeraj in povsod ter so temelj vsake skupnosti.

Mednarodna skupnost je sprejela načela, ki so jih podprle številne države in se hkrati tudi zavezale k njihovem spoštovanju (Košir, 2011). Človekove pravice so neodtujljive (nihče jih ne more izgubiti, ker so vezane na človekov obstoj), nedeljive (nobena pravica ni pomembnejša od druge) in univerzalne (omogoča uživanje temeljnih svoboščin ne glede na narodnost, raso, barvo, spol, jezik, religijo, prepričanje, izobrazbo itd.).

Če želimo razumeti idejo človekovih pravic, moramo najprej razumeti prepletanje temeljnih vrednot, kot sta človeško dostojanstvo in univerzalnost. Iz teh dveh vrednot pa izhajajo vse preostale, kot so svoboda, spoštovanje drugih, nediskriminacija, strpnost, pravičnost in odgovornost (Košir, 2011).

¹¹

Primer medpredmetnega povezovanja in vertikalne nadgradnje je prikazan v prispevku Nataše Jesenko in mag. Marjete Raztresen Slovenija, Evropska unija in svet na str. 164.

K splošni deklaraciji človekovih pravic je Generalna skupščina Združenih narodov leta 1989 sprejela še Konvencijo o otrokovih pravicah, ki je bila v Sloveniji ratificirana leta 1992.

Seveda ni dovolj, da je konvencija samo zapisana, potrebujemo tudi tako imenovane varuhe človekovih pravic oz. mehanizme, ki poskrbijo, da se vsebine deklaracije tudi spoštujejo. Najbolj razširjeno in tudi poznano je zunajodno varstvo pravic, to je varuh človekovih pravic ali ombudsman (zastopnik). Države podpisnice in tudi članice Organizacije združenih narodov so leta 2006 ustanovile Svet za človekove pravice. Tretji varuh človekovih pravic ni samo varuh, ampak predvsem spodbuja izobraževanje in zavedanje o človekovih pravicah, ugotavlja pomanjkljivosti in pomaga pri zagotavljanju učinkovitega nadzora. To je institucija Komisar za človekove pravice Sveta Evrope; njegovo vlogo in dolžnosti so zapisali v resoluciji leta 1999. Sodno vejo predstavlja Evropsko sodišče za človekove pravice, ki je bilo ustanovljeno na podlagi Evropske konvencije o človekovih pravicah leta 1959. Sodniki niso zavezani nobeni državi in delujejo izključno v svojem imenu.

1.2.3 Pregled učnih načrtov

1. Domovinska in državljanska kultura in etika

Posodobljeni UN DKE je zasnovan tako, da učenci tako v sedmem kot v osmem razredu pridobijo temeljna znanja s področja človekovih in otrokovih pravic ter etičnih načel, na katerih temeljijo, prav tako pa »spodbuja veščine komuniciranja in argumentiranja v kontekstu demokratičnega javnega prostora« (UN DKE, str 5).

Splošni cilji predmeta se navezujejo na poznavanje človekovih in otrokovih pravic; na seznanjanje s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja; na razpravljanje o sobivanju različnih ljudi in družbenih skupin; na razpravo o etičnih načelih, ki so podlaga človekovih in otrokovih pravic; na prepoznavanje kršitev človekovih in otrokovih pravic; na razpravo o konfliktu pravic in na spodbujanje ter omogočanje udeležbe učencev v državljskih akcijah in dejavnostih civilne družbe.

Tudi standardi znanja zajemajo znanje, vezano na človekove in otrokove pravice ter demokratična načela (UN DKE, str. 15 – 16):

Učenec:

- našteje nekaj družbenih skupin in skupnosti, katerih član je in so del njegove družbene identitete,
- pojasni, kaj skupnost povezuje in kaj jo razdvaja,
- na primeru pojasni, zakaj je za skupnost pomembno, da so njeni člani strpni drug do drugega,
- navede temeljna načela, na katerih temelji uspešno reševanje konfliktov,
- opredeli bistvo demokratičnega odločanja; oceni pomen, ki ga ima tovrstno odločanje za skupnost,
- napiše nekaj osnovnih načel in vrednot, na katerih temelji demokracija,
- razčleni razmerje med državo in državljani, kakor ga določa 3. člen Ustave RS,
- s primeri ponazori pojma pravna in socialna država,

- našteje nekaj pglavitnih človekovih pravic,
- opredeli interes, ki ga ima človeštvo za uveljavljanje človekovih pravic,
- opiše nastanek in pomen pglavitnih dokumentov o človekovih in otrokovih pravicah,
- v opredelitvah pravic prepozna, na katerih etičnih načelih in vrednotah te pravice temeljijo,
- v Ustavi RS prepozna človekove pravice,
- v opisih dogodkov v medijih prepozna kršitve človekovih pravic,
- v konkretnih dogodkih prepozna konflikt pravic,
- navede organizacije in ustanove, ki skrbijo za uveljavljanje človekovih pravic,
- opredeli bistvo otrokovih pravic in oceni, koliko so uveljavljene v Republiki Sloveniji in drugje v svetu,
- pojasni, zakaj je tudi pravica do veroizpovedi temeljna človekova pravica,
- navede nosilce oblasti, ki jih neposredno volimo na volitvah,
- opiše odgovornost nosilcev politične oblasti v lokalni skupnosti in državi,
- opiše značilnosti aktivnega državljana in primer konkretne državljanske akcije,
- razloži, zakaj je aktivno državljanstvo pomembno in zakaj le udeležba na volitvah ni dovolj,
- nevede argumente za stališče, da morajo biti državljani dobro obveščeni o delovanju oblasti,
- pojasni, zakaj imajo zaposleni pravico do stavke,
- navede nekaj nevladnih organizacij, ki si prizadevajo za reševanje globalnih problemov, in oriše njihovo delovanje (UN DKE, str. 17 – 19).

Učni načrt vključuje tudi vsebine, s pomočjo katerih je možno vertikalno nadgrajevanje znanja in medpredmetno povezovanje znanja od prvega razreda dalje.

Sedmi razred:

- Posameznik, skupnosti, država
- Skupnost državljanov v Republiki Sloveniji
- Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah
- Verovanje, verstva in država

Osmi razred:

- Demokracija od blizu
- Finance, delo in gospodarstvo
- Slovenija, Evropska unija, svet
- Svetovna skupnost

2. Vertikalno nadgrajevanje znanja s področja človekovih in otrokovih pravic

Učenci se s človekovimi/otrokovimi pravicami srečajo že v vrtcu in nato nadgrajujejo svoje izkušnje in znanje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnega šolanja.

Kurikulum za vrtce

V Kurikulu za vrtce (2012:32–33) je zapisano, da »morajo otroci dobiti konkretne izkušnje uresničevanja temeljnih človekovih pravic in demokratičnih načel, upoštevanja otroka kot individua in spoštovanja zasebnosti«. Na tej starostni stopnji otrok pridobiva konkretne izkušnje, kar je pomembno za poznejše razumevanje človekovih pravic. V Kurikulu 2012 je tudi poudarjeno, da prek vsakdanjih dejavnosti otrok razvija občutek varnosti in socialne pripadnosti. Otrok se v vrtcu nauči temeljnih pravil vedenja in komuniciranja, ki so pogoj za ustvarjanje demokratičnega vzdušja in učenje o človekovih pravicah, ta pa spodbujajo pozitivne procese v skupini, negativnim procesom pa se postavljajo po robu.

Spoznavanje okolja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

V opredelitvi predmeta spoznavanje okolja je zapisano, da otrok predznanje pridobiva iz neposrednih izkušenj v okolju ali prek medijev, to pa se pri pouku oblikuje, razširja in pogloblja. Za nadgrajevanje znanja o človekovih/otrokovih pravicah to še posebej velja.

Splošni cilj predmeta je »razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja. Uresničujeta se z aktivnim spoznavanjem okolja. V ožjem smislu je to spoznavanje dejstev, oblikovanje pojmov in povezav, kar vodi v znanje in razumevanje ter uporabo znanja o naravnem in družbenem okolju ter v njem.« (UN Spoznavanje okolja, str. 5)

Pri operativnih ciljih in vsebinah se v tematskem sklopu Skupnosti učenci srečajo s človekovimi pravicami in vrednotami. V prvem razredu »prepoznajo oblike družinskih skupnosti in razvijajo strpen odnos do njih«. V drugem in tretjem razredu ta cilj nadgradijo s tem, da »razumejo pomen sodelovanja in spoštovanja med družinskimi člani in poznajo pomen delitve dela med družinskimi člani« (UN Spoznavanje okolja, str. 14).

V tematskem sklopu Odnosi (UN Spoznavanje okolja, str. 15–16) se učenci srečajo z dolžnostmi in človekovimi pravicami.

V prvem razredu učenci:

- spoznajo pomen pravil družbenega življenja (od pravil iz otroških iger, pravil v šoli do pravil družbenega življenja),
- vedo, zakaj potrebujemo pravila,
- spoznajo, da ima vsak človek pravice in dolžnosti, ter opišejo razlike med pravicami in dolžnostmi,
- pojasnijo razliko med morati in smeti,
- spoznajo pomen dane obljube,
- vedo, kaj je laž in kaj resnica,

- spoznajo pomen sporazumevanja in razvijajo sposobnosti za sporazumevanje,
- vedo, da je treba upoštevati tudi lastne interese in potrebe ter interese in potrebe drugih.

V drugem razredu učenci:

- ugotavljajo in pozitivno doživljajo, da si tako otroci kot odrasli ne glede na spol svobodno izbiramo različne igre in igrače, vrste športa, zabave, prijatelje in prijateljice, poklic oziroma delo,
- ugotavljajo, da si lahko ljudje (moški in ženske, deklice in dečki) svobodno izbiramo različne vloge v svojem življenju,
- vedo, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) dani pogoji, da živimo človeka vredno življenje.

V tretjem razredu učenci:

- ugotavljajo, da smo ljudje, države, celine med seboj povezani in soodvisni,
- razumejo nujnost sodelovanja in medsebojne strpnosti med ljudmi.

Med standardi znanja (UN Spoznavanje okolja, str. 22–23) je zapisano, da:

- se učenec ravna po pravilih družbenega življenja,
- razume pomen dolžnosti in pravic ter ravna skladno z njimi,
- upošteva različnost med ljudmi in enakost med spoloma,
- prepozna nujnost sodelovanja med ljudmi in državami,
- opiše ustrezno ravnanje v različnih situacijah v družbi in tako tudi ravna,
- prepozna različne vrste nasilja in ve, kako in koga prositi za pomoč, če jo potrebuje.

Družba v četrtem in petem razredu

Pri tem predmetu je že v splošnih ciljih zapisano, da »učenci razvijajo stališča in vrednote v okviru okoljske, državljske in domovinske vzgoje ter vzgoje za demokracijo in človekove pravice«, kar pomeni, da so človekove pravice eden od poudarkov predmeta (UN Družba, str. 5). Med vsebinskimi cilji, ki so razdeljeni na tri dele, je v poglavju Ljudje v družbi (UN Družba, str. 5) zapisano, da učenci »spoznavajo pomen temeljnih človekovih in otrokovih pravic, dolžnosti in odgovornosti« ter »spoznavajo družbene razlike med ljudmi, vključenost in izključenost posameznih skupin«, kar je tesno povezano s človekovimi pravicami.

V četrtem razredu (UN Družba, str. 7–8) je eno od treh poglavij, Ljudje v družbi, posvečeno otrokovim pravicam, kjer učitelj z učenci zasleduje naslednje cilje:

- poznajo in razumejo temeljne otrokove pravice, dolžnosti in odgovornosti (do sebe in drugih),
- ob primerih prepoznajo uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic in dolžnosti (pri nas in drugje, danes in nekoč),
- razumejo pomen sprejemanja in spoštovanja drugačnosti,
- prepoznajo vrste nasilja med otroki in nad otroki.

V petem razredu med predlagane vsebine vključujejo vsebino Sodelovanje v skupnosti (UN Družba, str. 8) z naslednjimi cilji, ki so povezani s človekovimi pravicami in so nadgradnja ciljev četrtega razreda:

- razvijajo sposobnost za argumentirano izražanje svojih mnenj in stališč,
- razložijo selitve prebivalcev, vzroke in posledice selitev,
- spoznajo, da so ljudje v skupnosti različni (na primer: po starosti, veri, spolni usmerjenosti, etnični pripadnosti, družbenoekonomskem statusu; družbene, kulturne razlike idr.), in prepoznajo stereotipe v povezavi z njimi,
- spoznajo različne oblike združevanja med ljudmi v skupnosti.

Tudi v vsebinskih sklopih Ljudje v času in Ljudje v prostoru lahko smiselno vključimo razmišljanja o človekovih pravicah predvsem na tistem področju, na katerem so bile človekove pravice v zgodovini kršene.

V standardih znanja je poznavanje človekovih pravic in varovanja le-teh minimalni standard, kar pomeni, da ga morajo doseči vsi učenci.

Minimalni standard določa, da zna učenec »našteti nekaj temeljnih otrokovih pravic, dolžnosti in odgovornosti ter službe in ljudi, ki jih pomagajo uveljavljati, ter utemelji, zakaj sta strpnost in odgovornost (do sebe in drugih, do učenja, obveznosti) pomembni« (UN Družba, str. 11).

Avtorji so v učnem načrtu tudi zapisali, da »učenci pridobivajo znanja o svojem okolju, spoznajo in vrednotijo razmerja med posameznikom, družbo in okoljem v vseh njegovih sestavinah, interakcijah ter soodvisnostih« in pri tem spoznajo temeljne pojme »pravica, dolžnost, odgovornost« (UN Družba, str. 14). Ti trije pojmi so v tesni povezavi s človekovimi pravicami in vrednotami.

S pomočjo zastavljenih ciljev učenci spoznajo človekove pravice tako v ožji (razred, šola) kot v širši skupnosti.

Gospodinjstvo

Pri opredelitvi predmeta zasledimo zapisano misel: »Pouk gospodinjstva učence spodbuja k razmišljanju o povezujočih problemih časa in k vključevanju v reševanje vprašanj posameznika, družine in družbe« (UN Gospodinjstvo, str. 4), ki jo lahko povežemo z zasledovanjem poučevanja o človekovih pravicah.

V učnem načrtu so avtorji našli sedem temeljnih načel, ki jih upoštevamo pri uresničevanju splošnih ciljev, in kar tri načela bi lahko povezali s človekovimi pravicami: enakost med spoloma (to načelo uresničujemo z obveznim vključevanjem učencev v pouk gospodinjstva), enakopravnost skupnega dela (to načelo uresničujemo tako, da ne delimo nalog, aktivnosti in praktičnega sprostitevne dela za vsakodnevno nego in (samo)oskrbo po spolu) in etičnost (to načelo uresničujemo z razvijanjem čuta za odgovornost, sožitje, pravičnost, s spoštovanjem dela drugih itd.).

3. Horizontalno nadgrajevanje znanja s področja človekovih in otrokovih pravic

Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje – splošni cilji posameznih predmetov

Že samo iz splošnih ciljev posameznih predmetov (slovenščina, geografija, zgodovina, glasbena vzgoja – od 1. septembra 2013 glasbena umetnost) se lahko razbere, da se lahko s predmetom DKE povezujejo tako po horizontali kot po vertikali in so tako odlična priložnost za medpredmetno povezovanje.

Slovenščina (UN Slovenščina, str. 6):

- omogočanje oblikovanja osebne, narodne in državljanske identitete, oblikovanje jezikovne, narodne in državljanske zavesti in oblikovanje spoštovanja ter strpnosti do drugih jezikov in narodov ter krepitev medkulturne in socialne zmožnosti,
- »s spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svoje socialne, kulturne in medkulturne zmožnosti.«

Geografija (UN Geografija, str. 6–7):

- spoznavanje različnosti ljudi in družb na Zemlji, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva,
- razvijanje »spretnosti za vrednotenje protislovij v okolju (lokalnem, regionalnem, planetarnem) sodobnega sveta«,
- usposabljanje za prepoznavanje nujnosti trajnostnega razvoja ter odgovornosti do ohranjanja fizičnih in bioloških življenjskih razmer za prihodnje generacije,
- razvijanje pozitivnih čustev do domovine, občutka pripadnosti svojemu narodu in državi ter ljubezni do njene naravne in kulturne dediščine,
- razumevanje »pomena odnosov in vrednot pri odločanju v posegih v prostor«,
- spoštovanje »pravice do enakopravnosti vseh ljudi, ohranjanju kakovosti naravnega in družbenega okolja za prihodnje generacije«, reševanje lokalnih, regionalnih in planetarnih vprašanj po načelih trajnostnega razvoja in načelih Svetovne deklaracije o človekovih pravicah.

Zgodovina (UN Zgodovina, str. 5–6):

- prek stikov z učenci iz Slovenije in tujine primerjati različne načine življenja,
- z učenjem ob raznovrstnih in večperspektivnih zgodovinskih virih razvijati zmožnosti kritične presoje in razlage zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov v preteklosti in sodobnosti,
- razvijati »dovzetnost za različne poglede na zgodovino oz. interpretacije zgodovine ter razumeti, zakaj se pojavijo;
- ob izgrajevanju, poglobljanju in razširjanju znanja iz slovenske zgodovine razvijati zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti,

- poudariti pomen pozitivnih kulturnih vplivov znotraj slovenskega naroda in s sosednjimi narodi,
- razvijati enakopraven odnos med spoloma,
- razvijati pozitiven odnos do ljudi s posebnimi potrebami,
- razvijati sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti,
- obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic,
- obsoditi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic,
- razvijati dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi,
- strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštovanje drugačnosti in različnosti, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državljanstva,
- pripravljati se na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani lokalne skupnosti in družbe.

Glasbena vzgoja – od 1. septembra 2013 Glasbena umetnost (UN, str. 5):

- oblikovanje pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne glasbene dediščine,
- razvijanje občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur ter tistih, ki to glasbo tudi izvajajo.

1.2.4 Sklep

Rdeča nit izbranih predmetov in njihovih ciljev je zasledovanje in upoštevanje temeljnih načel, ki so zapisana v Deklaraciji o človekovih pravicah in Konvenciji o otrokovih pravicah.

Poučevanje tematike z nadgradnjo po vertikali in horizontali ter medpredmetno povezovanje od učiteljev zahteva skupno načrtovanje, večsmerno komunikacijo ter pripravljenost na timsko delo.

Tak pristop poučevanja omogoča tudi različne učne oblike in metode dela. Da bi bilo takšno poučevanje čim bolj učinkovito in smiselno, je najbolj smotno tak pristop k pouku načrtovati za različne dneve dejavnosti, pri katerih se poveže cela šola na isto temo – človekove/otrokov prave.

Za takšen dan dejavnosti učitelji postavijo skupne cilje na izbrano temo človekovih pravic oziroma občečloveških odnosov, delo pa seveda prilagodijo starostni stopnji otrok.

Preglednica 1: Nekaj primerov za izvedbo dneva dejavnosti na temo človekovih pravic (povezovanje po vertikali in medpredmetno povezovanje)

Tema	Povezave	Primer izvedbe
Pravila v družbi	• vertikalno od vrtca in prvega razreda dalje;	• oblikovanje pravil različnih skupin, • oblikovanje razrednih pravil in na podlagi zbira teh oblikovanje skupnih pravil celotne šole (vzgojni načrt šole), • oblikovanje pravil lepega obnašanja v razredu, pri interesnih dejavnostih itd., • opazovanje in analiza vedenja med malico (kako grem po malico/kosilo, kako jo/ga vzamem, kako sedim, ko se prehranjujem, čistoča prostora, glasnost pogovarjanja);
Otrokove pravice	• vertikalno od vrtca in prvega razreda dalje, • medpredmetno povezovanje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (slovenščina, zgodovina, DKE, geografija), • matematika, računalništvo;	• izdelava razrednega plakata, katere so otrokove najpomembnejše pravice in zakaj, • preiskovanje kršitev otrokovih pravic v literarnih delih (npr. France Bevk: Pestrna), • preiskovanje kršitev pravic otrok doma in po svetu prek različnih medijev ter pisanje peticij za odpravo le-teh;
Človekove pravice	• vertikalno od petega razreda dalje, • medpredmetno povezovanje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (slovenščina, geografija, zgodovina, likovna vzgoja – od 1. septembra 2013 likovna umetnost, glasbena umetnost, matematika, računalništvo, tehnika in tehnologija);	• delo s slikovnimi viri (prepoznavanje kršenja človekovih pravic, utemeljevanje, pisanje časopisnega članka, novice), • branje članka v časopisu (Šport, vojne ... in človekove pravice), • pisanje peticij glede kršenja človekovih pravic (Amnesty International), • ogled enega izmed filmov na temo kršenja človekovih pravic, debata o filmu, izpostavljanje kršitev temeljnih človekovih pravic, izražanje prek risb, esejev na temo strpnosti in univerzalnih človekovih vrednot, • računalniška obdelava podatkov na podlagi statističnih podatkov o kršenju človekovih pravic, izdelava svetovnega zemljevida itd., • izdelava didaktične igre kot učnega pripomočka na temo človekovih pravic, • velike zgodovinske osebnosti, ki so se borile za uveljavitev človekovih pravic (od ameriške revolucije do sodobnosti);

Tema	Povezave	Primer izvedbe
Sobivanje kultur	- vertikalno od vrtca in prvega razreda dalje, - medpredmetno povezovanje (angleščina, slovenščina, zgodovina, geografija itd.);	- izdelava zemljevida, iz katerih držav, dežel ... so učenci naše šole, in slavnostna obeležitev izobešanja zemljevida na vidnem mestu na šoli, - prikaz praznovanja določenih praznikov in običajev, ki jih obeležujemo (božič, novo leto, velika noč, bajram itd.); iskanje podobnosti in razlikosti med kulturami, - izdelava večjezičnega slovarja najbolj pogostih besed (npr. pozdrav, moj prijatelj, dober dan itd.) in njegova javna predstavitev (npr. na šolski proslavi v obliki videopisa učencev, ki besede/stavke izgovarjajo) v različnih jezikih, - dramatizacija znanih otroških pravljic v jezikih, ki jih govorijo učenci naše šole, - naučiti se tradicionalne ljudske pesmi dežel, od koder prihajajo naši učenci in analiza vsebine pesmi; iskanje podobnih pesmi v slovenski glasbeni dediščini;
Skrb za okolje, v katerem živimo	- vertikalno od vrtca in prvega razreda dalje, - medpredmetno povezovanje (geografija, DKE, gospodarstvo, likovna umetnost, slovenščina, tehnika in tehnologija, angleščina/tuji jeziki, matematika, računalništvo, biologija, naravoslovje).	- skrb za ožje okolje (razred, šolska stavba, igrišča, travnate površine), - pisanje spisa/risanje – okolje, v katerem bi želel živeti, - opis izbrane ekološke problematike v lokalnem prostoru, - izdelava konkretnega načrta za reševanje izbrane problematike na način, da jo lahko uresničujejo tudi učenci, - organiziranje in izvedba prostovoljnih akcij, v katere je vključena tudi ožja lokalna skupnost.

Literatura in viri

- 1 Amnesty International (2009). *Prvi koraki. Metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije.
- 2 Bahovec, E. (2012). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- 3 Bakyayita, J. (ur.) (1999). *Postavi se za svoje pravice*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- 4 Brander, P. (2005). *Kompas: priročnik za učenje mladih o človekovih pravicah*. Ljubljana: DZS.
- 5 Budnar, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 6 Holcar, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 7 Karba, P. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državlanska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

- 8 Kolar, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 9 Kolnik, K. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 10 Košir, S. (2011). *Izobraževanje o človekovih pravicah v šolski realnosti. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.*
- 11 Kunaver, V. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 12 Motik, D., Veljič, I. (2008). *Vrtec in šola – stičišče kultur. Zbirnik gradiv za spodbujanje medkulturnega dialoga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 13 Poznanovič Jezeršek, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 14 Simčič, I. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 15 Unicef (2004). *Vključimo otroke. Priročnik za spodbujanje soudeležbe otrok in preprečevanje socialne izključenosti. Ljubljana: UNICEF Slovenije.*
- 16 Vilfan, M. (1991). *Temeljni mednarodni dokumenti o človekovih pravicah. V: ABC pouk o človekovih pravicah: praktični napotki in gradivo za učitelje osnovnih in srednjih šol, str. 65–78. Ljubljana: Društvo za Združene narode za Republiko Slovenijo.*
- 17 *Vzgoja in izobraževanje: Letnik XXXIX, št. 6. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, tematska številka – Domovinska in državljanska vzgoja ter etika, gostujoča urednica Pavla Karba.*

1.3 Aktivna raba informacijsko-komunikacijske tehnologije

Dejan Kokol, Osnovna šola Gornja Radgona, Gornja Radgona

Boštjan Majerič, Osnovna šola Bogojina, Bogojina

1.3.1 Uvod

Sodobna tehnologija in z njo povezani mediji so med mladimi popularne oblike preživljanja prostega časa, komunikacije in vse bolj tudi učenja. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) lahko vzpodbudi prizadevanja učencev za učenje, jim pomaga pri razvoju bralne in politične pismenosti, kritičnega mišljenja, vrednostnega sistema, etičnih pravil, izražanja mišljenja in argumentiranja, komuniciranja z drugimi, uresničevanju aktivnega državljanstva in še veliko več. Na drugi strani omogoča učitelju, da lažje uresničuje predpisani učni načrt, da aktivno in življenjsko predstavi vsebine ter da popestri pouk. Z IKT podprti pouk že lep čas ni samo pouk informatike in računalništva, temveč je postal del pouka vseh predmetov.

»Nekateri načini poučevanja niso več dovolj učinkoviti, saj se je spremenil način življenja, vrednotenja, celo zgradba in delovanje možganov zaradi stika z digitalnimi viri in tehnologijami.« (Ljiljana Kač, SIRIKT, str. 94) Slika, fotografija, članek, film ali video lahko učinkovito služijo kot izhodišče za razpravo. Mediji tako predstavljajo neizčrpen vir uporabnega gradiva učitelju za predstavitev, razpravljanje o različnih vsebinah in za uresničevanje ciljev posodobljenega učnega načrta.

Sodobna tehnologija danes prav tako omogoča fotografiranje in snemanje krajših videov oz. filmov na določeno tematiko. Učenci z lastnim ustvarjanjem fotografij ali videov na določeno tematiko omogočajo vpogled v njihovo razmišljanje, razumevanje, vrednotenje in kritičnost do določene vsebine oz. problematike, hkrati pa tudi njihovo udejanjanje aktivnega državljana.

Spletne strani in preostali mediji, povezani s cilji predmeta, so nujno potrebni instrumenti za poučevanje tega predmeta. V tem poglavju bomo predstavili uporabnost nekaterih obstoječih spletnih strani in gradiv ter uporabnost in smotrnost aktivne rabe IKT pri pouku.

1.3.2 Ustava v stripu

Ob 20. obletnici sprejetja Ustave Republike Slovenije je pod skupnim projektom Državnega zbora in Ustavnega sodišča Republike Slovenije nastala spletna oblika ilustrirane Ustave v stripu. Ilustrirana ustava preprosto in zanimivo razloži bralcu, katere pravice in dolžnosti ima vsak državljan Slovenije, in številna druga določila izbranih členov Ustave Republike Slovenije.

Junaka Miha in Maja se z bralcem sprehodita po skrbno izbranih členih slovenske ustave in jo poskušata preprosto in nazorno ter življenjsko razložiti. Po učnem načrtu kar dva vsebinska sklopa (Skupnost državljanov RS v sedmem razredu in Demokracija od blizu v osmem razredu) obravnavata vsebine in cilje, ki jih s pomočjo ilustrirane ustave lažje uresničujemo in s tem prispevamo k razumevanju pomena ustave in razvoju politične pismenosti učencev. Seznanjanje z ustrojem in delovanjem države, poznavanje človekovih pravic, seznanjanje s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja in z njim povezanimi institucijami, razumevanje

pojmov pravna in socialna država ter uveljavljanje demokratičnih postopkov so le nekateri cilji učnega načrta, ki so neposredno vezani na poznavanje Ustave Republike Slovenije.

Spletna oblika ustave v stripu je dostopna na spletnih straneh Državnega zbora¹² in Ustavnega sodišča Republike Slovenije.¹³

1.3.3 Vladni portal za otroke in mladino¹⁴

Vladni portal za otroke in mladino je spletni portal, ki ga je pripravilo Ministrstvo za javno upravo, in je namenjen mladim in vsem, ki se želijo seznaniti z zgodovino in značilnostmi Republike Slovenije, delovanjem državnih in javnih institucij v njej in Evropsko unijo. Spletni portal nudi preproste in razumljive razlage sicer zapletenih pojmov skozi različne igre, kvize ipd. Vsebine, ki so hkrati vezane na cilje učnega načrta predmeta, predstavljata junaka Luka in Kaja. Osrednje vsebine so:

- Slovenija moja država – Republika Slovenija, njena zgodovina, ustanovitev, državni simboli, regije, znameniti Slovenci, naravna in kulturna dediščina in kulinarika;
- Ureditev države – temelji državne oblasti (ustava, demokracija, parlamentarna republika, pravna in socialna država), predsednik Republike Slovenije, veje oblasti (zakonodajna, izvršilna in sodna), varuh človekovih pravic in lokalna samouprava;
- Državna uprava – vlada Republike Slovenije, ministrstva in ministri, vladne službe, organi uprave in upravne enote;
- Slovenija v Evropski uniji – Evropska unija in Slovenija, institucije Evropske unije, Evro v Sloveniji, širitev EU, Schengen;
- Slovar pojmov.

Za povezovanje uporabnikov portala, izmenjavo njihovih mnenj in izkušenj je pripravljen tudi spletni forum. Spletni portal in njegove vsebine so lahko odličen vir za spletno učenje in raziskovanje kompleksnih vsebin in struktur države Republike Slovenije, za iskanje razlage posameznih pojmov in strokovna opora učitelju.

1.3.4 ChartaNostra

Andragoški zavod je sodeloval v projektu ChartaNostra, kjer so si zadali cilj prilagoditi vsebino Listine Evropske unije o temeljnih pravicah tako, da bo uporabna pri poučevanju predmeta DKE. Koordiniral ga je ECOSE iz Grčije. V partnerstvu sta sodelovali še izobraževalni instituciji iz Italije in Španije.

Nastala je zgoščenka z uporabnimi vsebinami in nalogami o človekovih pravicah.

Opise aktivnosti ter navodila za učitelje in učence so prevedli v jezike vseh sodelujočih partnerskih držav in jih izdali v obliki priročnika za učitelje. Priročnik je možno brezplačno naložiti s spletne strani <http://tiny.cc/zO64nw>. V mapi Charta Nostra vas čaka kopica nalog.

Tudi pri teh nalogah je potreben predhodni izbor, da najdemo prave vsebine za razred, ki ga poučujemo. Zaradi količine in kakovostnih vsebin si bo vsak našel primerno gradivo.

¹² Vir: <http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/PoliticiSistem/URS/UstavaVStripu> (25. 12. 2012).

¹³ Vir: <http://www.us-rs.si/strip/> (25. 12. 2012).

¹⁴ Vir: <http://www.otroci.gov.si/> (25. 12. 2012).

1.3.5 Amnesty International

Na spletu je veliko organizacij, ki se ukvarjajo z vsebinami, ki jih poučujemo pri našem predmetu. Zaradi specifičnosti predstavljamo Amnesty International Slovenija.¹⁵

Na svoji spletni strani imajo v predstavitvi zapisano: »*Amnesty International je globalno gibanje 3,2 milijona ljudi, ki že 50 let spreminjamo svet. Prizadevamo si za izpustitev zapornikov vesti, sojenje mučiteljem, zagotavljanje pravice žrtvam, spreminjanje pravnih standardov, skratka za lepši svet, kjer bodo vse človekove pravice spoštovane povsod in za vsakogar.*

Za svoja prizadevanja smo leta 1977 dobili tudi Nobelovo nagrado za mir.

Amnesty International se pri svojih raziskavah in ukrepih osredotoča na preprečevanje in odpravo hudih zlorab človekovih pravic. To so pravice do telesne in duševne celovitosti, svoboda vesti in izražanja ter pravica do nediskriminacije.«

Na njihovi spletni strani najdemo ogromno gradiva, ki učence informira, poučuje in jih poziva k aktivnosti.

Ves čas je stran aktualna in zelo ažurna. Opozarja na kršitve človekovih pravic pri nas in po svetu. V meniju **Kampanje** tako predstavlja glavna področja in kampanje, kjer deluje Amnesty International. Tako je predstavljena problematika življenja v slumih, pravice žensk, o nadzoru orožja, smrtni kazni, Bližnjem vzhodu in Severni Afriki, o diskriminaciji v Evropi, migracijah.

Poseben del tega poglavja je namenjen Sloveniji.

Zelo uporaben del spletne strani je poimenovan **Šola človekovih pravic**. Tukaj najdemo številne delavnice za osnovne in srednje šole, izobraževalna gradiva (priročniki, filmi, plakati, multimedijske vsebine), posterji.

Amnesty International ponuja brezplačna izobraževanja za učitelje in nudi brezplačne delavnice za učence.

1.3.6 Youtube

Youtube (www.youtube.com) je večini poznan portal za objavo posnetkov. Od številnih drugih ponudnikov tovrstnih vsebin se razlikuje po ogromni količini posnetkov. Postal je orodje za obveščanje in informiranje. S svojo širino in dostopnostjo je postal privlačno sredstvo tudi pri poučevanju. K temu pripomore tudi dejstvo, da večina posnetkov ni daljših od pet minut. To je seveda idealno za popestritev, viharjenje možganov, motivacijo in za ponazarjanje.

Odlična lastnost tega portala je tudi združljivost z večino programov, ki jih uporabljamo učitelji v vsakdanjiku (Word, Power point, Prezi itd.). Vključiti se da tudi v naše lastne spletne strani.

Pri vseh spletnih straneh, tudi pri Youtubu, sta nujna kritična presoja in izbor. Nikakor ni priporočljivo iskati posnetka med samo uro. Nujen je izbor in pregled doma. Lahko se nam namreč zgodi, da se v posnetek, ki smo ga izbrali med uro, prikrade kaj neželenega. Hkrati je seveda treba s svojo strokovnostjo presoditi o resničnosti in strokovnosti posnetka, saj lahko na Youtubu svoje posnetke objavlja tako rekoč vsak.

¹⁵

Vir: www.amnesty.si (25. 12. 2012). Glej tudi www.tuditi.si (12. 4. 2013).

Veliko posnetkov je v tujih jezikih in mnogo jih ni prevedenih. Pomagamo si lahko s svojim prevajanjem, drugače pa je dobro, da v iskalniku izberemo iskanje v slovenskem jeziku.

Na Youtubu najdemo številne posnetke, ki so neposredno vezani na vsebine predmeta DKE.

Nekaj videoposnetkov, ki jih lahko uporabimo pri pouku DKE:

Kaj dela predsednik države in kako potekajo predsedniške volitve?

TV Infodrom (17. 11. 2012). Youtube. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=byXcVQLL2Hs> (25. 12. 2012).

Slovenska osamosvojitev. Menjava zastav. Borut Vaš (10. 11. 2009).

Youtube. <http://www.youtube.com/watch?v=8b5h7rXMmuE> (25. 12. 2012).

Splošna deklaracija o človekovih pravicah. Boomerank 2 (5. 1. 2009). Youtube.

Dostopno na: http://www.youtube.com/watch?v=woATZ_Fq72k (25. 12. 2012).

Varuh človekovih pravic Republike Slovenije – predstavitev. Varuh človekovih pravic Republike Slovenije (20. 10. 2009). Youtube.

Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=Ng5CeqXojl4> (25. 12. 2012).

Flash MOB – protest proti vojni. FREEZE - Grand Central Station.

Dostopno na: http://www.youtube.com/results?search_query=flash+mob+grand+central+station&page=3 (25. 12. 2012).

Pravzaprav ni teme, na katero ne bi našli primerne videoposnetka. Potrebna je seveda priprava na uro.

1.3.7 Prezi¹⁶

S pomočjo razvoja IKT in njene uporabnosti v izobraževalne namene so postale predstavitve pogost pripomoček pri razlagi oz. predstavitvi učnih vsebin učencem. Za njihovo izdelavo imamo na razpolago številna programska orodja, po novem tudi spletna. Klasično, linearno predstavitev, kot je npr. predstavitev v Power Pointu, tako vse bolj izpodriva dinamična, nelinearna predstavitev. Takšne vrste predstavitev je Prezi. Vsebino, slike, videoposnetke in preostale multimedijske objekte postavimo v neomejeni prostor, jih združimo v skupine ter nato definiramo poti med njimi. Predstavitev ustvarjamo kar v oknu brskalnika in jo je moč pozneje prenesti na računalnik, tako da internetna povezava, če ne vključuje povezav do videovsebin, ob predstavitvi ni potrebna.

»Končna predstavitev po »prezijevo« je tako neprimerno bolj podobna nečemu, kar lahko sami narišemo na papir, na podlagi vidnega pa lahko rečemo, da z njo precej lažje in bolje predstavimo svoj način razmišljanja.« (Ropoša, 2009)

Prezi spletna stran hkrati omogoča registracijo za izobraževalne namene, trajno shranjevanje predstavitev v oblaku, soustvarjanje predstavitev na daljavo z drugimi uporabniki in njihovo lažjo izmenjavo (treba je posredovati le povezavo).

Gorazd Ropoša (Ropoša, 2009) meni, da je Prezi vsekakor dobrodošla novost v svetu predstavitev. Z veliko delovno površino, drugačnostjo in predvsem zelo preprostim, a učinkovitim načinom dela omogoča izdelavo zanimivih, dinamičnih in privlačnejših predstavitev (tako za

¹⁶

Vir: <http://prezi.com/> (25. 12. 2012).

poslušanje kot predavanje). Precej bolje kot z drugimi orodji lahko s Prezijem ponazorimo kak miselni vzorec, zato bo pritegnil marsikaterega uporabnika.

Vključevanje takšne predstavitve v pouk DKE bo pouk ne le popestrilo in učence motiviralo, ampak jim tudi približalo vsebine.

1.3.8 Facebook

Uporaba socialnih omrežij je danes pogost pojav. Eno izmed najbolj razširjenih med mladimi je Facebook. Njegova uporabnost sega tudi na področje izobraževanja.

Ob dejstvu, da imamo za predmet DKE na razpolago le 35 šolskih ur letno in da številni učenci uporabljajo Facebook dnevno, lahko omenjeno družbeno omrežje predstavlja majhen, a učinkovit, del neformalnega izobraževanja. Učitelj lahko ustvari poljubno skupino, v katero so vključeni učenci, ki obiskujejo določeni predmet. Na zidu skupine lahko objavlja predstavitve, videopovezave, vprašanja, članke in z različnimi aktivnostmi, kot so sodelovanje v razpravi, opisovanje razmišljanja, argumentiranje, pisanje komentarjev o videih, prebranih novicah, etičnih vprašanjih itd., spodbuja učence k dodatnemu razvoju kritičnega mišljenja, vrednotnega sistema, etičnih pravil, pisnega izražanja mišljenja in argumentiranja, slušnega in bralnega razumevanja, komuniciranja z drugimi, političnega opismenjevanja, aktivnega državljanstva in še veliko več.

Učitelji lahko Facebook uporabimo tako, da spodbujamo aktivnejše učenje, učenje, ki je privlačnejše in bližje učencem.

Mateja Žnidaršič meni, da se je Facebook izkazal za učilo, ki spodbuja interaktivno, sodobno, samostojno in zabavno učenje predmeta, poleg tega pa se ga lahko uporablja tudi kot sredstvo motivacije in obveščanja. Kot medij, ki se spreminja iz dneva v dan, nudi učiteljem in učencem vedno nove izzive ter domišljiji pušča prosto pot. (Žnidaršič SIRikt, str. 177)

Seveda se je ob vsem treba zavedati vseh etičnih vidikov uporabe družbenih omrežij in ves čas na to opozarjati tudi učence. Zagotovo je uporaba takšnega neformalnega učenja dobrodošla tudi za praktično opozarjanje in učenje etičnih pravil na spletu (več o net etiki lahko med drugim najdete na www.safe.si).

1.3.9 Elektronski testi

Vsak učitelj ve, da mu veliko časa vzame popravljanje pisnih testov. Na tem področju se v zadnjih treh letih pojavlja veliko orodij, ki lahko ta čas neprimerno skrajšajo. Na spletu je namreč veliko programov, ki ponujajo izdelavo elektronskih testov. Možnosti vprašanj so številne. Sestavimo lahko vprašanja izbirnega tipa (z enim ali več pravnimi odgovori), naloge z dopolnjevanjem, povezovanjem, naloge kratkega odgovora, naloge tipa »drži – ne drži«, naloge esejskega tipa, naloge z razvrščanjem. Teste lahko učenci pišejo v šoli na šolskih računalnikih ali pa od doma prek spleta.

Prednosti je seveda veliko. Program nam takoj pokaže rezultat, popravljanje nam vzame le delček sekunde. Vsi testi so shranjeni trajno in jih lahko po potrebi ponovno pogledamo. Program naredi statistiko in nam tako zelo olajša analizo testa, potem ko so ga učenci rešili. Privarčujemo na papirju in s tega vidika je okolju prizaneseno. Hkrati pa lahko test kadarkoli tudi natisnemo.

Seveda ima tovrstno pisanje testov tudi pomanjkljivosti. Od ustvarjalca testov zahteva določeno računalniško znanje, enako pa velja tudi za tiste, ki test pišejo. Vsekakor je treba učence

navaditi na pisanje testov v tej obliki. Začetno težavo predstavlja tudi to, da so programi (meniji) v angleškem jeziku.

Potreben je kritični pristop do popravljanja. Velikokrat namreč računalnik določi odgovor kot nepravilen, čeprav je po smiselnosti popolnoma pravilen. Pri sestavljanju vprašanj moramo torej predvideti vse možne pravilne odgovore, kar pa je velikokrat nemogoče.

Narava našega predmeta je taka, da je veliko vsebin nemogoče meriti. Za te vsebine elektronski test ne pride v poštev.

Uporabo e-testov ovira tudi cena. Večina programov za izdelavo je seveda plačljivih. Zneski se v tem času gibljejo od 20 USD za program.

Gledano na splošno je jasno, da se bodo elektronski testi pojavljali vse pogostejše. Vsekakor je v njih veliko pozitivnega, treba pa je premisliti, pri katerih vsebinah jih lahko uporabimo.

Dokler ni uporaba elektronskih testov z zakonodajo predvidena tudi za ocenjevanje, je uporaba tovrstnih aplikacij namenjena predvsem utrjevanju in ponavljanju. Učitelj in učenec s to obliko preverjanja dobita takojšnja povratna informacija o znanju. Učencem pa je tovrstna oblika tudi popestritev pouka.

Nekaj spletnih povezav do programov za izdelovanje elektronskih testov:

- <http://www.easytestmaker.com/default.aspx> (25. 12. 2012).
- <http://www.markosoft.net/testcreator.html> (25. 12. 2012).
- <http://www.centronsoftware.com/tcpage.html> (25. 12. 2012).
- <http://www.pushtotest.com/products.html> (25. 12. 2012).
- <http://www.propofs.com/quiz-school/> (25. 12. 2012).
- <http://www.schoolhousetech.com/Test/> (25. 12. 2012).

1.3.10 Sklep

Raba IKT pri sodobnem pouku ni in ne sme biti več nekaj, kar se pojavlja redko. Sodobni trendi, razvoj sodobne tehnologije in njen vstop ter vpliv na naše vsakdanje življenje so vse večji. Če bomo zanemarili IKT-vidik pouka, bomo izgubili nekaj interesa pri učencih, vsekakor pa tudi nekaj naše kredibilnosti. Ne smemo pozabiti še na dejstvo, da nam sodobna tehnologija omogoča izvajati pouk na načine, o katerih včasih nismo upali niti sanjati.

Vse omenjeno zahteva od učitelja pripravljenost na spremljanje trendov na področju IKT in pripravljenost na učenje samega sebe, udeležbo na seminarjih. Seveda raba IKT pomeni za učitelja veliko novega in dodatnega dela. Najbrž je smiselno pripravljena gradiva deliti med kolegi. Tako se bo naše delo in znanje širilo tudi med preostale učitelje in jih spodbudilo k rabi tovrstnih gradiv.

Na koncu je treba omeniti še bistveni element pouka – to so učenci. Nikoli ne smemo pozabiti, da so za našim monitorjem učenci – tisti, katerim je vse skupaj namenjeno. Raba IKT je vsekakor pomembna in nedvomno bo razvoj šel v širitev tovrstnega pouka, vendar moramo ves čas imeti v mislih učence, njihova vprašanja, razmišljanja, radovednost in pobude. Temeljni subjekt pouka je in bo (mora biti) učenec kot individuum/osebnost in kot del skupnosti. Učitelji moramo učence skozi vzgojno-izobraževalni sistem opolnomočiti za odgovorno in varno rabo interneta oziroma novih tehnologij (novih učnih okolij oz. digitalne kompetence).

Literatura in viri

- 1 *Amnesty International Slovenia. Dostopno na: www.amnesty.si (25. 12. 2012).*
- 2 *Athanasiadou, S. (2007). ChartaNostra. Athens: ECOSE. Dostopno na: <http://tiny.cc/z064nw> (25. 12. 2012).*
- 3 *Bačnik, A., Trstenjak, B., Blagus, K., Kosta, M. (ur.) (2011). Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRikt 2011 (zbornik). Ljubljana: Miška.*
- 4 *Cerar, M., Kerševan, E., Smiljanič, Z. (2011). Ustava v stripu. Ljubljana: Državni zbor RS. Dostopno na: <http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/PolitichniSistem/URS/UstavaVStripu>; <http://www.us-rs.si/strip/> (25. 12. 2012).*
- 5 *Easytestmaker. Dostopno na: <http://www.easytestmaker.com/default.aspx> (25. 12. 2012).*
- 6 *Karba, P. (2011). Program osnovna šola. Učni načrt. Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.*
- 7 *Prezi – spletne predstavitve. Dostopno na: <http://prezi.com/> (25. 12. 2012).*
- 8 *Ropoša, G. (2009). Predstavitve nekoliko drugače. Monitor, april 2009. Dostopno na: <http://www.monitor.si/clanek/predstavitve-nekoliko-drugace/> (25. 12. 2012).*
- 9 *Schoolhouse Test 3. Vancouver: Schoolhouse Techonologies Ltd. Dostopno na: <http://www.schoolhousetech.com/Test/> (25. 12. 2012).*
- 10 *Testcreator. Noxville: Markosoft Inc. Dostopno na: <http://www.markosoft.net/testcreator.html> (25. 12. 2012).*
- 11 *Testcreator. Pinehurst, NC: Centron Software. Dostopno na: <http://www.centronsoftware.com/tcpage.html> (25. 12. 2012).*
- 12 *Testmaker. San Jose, CA: Push to test Ltd. Dostopno na: <http://www.pushtotest.com/products.html> (25. 12. 2012).*
- 13 *Ustvarjanje kvizov in testov preko spleta. Los Angeles, CA: ProProfs Ltd. Dostopno na: <http://www.proprofs.com/quiz-school/> (25. 12. 2012).*
- 14 *Varnost na spletu od A do Ž. Dostopno na: www.safe.si (15. 12. 2012).*
- 15 *Vladni portal za otroke in mladino (2004). Ljubljana: Ministrstvo za pravosodje in javno upravo RS. Dostopno na: <http://www.otroci.gov.si/> (25. 12. 2012).*
- 16 *Youtube. Dostopno na: www.youtube.com (25. 12. 2012).*

1.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja osmišlja razvoj učenja in znanja

Mag. Pavla Karba, Zavod RS za šolstvo

1.4.1 Temeljni pojmi o preverjanju in ocenjevanju znanja

Namen preverjanja je pridobivanje povratnih informacij o učenčevem znanju in učenju. Poznamo **diagnostično** (ugotavljanje predznanja, zmožnosti in vrzeli v znanju), **formativno** (poteka med učnim procesom: učitelj pridobiva uvid v stopnjo učenčevega dojetanja in potrebo po podpori; učenec pa uvid v lastni napredek in usmeritev kaj in kako izboljšati) in **sumativno** (ob koncu vsebinskega slopa, z njim ugotavljamo kakovost usvojenega znanja, in če so rezultati zadovoljivi, sledi ocenjevanje) (prirejeno po Sentočnik, 2012). Namen ocenjevanja je pridobitev ocene za izkazano znanje. Šele preverjanju sledi ocenjevanje (zaveza učitelja v učnem načrtu na str. 22 in v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli).

Kakšna je kakovostna oziroma nekakovostna povratna informacija?
(prirejeno po Wiggins, 1998)

Kakovostna povratna informacija	Nekakovostna povratna informacija
Nanaša se na doseganje učencu znanih ciljev.	Označuje osebnost učenca, npr. »Zelo si se izkazal!« ali »Nalogo si površno opravil!«.
Je analitična: izdelek opiše.	Je vsota točk, odstotek ali številka.
Opisi so podani z besedami in se nanašajo na cilje, določene z opisnimi kriteriji.	Odlično, prav dobro, dobro, zadostno, nezadostno.
Učencu sporoča, kaj se od njega pričakuje in na kakšen način.	Učencu ne sporoča, kaj se od njega pričakuje in na kakšen način.
Je pogosto, sprotno dajanje povratne informacije v procesu (formativno spremljanje).	Je občasno, enkratno in posledično dejanje.
Učenca spodbuja k aktivnemu delovanju.	Učenca pogosto ne spodbudi, lahko ga zatre.
Učenca opozori na močna področja.	Pogosto išče šibka področja in napake.
Je pravočasna in omogoča izboljšave.	Je prepozna, da bi omogočila izboljšave.
Učencu omogoča lastno spremljavo napredka (samoregulacijo, samorefleksijo in samo-ocenjevanje).	Od učenca je udtujena, zato mu ne razvija občutka lastne odgovornosti za učenje in znanje.

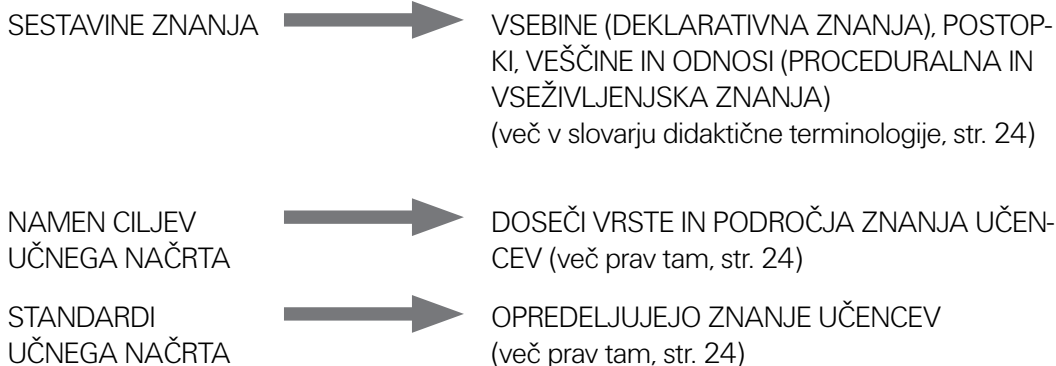
Znanje, cilji, standardi, taksonomije

Kaj sestavlja znanje? Ali, katere so sestavine znanja?

Kaj je namen ciljev v učnem načrtu?

Kaj opredeljujejo standardi v učnem načrtu?

S čim določamo zahtevnost znanja?



Zahtevnost znanja določamo s taksonomijami

Bloomova taksonomija razvršča znanje v naslednje spoznavne stopnje¹⁷ in *stopnje za spodbujanje učenja stališč, vrednot in kritičnega mišljenja* (prirejeno po Marentič Požarnik, 2000):

Poznavanje (znanje v ožjem smislu)	• Prepoznavanje, obnavljanje: pojmov, pravil, načel, pravic, dokumentov, konceptov ... Za poznavanje zadošča zapomnitev. • <i>Značilni glagoli:</i> obnovi, poimenuj, opredeli, navedi, opiši. • <i>Primer:</i> Poimenuj najvišji zakon v naši državi.
Sprejemanje	<i>Zavedanje obstoja etičnih dražljajev; pripravljenost sprejemanja in kontroliranja ali usmerjanja svoje pozornosti.</i>
Razumevanje	• Povzemanje bistva sporočil na temelju lastne miselne predelave, s svojimi besedami. Miselni procesi: zmožnost sklepanja na principe iz primerov, iskanje lastnih primerov, ustvarjanje razlag, prilagajanje različnim poslušalcem in namenom. Razlaganje, pojasnjevanje, povzemanje, primerjanje: prebranega, poslušanega in opazovanega; prevajanje v drug simbolni jezik (z besedami opisati, kaj kaže graf, preglednica, slika itd.). • <i>Značilni glagoli:</i> povzemi, povej z drugimi besedami, navedi nov primer, pojasni, utemelji, razloži nekomu drugemu, dokaži itd. • <i>Primer:</i> Utemelji, v čem se kaže nestrpnost v grafitu na sliki.
Reagiranje	<i>Pasivno ali na zahtevo drugih; voljno-prostovoljno z izražanjem zadovoljstva.</i>

¹⁷

S pokončno pisavo so zapisane spoznavne stopnje, s poševno pa stopnje za spodbujanje učenja stališč. Spoznavne stopnje so prirejene po: Rutar Ilc, Z. (2003). Gradivo za izobraževanje v okviru projekta Didaktična prenova. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Uporaba	• Uporabnost in prenašanje idej, načel, pravil, konceptov, razmerij – odnosov, vrednot v nove (realne, tj. življenjske) situacije. • <i>Značilni glagoli:</i> uporabi v novi situaciji, razloži z novim primerom, preizkusi v novem odnosu, preoblikuj dana pravila, izberi rešitev/stališče, poišči rešitev za dano problemsko situacijo itd. • <i>Primer:</i> Iz prikazanih podatkov v preglednici, predlagaj rešitev problema izkoriščanja otrok za delovno silo.
<i>Usvajanje vrednot</i>	<i>Dosledno ravnanje; dajanje prednosti neki vrednoti in zavzemanje za vrednoto.</i>
Analiza	• Razčlenjevanje konceptov/pravil/odnosov, primerjanje po različnih značilnostih, razvrščanje vrednot po kriterijih, identificiranje vzročnih zvez in posledičnih odnosov/razmerij itd. • <i>Značilni glagoli:</i> razčleni, analiziraj, podrobno opiši, primerjaj, razvrsti, identificiraj, razlikuj, ugotovi namene/napake/spodbude itd. • <i>Primer:</i> Iz strnjenega besedila analiziraj, kako lahko elite vplivajo na delo državnih organov.
<i>Usvajanje vrednot</i>	<i>Dosledno ravnanje; dajanje prednosti neki vrednoti in zavzemanje za vrednoto.</i>
Sinteza	• Združevanje in povezovanje delov v nove celote. Pri tem je zelo pomembno (ali »so zelo pomembni«): samostojno načrtovanje, interpretacija, utemeljevanje, upoštevanje različnih mnenj/načinov/idejnih rešitev. Razmišljanje je ustvarjalno, izvirno in divergentno. • <i>Značilni glagoli:</i> načrtuj, prepričaj, dokaži, zavrni, ubrani, utemelji, oblikuj hipotezo itd. • <i>Primer:</i> Utemelji okoliščine za delovanje pravne države.
<i>Organiziranje vrednot</i>	<i>Spoznavna opredelitev vrednote in organiziranost vrednostnega sistema.</i>
Vrednotenje	• Zmožnost samostojne presoje: idej, argumentov, pravil, načel, konceptov odnosov, razlogov, vrednot, stališč, nejasnosti in kontradikcij itd. • <i>Značilni glagoli:</i> oceni, presodi, odloči se, kritično presodi, problematiziraj, sooči, zavrni, razvrsti, komentiraj. • <i>Primer:</i> Z vidika človekovih pravic oceni/presodi zapisano stališče.
<i>Razvoj celovitega značaja</i>	<i>Splošna karakterna usmerjenost in oblikovanje pogleda na svet.</i>
Ustvarjanje izdelkov¹⁸	• Zmožnost načrtovanja in oblikovanja/izdelave lastnega izdelka: igra vlog, esej, komentar, načrt akcije, reklama, plakat, razstava itd. • <i>Značilni glagoli:</i> načrtuj, izdelaj, napiši, nariši, zberi in razstavi itd. • <i>Primer:</i> Sestavi oglas ipd.; organizira okroglo mizo ipd.; napiše peticijo ipd.; zbere prostovoljce za humanitarne akcije itd.
<i>Razvoj celovitega značaja</i>	<i>Splošna karakterna usmerjenost in oblikovanje pogleda na svet.</i>

18

Pojasnilo: Bloomovo taksonomijo so posodobili in ji dodali še 6. stopnjo poimenovano Creating. Vir: Forte, I. in Schurr, S. (1997). The All-New Science Mind Stretchers: Interdisciplinary Units to Teach Science Concepts and Strengthen Thinking Skills. Cheltenham.

Marzanova taksonomija govori o vsebinskem in procesnem znanju. Poudarja pa tudi pomen vseživljenjskega in metakognitivnega znanja. V procesu pridobivanja in razvijanja znanja se vrste znanja medsebojno prepletajo in dopolnjujejo. Sodobne teorije poudarjajo, da učinkovito in kakovostno učenje (pridobivanje/razvijanje znanja) pomeni, da učenci sami iščejo, primerjajo, napovedujejo, raziskujejo, utemeljujejo itd. Učitelj jim v procesu učenja organizira učne pogoje, jih vodi, usmerja in podpira, tako, da so lahko uspešni. Marzanova taksonomija izpostavlja miselne veščine in spretnosti, ki jih učenci v procesu učenja morajo razviti za učinkovito in kakovostno vseživljenjsko učenje. Mednje uvršča:

1. *kompleksno mišljenje* (podrobneje je razčlenjeno v nadaljevanju),
2. *delo z viri* (vključuje zbiranje podatkov, presojo pristnosti, vrednosti in uporabnosti ter sintezo interpretacije zbranih podatkov),
3. *učinkovito komunikacijo* (ustna komunikacija: dialog, razprave, okrogle mize, igre vlog itd. in pisna komunikacija: pisna igra vlog, komentarji, referati, eseji itd.),
4. *sodelovanje* (interakcija v dvojicah, timu in skupini).

Kompleksno razmišljanje

Učenci ga v procesu učenja razvijajo z miselnimi dejavnostmi:

- a) **Primerjanje:** ugotavljanje razlik in podobnosti med (dvema ali več) predmetnimi pojmi; pravnimi pravili/normami; etičnimi načeli; človekovimi pravicami; osebnimi in družbenimi vrednotami; gospodarskimi koncepti; političnimi sistemi/strankami/funkcijami; odnosi; stališči; prepričanja; odgovornostmi vej oblasti/oblastnih organov/nosilcev javnih funkcij/medijev; idejami/pobudami/predlogi/dejavnostmi/akcijami; družbenimi položaji; ekološkimi in drugimi problemi; konfliktnimi situacijami; kršitvami pravil/norm/pravic; komentarji/izjavami javnih oseb ...¹⁹ tako, da se sprašujejo (oporna vprašanja): Kaj lahko primerjamo? Po čem bomo primerjali? V čem opazimo podobnosti, v čem razlike?

Primer: Učenci se v oddelku med seboj primerjajo po treh najljubših dejavnostih/jedeh/skladbah/tujih jezikih/krajih/znanih osebnostih.

- b) **Razvrščanje (klasificiranje):** združevanje posameznosti na podlagi njihovih značilnosti tako, da se sprašujejo: Kaj lahko združujemo? Kaj sodi skupaj? V kakšne skupine lahko združimo stvari/pojme/odnose ...? Po čem so si stvari/pojmi/odnosi v posameznih skupinah podobni?

Primer: Učenci v oddelku združijo/oblikujejo skupine glede na tri najljubše dejavnosti/jedi/skladbe/tuje jezike.

- c) **Sklepanje z indukcijo:** sklepanje iz posamičnega na splošno pravilo/normo tako, da se sprašujejo: Kaj so ugotovili (opazili)? Kaj lahko iz tega sklepajo? Kakšne sklepe lahko naredijo na podlagi ugotovitev?

Primer: Iz opisov razlik med učenci v oddelku ugotovijo, kaj potrebujemo za sobivanje različnih.

¹⁹

Navedene predmetne postavke oz. sestavine veljajo za vse nadaljnje miselne dejavnosti. Zato jih v nadaljevanju ne navajamo.

- č) **Sklepanje z dedukcijo:** sklepanje iz splošnega na konkretni/posamični primer/situacijo tako, da se sprašujejo: Kaj lahko na temelju danega pravila sklepaš za konkretno situacijo? Kaj je dokaz, da je to res?

Primer: Za sobivanje različnih kultur potrebujemo nediskriminatorna pravila in dialog. Tako preprečimo diskriminacijo. Učenci trditev utemeljijo na primeru.

- d) **Analiziranje perspektiv:** upoštevanje lastnega razloga/videnja/stališča, hkrati pa upoštevanje perspektive videnje/stališča drugega (nasprotno mnenje) tako, da se sprašujejo: Kaj misliš o tem? Na čem si zasnoval svoje mnenje? Zakaj tako misliš? Kakšno je mnenje drugega (nasprotno mnenje)? Kakšni bi utegnili biti razlogi za drugačen pogled/mnenje?

Primer: Slovensko javno mnenje je razdvojeno glede pravic priseljencev. Analiziraj zakaj!

- e) **Utemeljevanje:** razvijanje argumentov za določene trditve ali proti njim tako, da se sprašujemo: S kakšnimi argumenti lahko podpremo/ovržemo določeno trditev? Pod kakšnimi pogoji to ne drži?

Primer: S pomočjo argumentov spodbijaj trditve: Priseljenci morajo sprejeti naš način življenja.

- f) **Abstrahiranje:** ugotavljanje, kaj je bistvenega pomena za določeno situacijo/odnose/pravila tako, da se sprašujejo: Kaj je pomembno? Kaj so glavne značilnosti? Kaj je skupno? Kje še srečamo ista splošna pravila/odnose/situacije? Na katerem splošnem načelu/odnosu/pravilu temelji opisana situacija?

Primer: Iz predstavitev medkulturne družbe napiši nekaj značilnih načel za sobivanje različnih.

- g) **Preiskovanje:** avtorji razlikujejo med tremi različnimi tipi preiskovanja in sicer: definicijsko preiskovanje (med opisi načel, konceptov, pojmov itd.), zgodovinsko (med razlagami preteklosti) in projektno (med scenariji prihodnosti) tako, da se sprašujejo: Kaj je že znanega? Katere so nejasnosti, nedoslednosti? Kako bi jih lahko razjasnili? Zakaj se je nekaj zgodilo? Kaj bi se zgodilo, če ...?

Primer: Preberi zgodbo Sama na klopi (Skupnosti in kultura sobivanja, str. 116). Razmisli in zapiši, kakšna bi bila zgodba, če bi bila ameriška družba medkulturna.

- h) **Reševanje problemov:** premagovanje ovir, preizkušanje različnih načinov reševanja za doseganje ciljev tako, da se sprašujejo: Kakšne so ovire? Kako se soočiti z njimi? Katere rešitve so možne?

Primer: Kako bi ugotovili, ali zmoremo presegati stereotipe in diskriminacijo?

- i) **Odločanje:** izbiranje med alternativami tako, da se sprašujejo: O čem odločam? Kakšne možnosti izbire imam? Kateri kriteriji mi bodo pomagali pri odločitvi? Kaj se zdi najboljše/najslabše v dani situaciji?

Primer: Odločanje za razvijanje medkulturnih odnosov je za prihodnji razvoj družbe ključnega pomena. Razloži zakaj.

- j) **Eksperimentalno raziskovanje in preizkušanje:** postavljanje in preverjanje odločitev/hipotez na temelju opazovanih/zaznanih/merljivih rezultatov tako,

da se sprašujejo: Kaj opaziš? Kako lahko to pojasniš? Kaj/kako lahko napoveš/odločiš? Kako/kje lahko svojo napoved/odločitev preizkusiš?

Primer: Učenci, ki odraščajo v večkulturnem okolju, postajajo bolj strpni do drugačnih kot učenci, ki odraščajo v okolju, kjer živi manj kultur ali prevladuje ena kultura.

- k) **Analiza napak:** poznavanje in opisovanje napak v lastnem ali tujem delovanju tako, da se sprašujejo: Ali bi utegnilo biti kaj narobe? Katere napake lahko ugotoviš? Kako lahko to popraviš? Kaj je vplivalo na te napake? Ali je kdo vplival na tvoje delovanje?

Primer: Zakaj nas mediji pogosto opozarjajo na kršenje pravic tujim delavcem pri nas, ko pa vemo, da se pri nas pravice kršijo tudi delavcem, ki so državljani Republike Slovenije? Odkrij, v čem je napaka v razmišljanju.

- l) **Invencija ali ustvarjanje nečesa novega:** razvijanje nečesa novega, izvirnega in izboljševanje obstoječega tako, da se sprašujejo: Ali je potrebna kakšna sprememba/izboljšava? Kako lahko to izboljšaš? Kako boš to naredil?

Primer: Kaj bi lahko storili, da bi izboljšali počutje priseljencev v vašem kraju?

1.4.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja

V Slovarju didaktične terminologije²⁰ smo poudarili, da predmet zajemajo štiri vrste znanja, ki jih preverjamo v vsebinskih sklopih učnega načrta v okviru treh področij znanj. In sicer:

1. Znanje, razumevanje in uporaba vsebin.
2. Analiza, sinteza, interpretacija in utemeljevanje ter uporaba v novih situacijah. Področje vključuje tudi delo z učnimi viri in učinkovito komunikacijo.
3. Odnosi, naravnosti, stališča, ravnanja in uporaba pridobljenega znanja v širšem družbenem kontekstu (vseživljenjsko – kompleksno znanje). Področje vključuje tudi sodelovanje v skupini in v širši družbeni skupnosti.

Navedena področja znanja opredeljujemo s splošni kriteriji znanja, ki izhajajo iz splošnih ciljev in standardov učnega načrta.

Splošna priporočila za preverjanje in ocenjevanje izdelkov (samostojnega dela učencev) pri predmetu (UN DKE, str. 20–22):

- Upoštevati je treba značilnosti konkretnega izdelka: referat, seminarska naloga, plakat, IKT predstavitev (Power Point ipd), poročilo in komentar, študija primera, delovni list, šolski esej, scenarij igre vlog in simulacije, načrt in program akcije (na primer humanitarne/zbiralne), reklama, razstava zbranega gradiva, povzetki, osebna pisma, pesmi, peticije, reportaže, video-avdio in druge produkcije, govorne predstavitve idr.
- Ocenjujemo vsebino.

²⁰ Glej slovar didaktične terminologije, str. 24: vrste preverjanja in ocenjevanja; področja preverjanja in ocenjevanja znanja po vsebinskih sklopih; kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja; opisniki in opisni kriteriji.

- Pravilno rabo strokovne terminologije v širšem kontekstu.
- V primeru medpredmetno zasnovanih opisnih kriterijev je treba opredeliti, katero področje se oceni pri posameznem predmetu.

1.4.3 Kratka predstavitev raznolikih izdelkov (samostojnega dela učencev)

Pri izboru smo sledili naslednjim kriterijem:

- vsebinska in taksonomska raznolikost ciljev in standardov učnega načrta,
- interdisciplinarnost in aktualnost predmetnih vsebin,
- raznolikost učencev (predznanje, učni stili, motivacija, močna/šibka področja itd.),
- učiteljeva integriteta in avtonomija.

Igra vlog in simulacija

So oblike izkustvenega učenja, ker omogočajo tudi trening različnih socialnih in komunikacijskih spretnosti. Lahko so ustne in pisne. Učenec lahko v igri vlog začasno prevzame identiteto in perspektivo drugega ali ohrani lastno identiteto in namišljeno situacijo odigra tako, kot bi ravnal, če bi bila resnična. Učenci prakticirajo teoretično snov, tako da ilustrirajo uporabo obravnavanih načel; izražajo stališča; vrednote; čustva; razvijajo empatijo; kritično mišljenje itd.

Igra vlog omogoča širši vpogled v problematiko medsebojnih odnosov in odzivanja v različnih situacijah pri reševanju različnih realnih ali namišljenih problemov. V igri vlog se, po Bloomovi taksonomiji znanj, močno prepletajo deklarativna, proceduralna in odnosna znanja (Karba, 1996, in Karba, 2005).

Šolski esej

Je polemičen, dialoški in tudi kritičen zapis lastnih razmišljanj (stališč) na določeno temo. Učenec se s pisanjem eseja uči izraziti in z argumenti braniti svoja stališča, misli in prepričanja. V njem izkazuje sposobnosti povezovanja vseh vrst znanja predvsem na zahtevnejših taksonomskih stopnjah Bloomove in Marzanove taksonomije. Esej se piše po vnaprej določenih navodilih.

Referat

Referat je zapisano strokovno besedilo, v katerem raziskovalno obravnavamo izbrano temo in jo ustno predstavimo občinstvu. V njem se po navadi povzame/obnovi ugotovitve raziskav drugih in se lahko doda tudi lastna spoznanja in bralsko izkušnjo.

Seminarska naloga

Seminarska naloga je obsežnejša od referata. Je povzetek ugotovitev raziskav drugih in pri njej mora biti obvezno dodano lastno videnje/izkušnja.

Plakat

Plakat je prikaz strokovne teme s ključnimi besedami, podkrepljenimi s slikovnim gradivom. Izbor in postavitev ključnih besed in slikovnega gradiva usmerja/nakazuje/pripoveduje/problematizira vsebino teme.

Lahko ga pripravi tudi več avtorjev, a morajo biti avtorski deli posameznika jasno razvidni.

Namen: učenci se vadijo v pisanju/prikazovanju strokovnih besedil in njihovi govorni predstavitvi, navajajo se na samostojno delo s strokovno literaturo in viri ter na zgodovinske raziskovalne metode.

Potek priprave referata/seminarske naloge/plakata/reklame:

1. izbor teme (lahko iz profesorjevega seznama, lahko si jo izberejo učenci sami) – izhaja iz učne snovi, ki jo nadgrajuje in dopolnjuje;
2. izbor gradiva za izbrano temo: viri in literatura (v pomoč lahko učitelj navede nekaj temeljne literature, sicer jo iščejo s pomočjo spletnih iskalnikov npr. COBISS/OPAC, Googlu, v knjižnicah);
3. izbrano literaturo in vire se prebere in ugotovi, kaj vse se lahko pove o izbrani temi;
4. nato se izbrano in preučeno gradivo uredi – pripravi se načrt: ključne besede/podteme v zvezi s temo – naslove poglavij ter se izpiše bistvene podatke za posamezne podteme;
5. nato se referat/seminarska naloga/plakat/reklama napiše/oblikuje; obsega tri pomembne dele:
 - pripravi se uvod (takšen, da se bralca, poslušalca pritegne, napove se izbrano temo, notranjo členitev besedila),
 - sledi jedro (razložene so glavne ugotovitve raziskav drugih in lahko tudi lastnih spoznanj),
 - in sklep (v njem se povzame ugotovitve).

Pri izdelavi je potrebno upoštevati še:

- Seminarska naloga/referat naj obsega od 3 do 5 strani .
- Prvo različico se kritično prebere: ali so deli logično povezani, ali kaj manjka, ali je kje kakšna tipkarska napaka, na koncu se doda seznam literature in virov.
- Lahko se zahteva citiranje povzetih ali dobredno navedenih delov referata.
- Predstavitev naj bo časovno omejena (od 7 do 15 minut). Govori se prosto s svojimi besedami, glavne misli in citate z izborom literature se zapiše na eni od IKT-predstavitev. Sledi lahko razprava.

Poročilo in komentar

Je pripovedovalno besedilo, ki po navadi nima uvoda in sklepa.

V poročilu se predstavi vzroke, potek, posledice nekega družbenega dogodka/situacije, pojava, procesa, ideje, problema, koncepta.

Vključuje objektivna dejstva, dokaze in informacije (je čim bolj verodostojen posnetek).

Če so vključena lastna videnja/ocene/naravnosti, izražena lastna občutenja, stališča in vrednote, govorimo o komentarju.

Delovni list

Namen: obravnava nove učne snovi, nadgradnja in poglobitev že usvojene učne snovi, ugotavljanje in preverjanje znanja, lahko tudi ocenjevanje znanja.

Področja in kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja so izpeljani iz namena in ciljev delovnega lista.

Holistični opisni kriteriji za predstavitev izdelkov (samostojnega dela učencev) (povzeto po Margan, 2003)

1. VSEBINA: izbira, razumevanje in argumentirana razlaga
izbor vsebine, ki je pomembna za razumevanje bistva teme,
razumevanje in predstavitev bistvenega problema in ugotovitev,
medsebojno povezovanje ugotovitev in kritična presoja,
povezava ugotovitev s stvarnostjo ali z drugimi področji/učnimi predmeti,
nakazovanje možnih rešitev ali odpiranje novih dilem.
2. IZVEDBA: raba ponazoril, jezik in komunikacija
ponazoritev ugotovitev s primeri (ilustrativno) in zanimivo,
uporabljen jezik/terminologija je strokovna, a jasna, razumljiva in prepričljiva,
gradiva za učence in učni pripomočki so ustrezni,
v primeru ustne predstavitve je upoštevan čas in interakcija s poslušalci,
uporabljena literatura in viri so ustrezno (po dogovoru) citirani.

Opomba: Na str. 65–67 predstavljamo primer holističnih opisnikov za igro vlog in esej.

1.4.4 Opisno-številčni kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezna področja Marzanove taksonomije (Marzano, 1993)

Kompleksno mišljenje

Razvrščanje in primerjava

Ocena	Opisniki
5	Vsebinsko verodostojno, samostojno, prepričljivo primerja in razvršča po danem kriteriju predmetne postavke/sestavine tako, da v podporo navaja izvirne (nove, svoje) primere.
4	Vsebinsko verodostojno in prepričljivo primerja in razvršča po danem kriteriju predmetne postavke/sestavine tako, da v podporo navaja že obravnavane primere (po učitelju, učbeniku itd.).

Ocena	Opisniki
3	Vsebinsko še verodostojno primerja in razvršča po danem kriteriju predmetne postavke/sestavine; usmerja ga učitelj; pri navajanju primerov ni prepričljiv.
2	Vsebinsko delno verodostojno primerja in razvršča; potrebuje izdatno pomoč učitelja.

Sklepanje

Ocena	Opisniki
5	Samostojno, poglobljeno – izvorno in prepričljivo sklepa o predmetnih postavkah/sestavinah.
4	Samostojno, poglobljeno – izvorno in prepričljivo sklepa o predmetnih postavkah/sestavinah.
3	Verodostojno sklepa le z učiteljevo pomočjo.
2	Izkazuje verodostojno sklepanje le z izdatno učiteljevo pomočjo.

Analiziranje perspektiv

Ocena	Opisniki
5	Verodostojno, prepričljivo – vživeto in izvorno analizira svoje in različne druge/nasprotno perspektive.
4	Verodostojno, prepričljivo analizira svoje perspektive, pri tem ni izviren, analizira različne perspektive z učiteljevo pomočjo.
3	Analizira svoje perspektive in izkazuje poznavanje nasprotno perspektive le s pomočjo učitelja.
2	Izkazuje poznavanje analize svoje in druge perspektive le ob izdatni učiteljevi pomoči.

Utemeljevanje

Ocena	Opisniki
5	Verodostojno, samostojno in prepričljivo utemeljuje različne trditve in jih podkrepi s svojimi izvirnimi in uporabnimi trditvami.
4	Verodostojno in prepričljivo utemeljuje različne trditve, delno ga usmerja učitelj, podkrepi jih z že obravnavanimi in uporabnimi primeri.
3	Verodostojno utemeljuje nekatere navedbe, pomaga mu učitelj, pri navajanju primerov ni prepričljiv.
2	Izkazuje verodostojnost utemeljevanja le ob izdatni pomoči učitelja.

Preiskovanje

Ocena	Opisniki
5	Preiskuje samostojno z izvirnimi argumentiranimi in konkretnimi sklepi.
4	Preiskuje natančno in argumentirano, vendar ni izviren in konkreten.
3	Preiskuje tako, da ne razbere/upošteva širših okoliščin in potrebuje pomoč učitelja.
2	Izkazuje poznavanje raziskovanja le ob izdatni pomoči učitelja.

Reševanje problemov

Ocena	Opisniki
5	Konstruktivno, izvirno in dejavno se sooča s problemi.
4	Konstruktivno in dejavno se sooča s problemi.
3	Probleme rešuje dejavno ob pomoči učitelja.
2	Izkazuje pripravljenost za reševanje nekaterih problemov le ob spodbudah učitelja.

Odločanje

Ocena	Opisniki
5	Ima globlji uvid v dano situacijo in zna izbrati odločitev za skupno dobro.
4	Ima uvid v dano situacijo in si prizadeva najti odločitev za skupno dobro.
3	Dane situacije povsem ne razume, zato potrebuje veliko spodbud za odločitev.
2	Izkazuje pripravljenost za odločanje v preprostih situacijah le ob spodbudah učitelja.

Delo z viri**Zbiranje podatkov**

Ocena	Opisniki
5	Samoiniciativno izbere raznovrstne vire o temi iz različnih učnih medijev.
4	Samoiniciativno izbere raznovrstne vire, ki jih navaja učitelj.
3	Na pobudo izbere raznovrstne vire, ki so navedeni v učbeniku.
2	Na pobudo izbere le dva vira, ki sta navedena v učbeniku.

Presoja pristnosti, vrednosti in uporabnosti

Ocena	Opisniki
5	Samostojno presoja vrednost in pristnost podatkov in jih spretno smiselno uporabi.
4	Ob delni učiteljevi pomoči presoja vrednost podatkov in jih smiselno uporabi.
3	Pri presoji vrednosti in pristnosti podatkov potrebuje veliko učiteljeve pomoči.
2	Kljub izdatni učiteljevi pomoči presoja in vrednoti komaj zadovoljivo.

Sinteza in interpretacija zbranih podatkov

Ocena	Opisniki
5	Sinteza zbranih podatkov izkazuje globljo utemeljenost in nove rešitve; interpretacija je samostojna in prodorna.
4	Sinteza zbranih podatkov izkazuje utemeljenost in uporabo; interpretacija je jasna.
3	Sinteza zbranih podatkov izkazuje utemeljenost in uporabo; interpretacija je jasna.
2	Sinteza zbranih podatkov kljub učiteljevi pomoči izkazuje šibko razumevanje problemov in interpretacija je le nakazana.

Učinkovita komunikacija (ustna: dialogi, razprave, okrogle mize, govori itd.)

Ocena	Opisniki
5	Konstruktivno, verodostojno, jasno in učinkovito se izraža/komunicira z različnim občinstvom v različni okoliščinah.
4	Konstruktivno, jasno in učinkovito se izraža/komunicira s poznanim občinstvom v poznanih okoliščinah.
3	Konstruktivno in učinkovito se izraža/komunicira le s podporo učitelja.
2	Učinkovito se izraža/komunicira le ob izdatni podpori učitelja in z znanim občinstvom.

Učinkovita komunikacija (pisna: komentarji, pisna igra vlog, eseji, oglasi, peticija itd.)

Ocena	Opisniki
5	Utemeljeno z izvirnimi lastnimi primeri, z jasno izpostavljenimi dilemami/vprašanji.
4	Utemeljeno in jasno z navajanjem znanih primerov in nakazanimi dilemami.
3	Utemeljeno z navajanjem znanih primerov ob podpori učitelja.
2	Opis z nakazanimi znanimi primeri ob podpori učitelja.

Sodelovanje (interakcije v dvojicah, timu, skupini)

Ocena	Opisniki
5	Preudarno, strpno in odprto za mnenje drugih pripomore za doseganje lastnega in skupnega cilja. Daje izvirne pobude in samoiniciativno sprejema naloge.
4	Preudarno in odprto za mnenje drugih pripomore za doseganje lastnega in skupnega cilja. Daje pobude in odgovorno sprejema naloge.
3	Aktivno prispeva k doseganju svojega cilja in cilja skupine. Potrebuje spodbude.
2	V delo skupine se vključuje na pobudo drugih in dodeljeno nalogo opravi s spodbudo drugih.

1.4.5 Opisno-številčni kriteriji za področje Bloomove taksonomije**Znanje, razumevanje in uporaba**

Ocena	Opisniki
5	Samostojno izkazuje znanje, razumevanje in uporabo zahtevnejše predmetne terminologije v medpredmetnih povezavah in v novih življenjskih situacijah.
4	Samostojno izkazuje znanje, razumevanje in uporabo temeljne predmetne terminologije v obravnavanih medpredmetnih povezavah in v obravnavanih življenjskih situacijah.
3	Ob spodbudi učitelja izkazuje znanje, razumevanje in uporabo temeljne predmetne terminologije v obravnavanih življenjskih situacijah.
2	Ob spodbudi učitelja izkazuje znanje, razumevanje in uporabo predmetne terminologije določene z minimalnimi standardi.

Analiza, sinteza in vrednotenje

Ocena	Opisniki
5	Samostojno izkazuje analizo, sintezo in vrednotenje zahtevnih predmetnih postavk. Postavke analizira, sintetizira in vrednosti iz različnih vidikov z upoštevanjem mnenj drugih. Odgovorno izpostavlja dileme in predlaga izvirne rešitve.
4	Samostojno izkazuje analizo, sintezo in vrednotenje temeljnih predmetnih postavk. Upošteva različne vidike in mnenja. Odgovorno izpostavlja dileme in predlaga rešitve.
3	Ob spodbudi učitelja nakazuje analizo, sintezo in vrednotenje temeljnih predmetnih postavk. Nakazuje upoštevanje različnih vidikov in mnenj. Nakazuje odgovornost pri predlaganju rešitev.
2	Ob spodbudi učitelja izkazuje analizo, sintezo in vrednotenje predmetnih postavk, ki jih določa minimalni standard. Nakazuje odgovornost za predlagane rešitve.

Strokovno (vsebinsko in didaktično) utemeljeno načrtovanje in izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja učencev dejansko v učencih spodbuja, razvija in osmišlja proces učenja in znanja.

Literatura in viri

- 1 *Brodnik, V. (2003). Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 2 *Devjak, T. (2002). Etična in državljanska vzgoja v OŠ. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 3 *Forte, I. in Schurr, S. (1997). The All-New Science Mind Stretchers: Interdisciplinary Units to Teach Science Concepts and Strengthen Thinking Skillss. Cheltenham.*
- 4 *Gollob, R. in Krapf, P. (2008). Teaching democracy, Volume VI. Strasbourg.*
- 5 *Hladnik, M. (2002). Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.*
- 6 *Karba, P. (1996). Zgodovina v šoli drugače. Ljubljana: DZS.*
- 7 *Karba, P. (2005). Zgodovina v šoli v 21. stoletju vse življenje uporabna popotnica. Vodnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 8 *Karba, P. (ur.) (2012). Gradivo Predmetno razvojne skupine za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko. Maribor: Zavod RS za šolstvo.*
- 9 *Križaj Ortar, M. et al. (2009). Na pragu besedila 2. Ljubljana: Založba Rokus Klett.*
- 10 *Luongo-Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja, predlog za avtentičnost napredka učencev, Ljubljana: Založba Rokus Klet.*
- 11 *Margan, U. et al. (2003). Kako poučujemo-kaj ocenjujemo, priročnik za učitelje državljanske vzgoje in etike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 12 *Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija pouka in učenja. Ljubljana: DZS.*
- 13 *Marzano, R. et al. (1993). Assessing student outcomes. Alexandria: ASCD.*
- 14 *Marzano, R. et al. (1997). Dimensions of learning. Alexandria: ASCD.*
- 15 *Rutar Ilc, Z. (2003). Pristop k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 16 *Rutar Ilc, Z. (2003). Gradivo za izobraževanje v okviru projekta Didaktična prenova. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 17 *Sentočnik, S. (2012). Effective Assessment for Learning. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 18 *Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.*
- 19 *Wiggins, G. (1998). Understanding by design. Alexandria: ASCD.*

1.5 Od ciljev do standardov in kriterijev ter opisnikov znanj skozi teorijo in prakso

Dejan Kokol, Osnovna šola Gornja Radgona, Gornja Radgona

Lorieta Pečoler, Osnovna šola Koseze, Ljubljana

1.5.1 Uvod

Sestavna dela vrednotenja znanja sta preverjanje, kako kdo doseže učni cilj in ocenjevanje znanja (številčna ali opisna vrednost učenčevega dosežka). Oba delujeta motivacijsko, saj ocenjuje učencem v večini primerov še vedno pomenijo podatek o tem, kako (uspešno) so se učili in naučili določeno snov.

Preverjanje znanja je namenjeno učencu, učitelju in roditelju/skrbniku. Za učenca pomeni povratno informacijo o tem, v kolikšni meri določene cilje izbrane snovi razume in obvlada. Ta informacija mu tudi pomaga pri odločitvi, ali naj svoje delo nadaljuje enako oz. ali naj ga spremeni. Preverjanje je zelo pomembna povratna informacija tudi za učitelja, saj tako pridobi informacije o tem, kako uspešni so bili učenci tudi kot skupina. S tem preveri uspešnost svojega pristopa k poučevanju: če se je izkazal za uspešnega, ga ohrani, v nasprotnem primeru pa bi ga moral spremeniti.

Preverjanje in ocenjevanje sta pomembna tudi za starše/skrbnike, saj tako spremljajo napredovanje otroka. S tem ga tudi lažje usmerjajo pri učenju in skupaj z njim iščejo nove strategije učenja, če se predhodne niso izkazale za uspešne.²¹

V pedagoški praksi obstajajo različni pristopi k ocenjevanju. Eden izmed njih je tudi **holistični ali celostni pristop**, ki ocenjevanje povezuje z načinom pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami ocenjevanja. Ta pristop od učitelja pričakuje, da učencu pomaga pri razumevanju in razlagi snovi in da jih vgrajuje v svoj nadaljnji način učenja. Zato so zelo pomembne kakovostne povratne informacije, ki pa morajo biti sprotne, da bo učenec sproti dopolnjeval, popravljaj, izboljševal ... svoj način učenja. Ta pristop navaja tudi na samoocenjevanje učenca in kolegialno ocenjevanje med učenci.

Pri preverjanju in ocenjevanju je treba veliko pozornosti posvetiti kakovosti znanja. Prav tako je nujno, da so v preverjanje in ocenjevanje všteti vsi cilji in standardi znanja določene snovi, ki jih želimo preverjati oziroma ocenjevati. Pri tem so nam v pomoč različne taksonomije, s pomočjo katerih klasificiramo cilje.

Posodobljeni učni načrt za DKE je opredeljen s standardi znanja, ki izhajajo iz splošnih in operativnih ciljev predmeta. Standardi so razdeljeni na minimalne in temeljne in nam služijo za izhodišče načrtovanja preverjanja in ocenjevanja. Iz ciljev in standardov znanja izhajajo tudi kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo **Bloomove taksonomije**, ki deklarativne, proceduralne in odnosne cilje (cilje razvoja moralnega presojanja) razvršča hierarhično – od nižjih k višjim stopnjam. Ti kriteriji vključujejo tudi miselne veščine in spretnosti, kot jih opredeljuje **Marzanova taksonomija**.

21

Več o tem v prispevku Možnosti vključevanja učencev in staršev v spremljanje učenčevega napredovanja v procesu učenja in znanja na str. 87 /.../.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja upoštevamo vse vrste ciljev, te vključuje tudi nacionalno preverjanje znanja iz DKE. Vodilo posodobljenega učnega načrta predmeta je, da učitelj načrtuje takšno preverjanje in ocenjevanje, ki temelji na presoji, kako učenci uporabljajo znanje, spretnosti, veščine idr. za reševanje resničnih vprašanj oz. v čim bolj stvarnih problemskih situacijah, v katerih učenci lahko pokažejo svoje znanje in spretnosti na različne načine (govorne predstavitve, debate, videoposnetki, predstavitev rezultatov raziskovanj, igre vlog, eseji ipd.).²² Avtonomiji učitelja, njegovi presoji in okoliščinam je prepuščeno, da izbere ustrezen način preverjanja in ocenjevanja, na podlagi ciljev in standardov iz učnega načrta predmeta in po vnaprej izdelanih jasnih kriterijih, po katerih bo ocenjeval.

V nadaljevanju predstavljamo dva primera holističnih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja, ki v praksi nista tako pogosta, a sta na temelju vodil učnega načrta predmeta ter same narave predmeta, priporočljiva in uporabna v vseh vsebinskih sklopih.

1.5.2 Primera holističnih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja

IGRA VLOG

Vsebinski sklop: Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah

Problem: Kršitev ali konflikt človekovih pravic

Odlično

Učenec se prepričljivo, učinkovito in samostojno vživlja v svojo vlogo in vloge drugih oseb, v kateri nazorno in življenjsko ilustrira kršitev ali konflikt človekovih pravic. Pri utemeljevanju problema je samostojen in izviren. Trditve podkrepi s svojimi primeri, v katerih dokazuje poznavanje temeljnih človekovih pravic in interes za njihovo uveljavljanje in varovanje. Učinkovito se prilagaja različnim situacijam in zna pritegniti pozornost z jasnimi izražanjem in slikovitimi primeri. Aktivno se sooči z etično dilemo in pripomore k doseganju ustrezne rešitve kršitve ali konflikta pravic ter svojo odločitev argumentira. Za konkreten primer opiše načrt varovanja človekovih pravic in je pobudnik novih idej, obenem pa strpen in odprt do mnenja drugih.

Prav dobro

Učenec se prepričljivo in učinkovito vživlja v vloge in dogajanja in utemeljuje problem, v katerem nazorno in življenjsko ilustrira kršitev ali konflikt človekovih pravic. Pri igri vlog ni dovolj samostojen in izviren, potrebuje usmeritve učitelja, a dokazuje poznavanje temeljnih človekovih pravic in interes za njihovo uveljavljanje in varovanje. Izraža se učinkovito in prepričljivo. Z etično dilemo kršitve ali konflikta pravic se sooči in pripomore k doseganju ustrezne rešitve kršitve ali konflikta pravic, a svoje odločitve ne argumentira dovolj prepričljivo. Prizadevno in dejavno pripomore k delu skupine in svojega dela. Za konkreten primer opiše načrt varovanja človekovih pravic in je strpen in odprt do različnih idej in mnenj, pobud ne daje.

Dobro

Učenec se s težavo vživlja v dogajanje in vloge in pri ilustriranju kršitve ali konflikta človekovih pravic ni izviren, usmerja ga učitelj. Pri utemeljevanju problema potrebuje pomoč, prav tako ne zmore navesti lastnih primerov v podporo utemeljitvam, a kljub temu dokazuje ohlapno

poznavanje temeljnih človekovih pravic in interes za njihovo uveljavljanje in varovanje. Jasnost izražanja je slabša in ni podkrepljena s slikovitimi primeri, zato ne pritegne vsega občinstva. Učenec si prizadeva za uspeh skupine in za iskanje ustrezne rešitve kršitve ali konflikta pravic potrebuje pomoč. Za konkretni primer navede organizacije in ustanove, ki skrbijo za uveljavljanje človekovih pravic. Večkrat ga je treba spodbuditi.

Zadostno

Učenec se ne uspe vživeti v dogajanje in vlogo, v kateri nista dovolj jasno ilustrirana kršitev ali konflikt človekovih pravic. Nerodno in skromno utemeljuje navedbe, a dokazuje skromno poznavanje nekaterih temeljnih človekovih pravic. Potrebuje izdatno pomoč učitelja in za konkretni primer navede vsaj nekaj organizacij in ustanov, ki skrbijo za uveljavljanje človekovih pravic. Izraža se nerodno in nejasno, ne prilagaja se zahtevam poslušalstva, zato ga to ne posluša. Za delo v skupini ne kaže zanimanja, opravi le naloge, ki mu jih naložijo, pa še te površno.

ESEJ

Vsebinski sklop: Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah

Problem: Kršitev otrokovih ali temeljnih človekovih pravic

Esej je prozna literarna zvrst, v kateri avtor izpostavi svoje stališče do problema. Učenec svoje razmišljanje in stališče argumentira in podkrepi s primeri. Napisan mora biti čitljivo, z upoštevanjem vseh pravil pisnega sporočanja.

Osnova eseju je lahko tudi nabor ustreznih knjižnih del. Učenci v predstavljenem primeru preberejo knjižno delo (mladinska literatura primerna starosti učencem), iz vsebine prepoznajo kršitev otrokovih pravic (mučenje/trpinčenje otrok, zavrženi otroci, medvrstniško nasilje (fizično/psihično), nasilje nad samim seboj, revščina, izkoriščanje otrok, nepismenost idr.) ali temeljnih človekovih pravic (diskriminacija, rasizem, vojna, brezdomci, odvzem svobode brez pravne podlage, ksenofobija idr.), se do kršitev opredelijo in iščejo ter predlagajo ustrezne rešitve, ki temeljijo na etičnih načelih, vgrajenih v človekove pravice.

Odlično

Učenec prepričljivo dokazuje poznavanje otrokovih in temeljnih človekovih pravic in razloge za njihovo spoštovanje in varovanje. Iz prebranega dela prepozna, nazorno opredeli problem in opiše rešitev kršitve otrokovih/človekovih pravic ter pripravi izvedljiv načrt njihovega varovanja. Sinteza in interpretacija vsebine sta bogato razčlenjeni, ustrezata naslovu in sta povsem primerni. Utemeljevanje problema je izjemno jasno, temeljito in prepričljivo, utemeljeno na etičnih načelih, vgrajenih v človekove pravice, ter podprto s svojimi primeri. Besedišče je primerno, pogosto nadpovprečno bogato. Zgradba eseja dosledno sledi navodilom, je smiselna in logična, jezik je pravilen.

Prav dobro

Učenec dokazuje poznavanje otrokovih in temeljnih človekovih pravic in razloge za njihovo spoštovanje in varovanje. Iz prebranega dela prepozna in opredeli problem in opiše rešitev kršitve otrokovih/človekovih pravic ter pripravi izvedljiv načrt njihovega varovanja. Vsebina je dobro razčlenjena, ustreza naslovu in je primerna ter podprta z jasnimi, temeljitimi in prepričljivimi utemeljitvami, ki so utemeljene na etičnih načelih, vgrajenih v človekove pravice. Manjka izvirnost in suverenost. Besedišče je primerno, občasno nadpovprečno bogato. Zgradba eseja sledi navodilom, je smiselna, občasno zgubi logiko, jezik je pravilen.

Dobro

Učenec dokazuje poznavanje otrokovih in temeljnih človekovih pravic in razloge za njihovo spoštovanje in varovanje. Iz prebranega dela prepozna in ohlapno opredeli problem in opiše rešitev kršitve otrokovih/človekovih pravic ter ohlapno nakaže možnosti njihovega varovanja. Sinteza in interpretacija vsebine sta ustrezni, a se vsebina ponavlja, manjkajo posamezni bistveni, a lahko razvidni elementi. Utemeljevanje je ustrezno, a ne navaja argumentov, ki temeljijo na etičnih načelih, vgrajenih v človekove pravice. Besedišče je na splošno primerno, opazimo posamezne napačne rabe. Zgradba eseja vsebuje očitne nepovezanosti in/ali pomanjkljivo razčlenjenost. Esej ne vsebuje vseh elementov (uvod, jedro, zaključek in naslov) ali pa so vsebinsko neustrezni.

Zadostno

Učenec dokazuje skromno poznavanje otrokovih in temeljnih človekovih pravic in razloge za njihovo spoštovanje in varovanje. Vsebina prebranega dela z nekaj neustreznimi informacijami, delno ustreza naslovu, a je podprta z zelo poenostavljenimi dokazi/primeri in/ali esej je prekratek za presojo. Problem je opredeljen in rešen skromno ter površno. Besedišče je omejeno in utemeljitev skromna. Slaba vezljivost. Zgradba eseja je slaba, navodila so le deloma upoštevana, pogoste so jezikovne napake.

Kriterije za preverjanje in ocenjevanja znanja izpeljujemo iz ciljev in standardov znanja učnega načrta. Kakovost in obseg (zahtevnost) znanja določimo z opisniki za posamezno ceno, ki jih izpeljujemo iz taksonomij znanja.

Literatura in viri

- 1 Brodnik, V. (2010). *Posodobitev pouka v gimnazijski praksi – Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Forte, I. and Schurr, S. (1997). *Exploring Batteries with Blooms Revised Taxonomy. The All-New Science Mind Stretchers: Interdisciplinary Units to Teach Science Concepts and Strengthen Thinking Skills*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow Education.
- 3 Karba, P. in Lašič, D. (2009). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 4 Karba, P. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 5 Margan, U. (2003). *Kako poučujemo – kaj ocenjujemo. Priročnik za učitelje državljanske vzgoje in etike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 6 Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, str. 259–269.
- 7 Panič, N. in Nagode, S. (2012). *Kriteriji ocenjevanja. Interno gradivo*.
- 8 Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

1.6 Učinkovite avtentične oblike ocenjevanja²³

Jasmina Mazej, Osnovna šola Domžale, Domžale

1.6.1 Uvod

Ocenjevanje znanja predstavlja tako za učitelja kot tudi za učence pomembno vlogo v učnem procesu in je hkrati samostojna stopnja le-tega. Pri ocenjevanju znanja so pomembni učni cilji in standardi znanja, čedalje bolj pa v ospredje vstopa sam proces, kar pomeni, na kakšen način pridobiti ocene. In prav uporaba avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja kaže na možnosti in izzive tako za učitelja kot učence, ki si lahko pridobijo ocene tudi drugače.

Ocenjevanje znanja je bilo v preteklosti pomembno predvsem kot povratna informacija ali pa kot orodje selektivnosti in represivnosti. Danes pa je čedalje bolj usmerjeno k pedagoškomotivacijskemu namenu, ki poudarja spodbudno vlogo ocene in sodelovanje učitelja ter učencev pri odločanju o organizacijskih in vsebinskih vidikih ocenjevanja.

1.6.2 Kaj je avtentično ocenjevanje?

Avtentično ocenjevanje je drugačno, pristnejše, učence spodbuja k najboljšim dosežkom in uporablja kvalitativne zapise, hkrati je motivirajoče in časovno zelo zahtevno. Gre torej za ocenjevanje, ki je sestavni del pouka in ni izvedeno le za potrebe merjenja, ki se po navadi uporablja pri različnih preizkusih znanja.

Pri avtentičnem ocenjevanju opazujemo in ocenjujemo izvajanje učenca ali/in njegov izdelek. Pri tem uporabimo naloge, ki predstavljajo smiselne dejavnosti poučevanja; učenec mora kaj narediti, prikazati, izvesti, ustvariti, uporabiti, zgraditi, rešiti, načrtovati, razložiti ipd. Metoda omogoča diagnostično ocenjevanje višjih ravni mišljenja in veščin reševanja problemov na različnih področjih, predvsem pa tudi posameznikove ustvarjalnosti.

Preverjanje širše palete znanj in razvoj kompetenc omogočajo različni praktični preizkusi: referati, raziskovalne naloge, debate, igre vlog, ki so bliže življenjskim in poklicnim situacijam, spodbujajo transfer in učinkovito uporabo znanja, večji sta avtonomnost in ustvarjalnost, saj pridejo v ospredje druge močne plati učenca, skupinsko delo in sodelovanje, rezultat pa je izdelek, ki ima uporabno vrednost.

Praktične naloge postavijo učence pred izzive resničnega sveta, ki od njih zahtevajo, da preoblikujejo koncepte, strategije in delovne navade, ki so jih razvili pri pouku, in jih prilagodijo okoliščinam avtentičnega ocenjevanja. Učenci lahko pripravijo pisne naloge, govorne nastope, razstave, projekte.

²³

Primer avtentične oblike ocenjevanja je prikazan v prispevku Natalije Panič Arhitekti prihodnosti (dostopno v drugem delu priročnika).

1.6.3 Prednosti avtentičnega ocenjevanja

Premik k izvajanju avtentičnega ocenjevanja ima trajne posledice za učence, učitelje in starše. Učenje na temelju praktičnih nalog in predstavitev omogoča učencem, da usvojeno znanje in obvladanje spretnosti pokažejo pri izdelavi pristne in smiselne naloge, ki se nanaša na resnično življenje in zato pritegne njihovo pozornost ter jih motivira za učenje. S samoocenjevanjem in refleksijo lahko mladi ljudje doživljajo uspehe, razvijajo samozavest in dosežejo samostojnost.

S tem, ko učenci pridobivajo izkušnje, sprašujejo, pregledujejo in ocenjujejo svoje delo, razvijejo višjo raven miselnih spretnosti, utrdijo znanje in okrepijo svoj nastop. Tako sprejmejo odgovornost za kakovost svojega nastopa in pridobijo nadzor nad izboljšanjem dosežkov. Za uspešno samoocenjevanje, refleksijo in postavljanje ciljev je treba otroke naučiti, kako lahko metakognitivne sposobnosti izboljšajo njihovo učenje. Katherine Luongo-Orlando navaja v knjigi *Drugačno preverjanje znanja*: »Z metakognicijo učence spodbujamo h kritičnemu premisleku o učnem procesu, v katerega so vključeni, k prepoznavanju svojega mišljenja, načina učenja in napredka. Če se učenci zavedajo metod, ki podpirajo njihovo razmišljanje, učenje in razvoj, si bodo lažje določili cilje za uspeh. Učence v refleksijo usmerjamo s strategijami spraševanja in drugimi metakognitivnimi metodami. Ko postanejo veščici refleksije o svojem razmišljanju, izkušeni v spremljanju svojega učenja in ko razumejo svoje prednosti in omejitve, razvijejo spretnosti pri postavljanju ciljev in metakognitivno sposobnost za vse življenje. Ko učenci pregledujejo svoje delo in ga primerjajo s prejšnjimi dosežki, lahko vidijo osebno rast z opazovanjem razlik ne glede na zmožnosti. Gradijo na uspešnih učnih izkušnjah in se počasi osamosvajajo, ob čemer se utrjuje znanje in samozavest.« (Luongo-Orlando, 2008:72).

S snovanjem in uveljavitvijo praktičnih nalog in ustreznih orodij za vrednotenje se učitelji strokovno razvijajo, načini poučevanja napredujejo, krepi pa se tudi pomen timskega dela s kolegi. Tehnike avtentičnega ocenjevanja spodbujajo dialog v šolah, skupinsko načrtovanje in druge oblike sodelovanja. Učenje ob praktičnih nalogah in avtentično ocenjevanje vsebujeta vizijo poučevanja in učenja, ki na tehniko na eni strani postavljata tradicionalni pouk, na drugi pa inovativne pristope, ki izboljšujejo znanje učencev in kakovost pouka v naših šolah.

1.6.4 Kdaj uporabiti avtentične oblike ocenjevanja?

Odgovor na vprašanje, kdaj in koliko uporabljati v šoli avtentične oblike ocenjevanja, ni preprost in enoznačen. Uveljavljanje avtentičnih oblik pomeni večjo povezanost učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, kajti učitelji postanejo pri teh oblikah pozornejši na to, kako se učenci učijo. Pozornost učiteljev se torej preusmeri od rezultatov učenja v proces učenja. Poudariti pa moramo, da uporaba avtentičnih oblik ocenjevanja znanja ne pomeni izključitve klasičnih; avtentične oblike lahko občasno kombiniramo s klasičnimi, na primer kombiniramo uporabo standardiziranih preizkusov znanja s sprotnim spremljanjem dosežkov (npr. mapa učenčevih dosežkov), kar spodbuja proces učenja in poučevanja.

1.6.5 Oblike avtentičnega ocenjevanja znanja

Na tem mestu bomo omenili le nekatere oblike avtentičnega ocenjevanja:

- **Samoocenjevanje (zlasti raznih izdelkov).** Ta oblika omogoča večje vključevanje učencev v proces ocenjevanja. Samoocenjevanje naj bi pri učencih povečalo lastno odgovornost in jih pripeljalo do pripravljenosti na vseživljenjsko

učenje brez nenehne zunanje kontrole in prisile. Je pa seveda usposabljanje učencev za samoocenjevanje oz. samovrednotenje dolgotrajen proces, zato ima pomembno vlogo pri tem učitelj, ki jim mora posredovati kriterije, po katerih se bodo lahko samovrednotili.

- **Praktično ocenjevanje, ocenjevanje izvajanja ali ocenjevanje izdelkov.** V tem primeru gre za ugotavljanje, ali znajo učenci uporabiti znanje v konkretni dejavnosti. Poudarek je na uporabi ustreznih vsebinskih znanj in spretnosti pri rešitvi problema. Sem lahko uvrščamo reševanje praktičnih problemov. Pri izdelkih lahko ocenjujemo seminarske naloge, referate, tehniške ali likovne izdelke itd.
- **Skupinsko ocenjevanje rezultatov timskega dela oz. sodelovalnega učenja,** pri katerem si učenci pridobijo oceno glede na prispevek vsakega posameznega člana.
- **Učenčeva mapa dosežkov** je zbirka učenčevih dosežkov na določenem področju, iz katere je razviden napredek učenca, kar mu omogoča samovrednotenje. Navadno vključuje delo, ki še poteka, popravljeno delo, učenčevo samoanalizo in razmislek o tem, kaj se je naučil. V mapo učenec vloga izdelke po učiteljevem navodilu in druge izdelke, ki jih izbere sam, in sicer tako, da vloži v mapo izdelke, za katere meni, da so posebno dobri, ali pa so mu všeč ter meni, da dobro prikažejo njihovo znanje na kakem področju.
- **Interaktivne oblike ocenjevanja** so bolj individualne narave, zanje pa je značilna visoka stopnja učiteljeve vpletenosti v proces ocenjevanja. Mednje spadata *dinamično in podporno ocenjevanje*. Ti obliki ocenjevanja sta zaradi visoke stopnje interaktivnosti uporabni predvsem v raziskovalne namene, ker pa omogočata diagnostično uporabo, je vprašanje, koliko bi ju bilo mogoče in smiselno uvrstiti med tiste oblike ocenjevanja, ki bi jih lahko uporabljali tudi učitelji.

1.6.6 Načrtovanje avtentičnega ocenjevanja

Priprava na avtentično ocenjevanje se začne z razumevanjem jezika, pojmov in razvoja na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. V knjigi *Drugačno preverjanje znanja* se Katherine Luongo-Orlando sprašuje, kakšna je razlika med preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Pravi: »*Preverjanje* je postopek zbiranja informacij o učenju in učenčevem razumevanju obravnavanih vsebin. Za spremljanje učenčevega napredka se uporabljajo različne metode, npr. opazovanje, pogovor, zapisi ... *Ocenjevanje* je postopek presoje zbranih podatkov in odločanja o kakovosti učenčevega dela. S pregledom zbranih dokazil lahko učitelji ovrednotijo končne izdelke in določijo oceno za potrebe poročanja o učenčevem uspehu.« (Luongo-Orlando, 2008:6)

Avtorica pojasnjuje, kaj je avtentično ocenjevanje. »Pri *avtentičnem ocenjevanju* učenci rešujejo naloge, ki zahtevajo uporabo znanja in veščin v resničnih življenjskih okoliščinah. Ti načini bolj poudarjajo reševanje problemov, kritično razmišljanje, razumevanje, sklepanje, samorefleksivnost kot tradicionalne tehnike ocenjevanja. Končni izdelki so lahko mape dosežkov, razstave, nastopi, raziskave, poizkusi, dnevniki, predstavitve in druge odprte oblike. Pri načrtovanju oblik dejavnosti za učence je treba upoštevati različne stopnje znanja in sposobnosti razumevanja. Učenje in ocenjevanje znanja, zasnovano na praktičnih nalogah in predstavitev, sta avtentični metodi poučevanja in vrednotenja, pri katerih učenci pridobijo znanje in

spretnosti ustvarjalno uporabijo v predstavah, nastopih ali z izdelki, s katerimi ilustrirajo učenje. Ocenjevanje praktičnih nalog je ustvarjalna oblika ugotavljanja učenčevega znanja.« (Luongo-Orlando, 2008:7)

Učitelji vključujejo v pouk avtentične načine preverjanja in ocenjevanja, saj tako pomagajo učencem, da postanejo bolj motivirani in samostojni, s tem pa dobimo globlji vpogled v učenčev napredek. »Z avtentičnim preverjanjem in ocenjevanjem zagotovimo praktični okvir, znotraj katerega učenec lahko predstavi naučene vsebine in strategije. Učenje s praktičnim delom in alternativne oblike ocenjevanja so sestavni del uravnoteženega učnega načrta in celovitega programa vrednotenja.« (Luongo-Orlando, 2008:7)

Učni proces bi moral zagotoviti osnovne podatke, temeljne vsebine, spretnosti in delovne postopke, ki so potrebni med ocenjevanjem.

Učenčevo delo v postopkih avtentičnega ocenjevanja merimo na podlagi standardov znanja in ciljev, opredeljenih v učnem načrtu, saj ti tvorijo izhodišče ocenjevanja. Če je učenec napredoval, lahko ugotovimo takrat, ko so v mapi dosežkov ali v kakšni drugi obliki zbrani izdelki, ki so namenjeni vrednotenju.

Rezultate presojamo po določenih kriterijih, ki jih posredujemo učencem pred začetkom ocenjevanja. Dosežek ali izdelek pri praktičnih nalogah ovrednotimo celostno v nasprotju s klasičnimi oblikami ocenjevanja. Uporabimo lahko npr. ocenjevalne lestvice, preglednice, opazovanja itd. Aktivnosti, ki jih že izvajamo, lahko preoblikujemo v avtentične naloge. Najbolj smiselno in učinkovito pa je, da praktične naloge ali projekte postavimo in ocenimo ob koncu učnih enot oz. sklopov, saj tako omogočimo učencem, da gradijo na predhodnem znanju.

Ko začnemo načrtovati avtentično ocenjevanje, si moramo zastaviti in opredeliti osrednji cilj, ki bo usmerjal poučevanje in vrednotenje. Pred tem pa moramo pregledati standarde znanja v učnem načrtu. Nato oblikujemo seznam standardov znanja, določimo, kaj morajo učenci usvojiti, izvesti in prikazati med učnim procesom in s praktično nalogo. Ocenjevanje praktičnih nalog in druge metode ocenjevanja ali preverjanja izvedemo s posebnimi nameni:

- da preverimo učenčevo prizadevanje, spretnosti in delovne navade,
- da ugotovimo šibka in močna področja posameznega učenca,
- da sproti spremljamo učenčev napredek,
- da lahko učencu, staršem, šoli in drugim pristojnim osebam damo povratno informacijo o napredku in dosežkih učenca,
- da pomagamo učencu razviti veščine samovrednotenja in refleksije,
- da prilagajamo oblike in metode poučevanja in učenja.

V učnih programih, ki temeljijo na praktičnih nalogah, postane priprava na ocenjevanje del učnih strategij. Pred izvedbo ocenjevanja ima učenec priložnost usvojiti potrebno predznanje ter ustrezne spretnosti in delovne navade. Razumevanje ciljev bo učence vodilo skozi ocenjevanje in izboljšalo rezultate. Učitelj mora predstaviti praktično nalogo in natančno razložiti navodila, ki bodo učence usmerjala skozi celoten postopek ocenjevanja. Določiti je treba kriterije in standarde znanja za presojanje učenčevega dela. Na temelju zahtev učnega načrta in izbrane praktične naloge je treba določiti primeren čas, pripraviti učna gradiva, pripomočke in vire. Časovni okvir se lahko spreminja glede na razred in individualne potrebe učencev. Kompleksna narava praktične naloge zahteva daljše obdobje za uresničitev.

Pri načrtovanju je treba upoštevati individualne potrebe učencev, predvsem učencev s posebnimi potrebami, učnimi težavami in z drugim maternim jezikom. Tem učencem se mora prilagoditi program dela (krajša naloga, več virov, slikovni slovarji, podaljšan čas, delajo lahko tudi s pomočjo prostovoljca ali pomožnega učitelja, če je to mogoče).

Pomemben del postopka vrednotenja in ocenjevanja znanja je preverjanje, to je sprotno spremljanje napredka učenca in doseganja zastavljenih ciljev. Ko učenec prek šolskega leta pridobiva učne izkušnje, se njegovi dosežki spreminjajo glede na učno dejavnost in praktično nalogo.

Učitelj lahko spremlja delo in zbira dokazila na več načinov, tako da opazuje učence pri delu, sproti beleži opažanja, zapise in pripombe, pregleda zapise v dnevnikih in refleksijah učencev, se z učenci pogovori, sproti zbira izdelke, upošteva samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev ter končnih izdelkov.

Da bi bilo preverjanje in ocenjevanje znanja zanesljivo in koristno, morajo učitelji zbrati dovolj dokazil skozi daljše časovno obdobje, saj le tako lahko prepoznajo razvoj in vzorce učenja.

Ko učenci končajo s praktično nalogo, je najbolje da jo javno predstavijo, saj so tako še bolj motivirani, z javnim nastopanjem se tudi urijo in se predstavijo po svojih najboljših močeh. Tako postajajo samozavestnejši in samostojni, s tem pa jih učitelji tudi pripravljamo na resnične življenjske okoliščine. Gledalci so lahko učitelji, vrstniki, učenci iz drugih razredov ali šol, starši ali skrbniki ter drugi družinski člani.

Praktično nalogo je najbolje umestiti v kontekst, ki bo učence postavil v pristne okoliščine, ki ponazarjajo resnično življenje. Takšna naloga bo učenca pritegnila in motivirala za učenje. Naloga naj preverja različna znanja in spretnosti, je praktična in smiselna. Upoštevati moramo tudi značilnosti, interese in delovne navade razreda in prav tako posameznika, prilagojena mora biti različnim učencem, tudi tistim s posebnimi potrebami. Učencem moramo omogočiti, da pokažejo znanje na različne načine, z raznovrstnimi oblikami predstavitev. Z načrtovanjem različnih oblik predstavitev in možnostjo, da učenec sam izbere način in orodja, podpiramo različne učne stile in ravni razumevanja.

1.6.7 Opisni kriteriji za avtentične oblike ocenjevanja

Učitelj mora že na začetku avtentične naloge izdelati opisne kriterije, po katerih bo ocenjeval končni izdelek.

Opisni kriteriji za avtentično nalogo:

- Predstavljanje idej (dnevniški zapis):
 - vsebovanost potrebnih elementov v raziskovalnem poročilu;
 - temeljitost in organiziranost predstavljenih ugotovitev;
- Predstavljanje idej (govorni nastop):
 - samostojnost in tekočnost razlage, točnost izgovarjanja strokovnih izrazov, ustreznost odgovorov na vprašanja;
- Samorefleksija:
 - zavedanje doživljanja in spreminjanja čustev;
 - ocena lastne učinkovitosti (spreminjanje čustev pod vplivom mišljenja);

- Analiza in sinteza na podlagi izkušnje:
 - pojasnitev in utemeljitev možnost spreminjanja svojih čustev;
 - nasveti o uporabnosti vplivanja na čustva s spreminjanjem kognitivnega ozadja.

1.6.8 Sklep

Življenje v današnjem svetu od nas zahteva, da sežemo onstran meja svoje družbe in sosesčine ter sprejmemo vesoljni svet, poln ljudi, prostorov in kultur. Kaže, da globalne meje, ki so nas nekoč ločevale, izginjajo. Otroci sodobne generacije odraščajo v svetu, ki z vsako iznajdbo informacijske tehnologije postaja manjši. Vse to nas mora voditi k razmisleku o tem, katera so tista znanja, ki jih bodo naši današnji učenci potrebovali za jutri in za življenje v prihodnosti.

Literatura in viri

- 1 *Luongo-Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja. Ljubljana: Založba Rokus Klett d.o.o.*
- 2 *Novak, T. (2011). Preverjanje in ocenjevanje znanja naravoslovja v II. triletju OŠ. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: pefprints.pef.uni-lj.si/211/1/Tjaša_Novak_-_diplomsko_delo.pdf (24. 10. 2012).*
- 3 *Penca Palčič, M. (2008). Vpliv preverjanja in ocenjevanja znanja na učenje. Život i škola, br. 19. Dostopno na: hrcak.srce.hr/file/37936 (24. 10. 2012).*
- 4 *Žohar, S. (2006). Preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku naravoslovja v 7. razredu OŠ. Ljubljana: Filozofska fakulteta. dostopno na: www.pedagogika-andragogila.com/files/.../2006-Zohar-Simona.pdf (24. 10. 2012).*

1.7 Možnosti vključevanja učencev in staršev v spremljanje učenčevega napredovanja v procesu učenja in znanja

Mag. Marjeta Raztresen, Osnovna šola Valentina Vodnika, Ljubljana

Nataša Jesenko, Osnovna šola Polzela, Polzela

*Če otroci doživljajo sprejemanje, se naučijo ljubiti.
Če otroci doživljajo odobravanje, se naučijo imeti radi sebe.
Če otroci živijo tako, da delijo z drugimi, se naučijo velikodušnosti.
Če otroci doživljajo priznanje, se naučijo zastavljati cilje.
Če otroci doživljajo pohvalo, se naučijo ceniti sebe in druge.*

Dorothy Law Nolte

1.7.1 Uvod

S celotnim programom šole stremimo k oblikovanju celovite osebnosti, ki je družbeno, politično in etično pismena, zna kritično razmišljati in je zmožna aktivno in odgovorno sodelovati v demokratični skupnosti ter gojiti odprt dialog z drugimi in drugačnimi. Najbolj neposredno so v ta proces vpeti cilji in vsebine pouka DKE, kar pa ne pomeni, da so zanj odgovorni le učitelji predmeta in njihovi učenci. Odgovorni za razvijanje omenjenih veščin smo vsi: vsi učitelji, vodstvo šole, drugi strokovni delavci šole, starši in širša skupnost. Temelji za razvoj državljan-skih in etičnih veščin so postavljeni že v družini oziroma vrtcu. Sodelovanje vseh vključenih v pedagoški proces je za učenčev razvoj ključnega pomena. Varno in spodbudno okolje je pogoj za uspešno delo učitelja in učenca. Posebno vlogo imajo pri tem starši, pri čemer je treba skozi proces izobraževanja ves čas ozaveščati tripartitno sodelovanje (učenec, učitelj, starši). Temeljni namen sodelovanja med učitelji in starši je omogočiti optimalen razvoj otroka ter zagotavljati njegovo uspešnost na različnih ravneh in področjih.

Rezultati različnih študij (Dixon, 1992; Eccles in Harold, 1993; Henderson in Berla, 1994; Je-ynes, 2005; Jeynes, 2007; Henderson in Berla, 1994; Panitz, 1996; Kochhar-Bryant, 2008, v McCarthy, Brennan, Vecchiarello, 2011; Čagran, 1993; Pomerantz, 2007, v Kalin, 2008; Gonzalez-DeHass, 2005, v Kalin, 2009; Kalin, 2008) kažejo, da so šole, ki aktivno vključujejo starše, torej skrbijo za redno komunikacijo, ki ni samo podajanje informacij, ampak skupno iskanje odgovorov, jih vključujejo v načrtovanje in izvajanje aktivnosti, omogočajo izobraževanje za starše ipd., uspešnejše in dosegajo višjo kakovost.

H kakovostnemu poučevanju sodi kakovostno znanje in kakovostno spremljanje napredka ter vrednotenje in sta pomembna dela izobraževalnega procesa. Vrednotenje znanja spodbuja k razmišljanju in razčiščevanju nerazumevanja in je povratna informacija o doseganju posameznih učnih ciljev. Učence je pri vrednotenju treba podpreti v tem, da lastni razvoj spremljajo skupaj s starši tudi sami. Prvi pogoj za takšno spremljanje je, da so učenci seznanjeni s cilji, o njih

razpravljajo ter tako spremljajo svoj napredek v skladu z vnaprej opredeljenimi kriteriji. Rutar Ilc (1997) omenja, da sodelovanje učencev pri snovanju kurikula in pri preverjanju znanja izboljšuje edukacijski proces ter posameznika spodbuja k učenju napredovanju. Spremljanje napredka, formativno spremljanje znanja, ocenjevanje za učenje, vključuje samorefleksijo in samoocenjevanje, ki učencem pomagata k lastnemu razumevanju tega, kako učenje poteka in kako ga lahko razvijemo. Takšno spremljanje znanja poudarja ocenjevanje kot proces metakognicije.

1.7.2 Teoretična izhodišča

Po Brainu in Reidu (2003, povzeto po Vec, 2009) so starši otrokovi prvi učitelji in tudi ključni partnerji pri modernizaciji šolskega sistema. Avtorja menita, da starši postajajo soedukatorji svojih otrok, ki prevzemajo odgovornost tudi za otrokovo pripravljenost za učenje. V delu govorita o štirih modelih starševske udeležbe:

- *starši kot policaji* (skrbijo za navzočnost pri pouku, otrokovo vedenje),
- *starši kot promotorji* (so organizatorji prireditve, pomagajo pri iskanju sponzorjev itd.),
- *starši kot soedukatorji* (so udeleženi pri izobraževanju otrok),
- *starši kot klienti* (uporabniki storitev, ki jih ponuja šola).

Številne raziskave vključenosti staršev kažejo pozitivne učinke tako na otroka, družino kot na šolo. Henderson in Berla (1994, v McCarthy, P., Brennan L., Vecchiarello, K., 2011) sta pregledala in analizirala 85 študij, ki predstavljajo prednosti vključevanja staršev v izobraževanje otroka. Menita, da učinkovito izvedeno vključevanje staršev prinaša pozitivne posledice za vse udeležence v otrokovem izobraževanju (tako za otroka kot starše, učitelje in šolo v celoti). Prednost za otroka vidita v prizadevanju za doseganje boljših učnih rezultatov, večje je njegovo zaupanje vase, bolj je samodiscipliniran, kaže višjo motivacijo za šolo. V svoji raziskavi sta tudi ugotovila, da najustreznejši napovedovalec učenčevih šolskih dosežkov ni finančni ali socialni status družine, ampak v kolikšni meri je otrokova družina sposobna:

- oblikovati družinsko okolje, v katerem spodbuja oziroma podpira učenje,
- izražati visoka (toda ne nerealna) pričakovanja za otrokove učne dosežke in prihodnost otroka,
- vključevanja v otrokovo izobraževanje v šoli in skupnosti.

V nadaljevanju se bomo posvetili staršem kot soedukatorjem, in sicer na področju vrednotenja (spremljanja) otrokovega znanja. Pri vključevanju učencev in staršev v spremljanje učenčevega napredovanja v procesu učenja mislimo predvsem na formativno spremljanje znanja. Opredeljujemo ga kot pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, kontroliranje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj korektna (Komljanc, 2004). Gonzalea-DeHass (2005, v Kalin, 2009) je opravil primerjalno analizo raziskav in ugotovil pomembno povezanost med vključevanjem staršev in motivacijo učencev. Večja kot je bila vključenost staršev, bolj so bili učenci zainteresirani za učenje in postajali so bolj kompetentni. Starši so lahko tako v podporo pri oblikovanju strategij delovanja, vključenost staršev zagotavlja otroku občutek varnosti in povezanosti ter pomaga učencem ponotranjiti vrednote izobraževanja.

Ugotavljanje predznanja in v nadaljevanju razvijanje znanja je temeljna prvina formativnega spremljanja znanja, ki ima več opredelitev (Komljanec, 2008):

- je dinamična vsebinska in metodična podpora za procesno razvijanje učenja,
- je vredno, kar pripelje do medsebojnega poslušanja in zaznavanja sporočil učenca in učitelja,
- je naravno, ker upošteva učenčeve interese,
- je uporabno, ker je možno sproti, večkratno opredeliti merila uspešnosti glede na razvoj učenja posameznega učenca,
- omogoča uravnavanje učnih strategij s strategijami poučevanja,
- motivira za učenje višjih ravni znanj in spodbuja ustvarjalno učenje.

Poznamo več oblik formativnega spremljanja:

- *diagnostično* (osredotočeno na močna področja in šibkosti, priložnosti itd.),
- *ipsativno* (usmerjeno v spremljanje osebnega napredka, v učenčeve trenutne zmožnosti, ki jih primerjamo z njegovimi predhodnimi),
- *sumativno* (povzema učenčeve dosežke, je zaključno dejanje, do katerega mora imeti učitelj zbrane podatke o ravneh dosežkov učencev (še le na temelju celovite zbirke). (Komljanc, 2008)

Bistvena elementa vseh oblik formativnega spremljanja sta učenčeva predstavitev naučenega in skupna analiza dosežka za diagnozo močnih in šibkih rešitev v nalogi.

Učinkovita povratna informacija mora torej odgovoriti na tri ključna vprašanja, ki si jih postavi učitelj in/ali učenec, pri čemer so starši lahko v veliko pomoč (Hattie in Timperley, 2007, v Šteh, 2012):

1. KAM GREM? (Kakšni so cilji?)
2. KAKO GREM? (Kakšen napredek je bil narejen glede na cilje?)
3. KAKO NAPREJ? (Katere aktivnosti naj izvedem, da bom bolje napredoval?)

Konstruktivistično formativno preverjanje znanja oskrbi učenca in njegove starše s povratno informacijo za lastni razvoj učenja. Značilnost konstruktivističnega formativnega spremljanja je interakcija med učenci in starši ter učitelji, ki vpliva na oblikovanje ciljev, kriterijev uspešnosti, priporočil za učenje, na preverjanje in na predstavljanje znanja, upošteva individualne potrebe, poučevanje je smiselno povezano z učenjem učenca, učenje se konča s skupno refleksijo, vrednotenjem oz. sumiranjem formativne spremljave v procesu preverjanja. Glavni namen formativnega učenja je seveda samostojno učenje. Učitelji in starši učenca spremljajo pri učenju in ga tako vodijo do ciljev. Učenec na svoji poti vzpostavlja dialog s samim seboj in deli svoja znanja z drugimi. Pri formativnem spremljanju naprej preverimo predznanje, ki omogoča preoblikovanje **osebnih učnih ciljev** glede na potrebe učenca in standard znanj. Drugi korak je organizacija učnih stopenj ali etap učenja (kaj se bo učenec naučil, kako se bo naučil, kakšen bo izdelek, kako bo predstavljen). Učenčeva notranja motivacija je lahko zelo močna, ko ima svoj lastni vzgib, voljo in željo. Tretji korak je torej povratna informacija. Učenec reflektira proces lastnega učenja, uči se samovrednotenja, kar mu vzbuja zadovoljstvo in ga motivira za učenje. Zelo dober način lastne spremljave predstavlja listovnik (portfolio, mapa dosežkov), ki predstavlja učenčev napredek (tako izdelke kot ustvarjalno interpretacijo učnih izdelkov).

1.7.3 Nekaj primerov formativnega spremljanja

Učitelji uporabljajo različne podporne sisteme, s katerimi pomagajo učencem razvijati razumevanje njihovih učnih sposobnosti (Luongo-Orlando, 2008): listi za anekdotske zapise, kontrolni sezname, dnevniki učenja, dnevniki za razmišljanja ali postavljanje ciljev, vprašalniki, popisi, prispevki v mapo dosežkov, intervjuji, posveti, razprave, reflektivno pisanje. Ta in podobna orodja pri učencih razvijajo samozavedanje, utrjujejo razumevanje, potrjujejo njihove osebne spretnosti in širijo učenje. Pri formativnem spremljanju učenčevega napredka je pomembno, da je spremljanje redno (skozi celo šolsko leto) in vpliva na nadaljnje načrtovanje dela (proces poučevanja prilagajamo).

Kritično mišljenje je v zadnjem času deležno veliko pozornosti in prav je, da vsi vpleteni v formativno spremljanje otrokovega znanja posvetijo temu področju tudi določen čas. Avtorja Kuhn in Dean (2004, v Rupnik Vec, 2011) omenjata dve splošni strategiji, ki spodbujata metakognicijo: učence spodbujamo k samorefleksiji in samoevalvaciji (Zakaj to počnemo? Kaj smo s tem pridobili? Kako učinkovito to počnemo?) ter spodbujamo ponotranjanje s ponavljajočim se izpostavljanjem kritičnim vprašanjem (Kako to vem? Na temelju česa to trdim?), da bi učenec takšne vzorce ponotranjil in jih uporabil tudi v drugih okoliščinah, kar je pravzaprav cilj izobraževanja.

Primer vprašalnika za samoevalvacijo

S pomočjo različnih vprašalnikov lahko učencem in staršem pomagamo pri sistematičnem spremljanju/analiziranju znanja. Komljanc (2009) predlaga splošen vprašalnik, ki ga učenci/starši/učitelji lahko uporabijo za vse predmete na vseh stopnjah izobraževanja.

Navodila za učence

- *Razmišljanje o predznanju*

Učenci skupaj s starši/učiteljem najprej razmišljajo o svojih močnih področjih, nato pa o znanju, ki ga želijo pridobiti: *Kaj znam? Kaj bi se rad naučil?*

Z vprašanjema učenca usmerjamo v učenje oz. z osebnim učnim ciljem učenec opredeli akcijski načrt. Refleksija o predznanju omogoča pravočasno odpravljanje vrzeli. Učenci so na podlagi samostojnega spremljanja bolj samoiniciativni, realni pri načrtovanju rezultatov in tudi bolj kritični pri vrednotenju dosežkov, s tem pa raste tudi njihova odgovornost za učenje.

Če je učenje usmerjeno v reševanje problemov, se lahko vpraša tudi: *Koliko časa in napora bom vložil v to delo? Zakaj bi se naučil? Kako pomembno je zate to znanje?*

- *Razmišljanje o ciljih*

Učenci skupaj s starši/učiteljem razmišljajo tako o vsebini učenja kot o procesu učenja s pomočjo vprašanj: *Kaj? Cilji. Kako bi se rad učil?*

Tako starši kot učitelji stremijo k temu, da je učenčeva notranja motivacija čim večja, kajti dobre rezultate otrok dosega takrat, ko ima svoj lastni vzgib, voljo in željo po učenju.

- *Razmišljanje o dosežkih*

Učenci skupaj s starši/učiteljem razmišljajo o svoji zbirki dosežkov in o njeni predstavitvi s pomočjo vprašanj: *Kaj že znaš? Kaj je v tvoji mapi? Oцени svoje delo.*

Učenci razmišljajo tudi o tem, kako dobro je potekalo delo/učenje – ali so dosegli cilj – ali so napredovali.

Na začetku bodo učenci potrebovali veliko spodbud in pomoči tako s strani učiteljev kot staršev.

Reflektivno pismo

Reflektivno pismo, lahko bi mu rekli tudi poročilo, je otrokovo/starševo/učiteljevo razmišljanje o nekem procesu oz. dejavnosti.

Navodilo za učence

Pomisli na pravkar zaključeno učno dejavnost. Razmišljaj in napiši pismo (staršem), v katerem boš razložil, kaj si se naučil. Med pisanjem si pomagaj s spodnjim seznamom (Luongo-Orlando, 2008):

- Napredek, ki si ga dosegel
- Posamezna močna področja
- Področja, na katerih se lahko razviješ
- Cilji za izboljšanje dosežkov
- Osebni občutki/čustva o tvojem učenju
- Metode, ki ti pomagajo, da se najbolje učiš
- Povzetek podatkov, ki si se jih naučil o temi
- Drugi načini uporabe novih spretnosti
- Vprašanja, o katerih še vedno razmišljaš

Ko ga napišeš, ga pokaži staršem. Prosi jih, naj napišejo svoje odzive na pripombe in vprašanja v tvojem pismu. Starši lahko razmišljajo o tvojem pismu s pomočjo naslednjih vprašanj: *Kaj opažam – kje in kako se otrok najlaže in najhitreje uči? Kaj lahko kot roditelj (še) prispevam k uspešnejšemu učenju? Katere družinske dejavnosti so prispevale k pridobljenemu znanju te konkretne vsebine? Kako lahko to konkretno novo znanje otrok uporabi pri družinskih dejavnostih? Kaj kot roditelj predlagam učitelju?*

Učitelji/starši lahko o otrokovem reflektivnem pismu razmišljajo tudi s pomočjo naslednjih vprašanj (Paul, 2005, v Rupnik Vec, 2011): *Kaj je namen pisma? Na katero vprašanje želi odgovoriti? Na katera dejstva/informacije se sklicuje? Katere pojme pri tem uporablja? Kateri so njegovi sklepi in posledice, ki izhajajo iz tega?*

Listovnik – mapa učnih dosežkov, portfolio

Listovnik poudarja razvijanje vseh učenčevih potencialov (od aktiviranja višjih kognitivnih procesov in kritičnega mišljenja do razvoja afektivnih lastnosti, socializacije, pozitivnih naravnano-

sti in samozaupanja) (Sentočnik, 2005). S pomočjo listovnika učenec uri veščine in spretnosti in s tem razvija kompleksno mišljenje, učinkovito komunikacijo, sodelovalno delo, delo z viri in miselne navade. Pri učencih spodbuja miselne navade (učenec zapiše, kaj mu je dobro uspelo, kje je imel težave, kaj se je naučil (Sentočnik, 2005). V učni proces ga je treba dodajati sistematično, predvsem pa mora biti osredinjen na učenca.

Namen listovnika lahko opredeljujemo na dveh ravneh (Juriševič, 2007): na procesno-odnosni ravni, ko s pomočjo listovnika učenci izboljšujejo kakovost učenja, in na produktno-vsebinski ravni, ko učenci staršem in učitelju predstavijo svoje dosežene kompetence. Učenci pri ustvarjanju listovnika gradijo svoje znanje v avtentičnih situacijah in v določenem socialnem kontekstu ter s tem udeležujejo tudi načelo socialno-konstruktivistične edukacijske paradigme.

Listovnik torej lahko izkoristimo tudi kot način prikaza otrokovega napredka staršem. Učenci tako začutijo podporo in zanimanje staršev zanje in za njihovo delo. Tako starši ob otrokovi uporabi listovnika:

- pridobijo uvid v napredek in v proces učenja otrok,
- dobijo možnost partnerstva s strokovnim delavcem (učiteljem) pri spremljanju in spodbujanju otrokovega razvoja,
- delijo veselje ob dosežkih svojega otroka in so ponosni nanj.

Učenec v procesu učenja razvija ter sebi, staršem in učitelju dokazuje obvladovanje nekaterih kompetenc. Naštete kompetence so kombinacija znanja, spretnosti, sposobnosti in odnosa do učenja in dela. Sentočnik (2004) navaja, da učenec razvija in dokazuje naslednje kompetence:

- kompleksnega razmišljanja in ravnanja (učenci ga razvijajo z aktivno izvedbo dejavnosti, npr. pregledujejo različne vire, luščijo pomembne podatke in jih primerjajo, argumentirajo, presojujejo, analizirajo, o njih razpravljajo in zapišejo svoj pogled),
- učinkovite komunikacije,
- sodelovalnega dela,
- dela z viri,
- samoreglativnega razmišljanja in ravnanja,
- odgovornega državljanstva.

Juriševič (2007) meni, da vodenje listovnika delimo na tri obdobja:

- *začetno obdobje*: učitelj načrtuje uporabo listovnika in pripravlja vsebine;
- *obdobje (intenzivnega) nastajanja listovnika*: otrok ocenjuje in vrednoti svoje izdelke, se o njih pogovori z učiteljem in starši;
- *obdobje ocenjevanja (povratnih informacij)*: učitelj otroku da povratno informacijo, na podlagi katere skupaj naredita načrt za izboljšanje ali načrtujeta nadaljnji razvoj.

Učenci lahko doseganje ciljev na področju razvijanja pojma identiteta (osebna identiteta, pripadnost skupinam in skupnostim, narodna in državljanska identiteta) zelo nazorno, predvsem pa avtentično, prikažejo v svojem listovniku, ki ga lahko dopolnjujejo skozi celotno devetletno šolanje. Skupaj z mentorjem/učiteljem sledijo osnovnim značilnostim dobrega listovnika:

- *Izvirnost*: Je temeljna za izdelavo kakovostnega listovnika. Ta odraža učenčevo znanje, spretnosti, izkušnje in osebnost.
- *Ustvarjalnost*: Kako pripraviti izdelke, je temeljno vprašanje, ki od učenca zahteva ustvarjalnost. Pomembno je, da se učenec z učiteljem pogovori o oblikovanju in vsebini listovnika.
- *Avtentičnost izdelkov*: Pomeni, da gre za izdelke, ki najbolj natančno predstavijo učenčev dosežek in njega samega.
- *Pestrost izdelkov*: Dober listovnik vsebuje izdelke, ki se med seboj razlikujejo po vsebini in obliki, ki ustrezata učencu in njegovim močnim področjem in interesom (Juriševič, 2007).

Pri delu z viri naj bi učenec znal poiskati informacije, jih analizirati in presojsati njihovo uporabnost. Zgoraj omenjene spretnosti v procesu učenja razvija (v procesu ves čas dobiva informacije, kaj je dobro in kaj mora še dopolniti, popraviti) (Komljanc, 2005).

Učenec bo deloval po fazah:

- analiza različnih virov,
- abstrahiranje – luščenje bistva iz vira, besedila,
- povezovanje podatkov v sintezo,
- interpretacija – pripravljanje samostojnih zaključkov,
- samostojna priprava kakovostnega izdelka ter
- jasno izražanje.

Nato učenec naredi refleksijo o svojem izdelku, refleksijo lahko naredijo tudi kritični prijatelj, starši in nato učitelj.

Refleksija je zelo pomembna faza listovnika. Namen refleksije je učenca motivirati za dopolnjevanje, izboljševanje in popravljanje izdelka. Na začetku je refleksija strukturirana (učitelj za učenca pripravi vprašanja o počutju, procesu učenja in njegovih rezultatih). Učencem pomaga razjasniti občutja, ovrednotiti svoje ravnanje in kakovost dela. Končni cilj je seveda doseči ponotranjenje metakognitivnih strategij, ki povečuje stopnjo transferja usvojenega znanja (Sentočnik, 2005). Na začetku je refleksija strukturirana, pozneje pa je lahko čedalje bolj odvisna od učenca in samostojna.

Nekaj idej in vprašanj, s pomočjo katerih lahko učenci razmišljajo o izdelanem listovniku (prirejeno po Komljanc, 2009; Hattie in Timperley, 2007, v Šteh, 2012).

Navodilo za učence

1. primer

- *Kaj sem se naučil?*
- *Kaj mi je delalo težave?*
- *Na kaj moram biti pozoren v prihodnje?*
- *Ali sem z rezultatom zadovoljen? Zakaj?*

2. primer

- *V listovnik sem vložil naslednji izdelek:*
- *Zakaj si se odločil vložiti ravno omenjeni izdelek?*
- *Poskusi opisati svoje občutke o vloženem izdelku.*

Trditev	Drži	Delno drži	Ne drži
Na splošno je izdelek dober.			
S pomočjo tega izdelka sem se veliko naučil.			
Ta izdelek mi bo v veliko pomoč pri učenju.			
Ob izdelovanju tega izdelka sem se veliko naučil.			
Tovrstne izdelke rad delam.			

3. primer

Učenci napišejo refleksijo o listovniku s področja načrtovanja dela (podpora samospoznavanju) (Sentočnik, 2005):

- *Kakšen je tvoj načrt dela?*
- *Kje ga imaš zapisanega v listovniku?*
- *Na kakšne težave si naletel pri njegovem uresničevanju?*
- *Kako realistični so tvoji cilji glede na čas, ki ga imaš na razpolago?*
- *Kaj v projektu te posebej zanima?*
- *Katere strategije si že preizkusil? Ali jih imaš zabeležene v listovniku? Ali bi rad preizkusil drugačne strategije? Ali želiš učiteljevo pomoč?*
- *Kako boš vedel, da je tvoj izdelek primeren za to, da ga ocenim?*

4. primer

Učenci razmišljajo o svojem listovniku z vidika reševanja problemov (Sentočnik, 2005):

- *Kako bi razložil problem?*
- *Katere evidence v listovniku dokazujejo, da si se ukvarjal s tem/podobnim problemom?*
- *Katere so možne rešitve?*
- *Kako si se dokopal do teh rešitev? Kje so zapisane v tvojem listovniku?*
- *Navedi korake za rešitev problema.*
- *Kako bi povezal problem s podobnimi problemi?*
- *Ali se lahko domisliš še kakšne rešitve?*

5. primer

Listovnik lahko predstavlja tudi možnost drugačnega sodelovanja/pogovora med starši in otroki. Pri tem lahko starši dobijo drugačen uvid v razmišljanje svojega otroka, pridobijo informacije tudi o tem, kaj otroka zanima, kako argumentira svoja razmišljanja ipd.

Vprašanja za utemeljevanje izbire izdelka za vložitev v predstavitveni listovnik (Juriševič, 2007) – učenci razvrstijo izbrane izdelke in skupaj s starši/učiteljem razmišljajo o njih, o kakovosti dosežka, ki ga predstavlja:

- *S katerim izdelkom si najbolj zadovoljen, na kateri izdelek si najbolj ponosen? Zakaj?*
- *S katerim izdelkom si imel največ dela? Zakaj?*
- *Kateri izdelek bi lahko še izboljšal? Kako?*
- *Kako so posamezne izdelke komentirali tvoji starši/učitelji – kaj so izpostavili?*
- *Izberi svoj najboljši izdelek. Zapiši utemeljitev svojega izbora in ga priloži k izdelku.*

1.7.4 Sklep

Spremljanje učencev in njihovega napredka je pomemben del izobraževanja. Eden od pomembnih virov za evalvacijo spremljanja napredka pri državljski vzgoji je tudi vidik staršev (Eurydice 2012). Ena od možnosti sodelovanja med učencem, starši in učitelji je formativno spremljanje učenčevega napredka, ki omogoča sprotno spremljanje. Tako učenci, starši in tudi učitelji pridobijo kakovostne povratne informacije o učencu in nasvet za izboljšanje znanja. Kalinova (2009) poudarja, da ko starši pridobivajo več znanja o otrokovem razvoju in napredku, bolje razumejo učiteljevo delo in šolski kurikulum ter bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo, postajajo občutljivejši za otrokove socialne, čustvene in intelektualne potrebe. Učitelj s formativnim spremljanjem učenca spremlja celostno, omogoča celovit vpogled v učenje in znanje, saj znanje ni skrčeno na ozek del pisnega ocenjevanja (preizkus znanja). Tako učitelj kot starši lahko s pomočjo formativnega spremljanja pravočasno odkrivajo vrzeli, nedelo, učenci doživijo prednosti sprotnega dela in pasti kampanjskega učenja. Takšen način omogoča tudi izboljšanje odnosov: vpeljuje notranjo kontrolo, uči samokritičnost, samoevalvacijo in postavlja nova merila za uspeh. Učenci lahko sami vplivajo na svoje znanje in oceno, ni več zunanega usmerjevalca, ocenjevalca, kar vsakomur daje občutek, da lažje pride do dobre ocene. Tako lahko tudi preprečujemo zunanjo kontrolo domačih nalog in pritiska tako staršev kot učiteljev na učenca ter ozaveščamo napredovanje vseh vpletenih. Seveda pri tem delujejo številne objektivne in subjektivne okoliščine, ki takšno sodelovanje spodbujajo ali pa ga ovirajo. Vendar lahko sklenemo, da bolj ko bodo pričakovanja in cilji vseh udeležениh – učencev, staršev in učiteljev – usklajeni, večja bo učinkovitost sodelovanja.

Literatura in viri

- 1 Budnar, M., Hus, V., Umek, M., Zabukovec, M. (2006). *Družba 4. razred. Načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Budnar, M., Hus, V., Sambolec, T., Štilec, S., Umek, M., Zabukovec, M. (2007). *Družba 5. razred. Načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 3 Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- 4 Garrison, C., Ehrlinghaus, M. *Formative and Summative Assessments in the Classroom*. Westerville, OH: AMLE. Dostopno na: http://www.amle.org/portals/0/pdf/publications/Web_Exclusive/Formative_Summative_Assessment.pdf (25. 11. 2012).
- 5 Jensen, E., Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- 6 Juriševič, M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 7 Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar - Okoliš, M., Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- 8 Kalin J. (2008). *Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 59, št. 5, december (10–28).
- 9 Kalin, J. (2009). *Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost*. V: Cankar, F., Deutsch, T. (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 83–97.
- 10 Komljanc, N. (2004). *Vloga povratne informacije v učnem procesu*. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, februar.
- 11 Komljanc, N. (2008). *Razvoj didaktike ocenjevanja znanja*. *Didaktika ocenjevanja znanja*. V: *Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 8–23.
- 12 Komljanc, N. (2009). *Formativno spremljanje učenja*. *Didaktika ocenjevanja znanja*. V: *Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 8–17.
- 13 Košir, J. (2011). *Formativno ocenjevanje in spremljanje učnega napredka, ki temelji na kurikulumu*. V: Magajna, L., Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*, str. 39–56. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 14 Luongo-Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično spremljanje napredka*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

- 15 Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 16 McCarthy, P., Brennan, L., Vecchiarello, K. (2011). *Parent-School Communication in the Inclusive Classroom: A Comprehensive Model of Collaboration in Education*. V: *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, No. 15, str. 55–60. Dostopno na: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_15_Special_Issue_October_2011/7.pdf (18. 12. 2012).
- 17 Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 18 Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega razmišljanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 19 Rutar Ilc, Z., Rutar, D. (1997). *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- 20 Sentočnik, S. (2004). *Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah*. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, februar.
- 21 Sentočnik, S. (2005). *Portfolio – podpora aktivnemu vseživljenjskemu učenju*. V: Rupnik Vec, T. (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 166–181.
- 22 Šteh, B. (2012). *Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja*. V: Šteh, B. (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 20–27.
- 23 Vec, T. (2009). *Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti*. V: Cankar, F., Deutsch, T. (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 63–82.
- 24 Zajc, S. (2010). *S kakovostno povratno informacijo do znanja*. V: *Didaktika ocenjevanja znanja – Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje*. Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 82–87.

1.8 Sporočilnost analize dosežkov učencev na NPZ 2012 in primerjave z dosežki na mednarodni raziskavi ICCS

Mag. Pavla Karba, Zavod RS za šolstvo

Dr. Irena Šumi, Alma Mater Europaea, Evropski center Maribor

1.8.1 Uvod

V prispevku so predstavljene tiste ugotovitve iz analize dosežkov učencev na NPZ v šolskem letu 2011/2012 iz državljanske in domovinske vzgoje ter etike, DDE,²⁴ ki so ključnega pomena za posodabljanje učnega procesa v šolski praksi v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta.²⁵ Predstavitev se osredotoča na ugotovitve, povezane z:

1. **bralno pismenostjo** (BP 1 in 2)²⁶ učencev kot ključnim dejavnikom uspešnosti učencev na NPZ iz predmeta;
2. **medpredmetnim povezovanjem znanja;**
3. **mednarodno raziskavo državlanskega izobraževanja in vzgoje 2009 (ICCS).**²⁷

1.8.2 Predstavitev nacionalnega preverjanja znanja 2012

Preverjanje znanja je vključevalo vsebine vseh desetih obveznih tematskih sklopov učnega načrta predmeta, sprejetega na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje leta 1999. Vodilo pri sestavljanju nalog so bili v učnem načrtu zapisani učni cilji in standardi znanja – minimalni in temeljni. Vsebine desetih tematskih sklopov učnega načrta se medsebojno prepletajo, zato so bile naloge sintetizirane v **tri vsebinska področja**. Poudariti je treba, da so bili etika in etični vidiki vsebin v preverjanju integrirani v vse naloge. V tretjem vsebinskem področju pa je bila etika posebej izpostavljena zaradi aktualnosti problematik, ki jih je ta vsebinski sklop obsegal. Vsebinska področja preverjanja so bila:

²⁴
Preverjanje znanja je bilo sestavljeno po učnem načrtu predmeta državljanska vzgoja in etika, ki je bil sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje 14. januarja 1999. S spremembami Zakona o osnovni šoli (ZOSn-F, ULRS št. 102/2007) se je predmet preimenoval v državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko – DDE. Ime je začelo veljati 1. septembra 2008, ostal pa je učni načrt iz leta 1999.

²⁵ Učni načrt Državljska in domovinska vzgoja ter etika je bil sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje dne 17. februarja 2011.

²⁶ BP = bralna pismenost; BP 1 = vidik bralne pismenosti, kjer na uspešnost reševanja nalog vpliva zmožnost učenčevega samostojnega, tihega branja in razumevanja besedila; BP 2 = vidik bralne pismenosti, kjer na uspešnost reševanja naloge vpliva zmožnost učenca, da samostojno tvori in zapiše novo strokovno formulacijo (predvsem pri nalogah zapisa kratkega in nekoliko daljšega odgovora).

²⁷ ICCS – International Civic and Citizenship Education Study. Povzeto po: Šimenc, M., Gril, A., Klemenčič, E., Štremfelj, U. in Rožman, M. (2011). PISA in ICCS. Šolsko polje PISA in ICCS, Letnik XXII, številka 5-6, str. 139–214. V nadaljevanju ta vir navajamo kot Šolsko polje 2011.

- življenje v skupnosti;
- aktivno/sodobno državljanstvo in demokracija;
- etika in življenje v sedanjosti/prihodnosti.

1.8.3 Dosežki učencev z vidika splošne in predmetne bralne pismenosti

Predmetno preverjanje znanja je obsegalo 24 nalog (50 točk/postavk). Vse naloge so bile zastavljene tako, da je moral učenec za uspešno reševanje razumeti prebrano in videno (navodilo za reševanje, vsebino naloge, morebitne slikovne priloge in vprašanje). Prevladovala so naloge z besedilnimi viri/vezanim besedilom (11 nalog), ki od učenca zahtevajo zapis kratkega odgovora (učenec mora razumeti sporočilo besedilnega vira, tvoriti in zapisati novo kratko strokovno besedilo – praviloma v dolžini ene vrstice), in naloge, ki zahtevajo zapis nekoliko daljšega odgovora (učenec mora razumeti prebrano informacijo, jo interpretirati in samostojno pretvoriti ter zapisati kot novo strokovno besedilo – praviloma dolgo dve vrstici). Deset nalog je bilo kombiniranih z nevezanim besedilom (po PISI to pomeni, z različnimi nebesedilnimi sporočili), od tega šest nalog s sliko, dve nalogi s simboli ter po ena naloga s preglednico oziroma z grafom.

Preverjanje znanja je vsebovalo naloge različnih tipov, in sicer devet nalog z zapisom kratkega odgovora, sedem nalog z zapisom nekoliko daljšega odgovora, štiri naloge kombiniranega tipa, in sicer: eno nalogo z zapisom kratkega odgovora in zapisom nekoliko daljšega odgovora; dve nalogi z zapisom kratkega odgovora in povezovanjem, eno nalogo z zapisom kratkega odgovora in obkroževanjem in eno nalogo z zapisom kratkega odgovora in obkroževanjem.

Naloge pri DDE so besedilno obsežnejše, kot je to morda navada pri drugih predmetih. Ker so vsebine predmeta interdisciplinarne, je pomembno, da učenci poznajo in razumejo predmetno strokovno terminologijo (tudi v povezavi z drugimi predmeti) in koncepte, predvsem tiste, ki jih bodo potrebovali za razumevanje lastnega delovanja in delovanja drugih kot individuumov in kot družbenih bitij, ki se aktivno vključujejo in odgovorno delujejo v družbenem in naravnem okolju. V tem smislu smo pri sestavljanju preizkusa predmet DDE razumeli kot hkrati temeljni sociološki pouk in kot praktični preizkus učenčevega razumevanja socialnega sveta. Naloge so preverjale razumevanje konceptov življenja v skupnosti (sobivanje različnih), aktivnega državljanstva in demokracije (sodločanje o pobudah in podajanje pobud za skupno dobro; spoštovanje pravic, načel, pravil, pravnih norm itd.), etike človekove družbenosti, ki jo določa nenehna veriga parcialnih razreševanj problemov in sodelovanj, in mnogoterih obstoječih problemov človekovega bivanja danes in v predvidljivi prihodnosti. Celoten preizkus je sledil vodilu, da od učenca iščemo izkazovanje zmožnosti kritičnega premisleka, identificiranje poti razreševanja problemov ter vzpostavljanje strpnega in konstruktivnega odnosa, veliko manj pa pozitivno faktografsko znanje.

Ugotavljamo, da taksonomska raven nalog sama na sebi ni ključno vplivala na uspešnost učencev pri reševanju nalog v preizkusu, pač pa je bil slednji kritično odvisen od izkazanega širšega razumevanja konceptov družbenega življenja v raznolikem lokalnem, nacionalnem in globalnem prostoru. Z drugimi besedami: naloge od učenca večinoma niso zahtevale nekakšnega pravilnega odgovora, temveč so ga spodbudile h konstruktivnemu razmišljanju v smeri najustreznejšega razmisleka ali odgovora.

Temeljno vprašanje, ki se kaže po analizi nalog, je:

1. *Kako pri učencih odpravljati pomanjkljivo poznavanje in posledično nekritično ali celo napačno razumevanje predmetnih pojmov, konceptov, načel, pravil itd., ki so povezani z interdisciplinarnim in kroskurikularnim pristopom?*

V okviru tega izhodišča smo na strokovnih izobraževanjih učiteljev²⁸ analizirali nekatere tipične naloge iz nacionalnega preizkusa znanja iz DDE tako z vidika splošne kot predmetne bralne pismenosti učencev. Zasledovali smo uspešnost reševanja nalog preizkusa glede na dva kriterija:

- a) *Katere bralne zmožnosti morajo učenci imeti za uspešno reševanje nalog?*
- b) *Kako učenci rešujejo naloge, pri katerih je treba samostojno tvoriti in zapisati nekoliko daljši odgovor?*

Tako smo na primeru treh nalog (**primer 1, primer 2, primer 3**) iz predmetnega preizkusa 2012²⁹ analizirali:

- a) kognitivna vedenja/znanja/ozaveščenost pri učiteljih, sestavljavcih nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev;
- b) kognitivni proces, ki ga naloga zahteva od učenca v postopku reševanja.

Vprašanja za analizo nalog:

1. *Kateri cilj in standard znanja preverja naloga?*
2. *Katere besede/pojmi so ključni za pravilno rešitev naloge?*
3. *Katera pomenska razmerja/koncepti so ključni za razumevanje naloge?*
4. *Na kaj vse mora biti učenec pozoren, da lahko odgovori na vprašanja oz. uspešno reši nalogo?*

²⁸
1. strokovni posvet z naslovom Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, Rogla, 28. in 29. avgust 2012, Zavod RS za šolstvo; 2. Študijske skupine v 11 študijskih središčih po Sloveniji – Izobraževanje za učitelje predmeta DDE v mesecu oktobru in novembru 2012 na temi: a) Kaj nam sporočajo rezultati NPZ iz DDE o bralni pismenosti učencev (delo v delavnicah – analiza konkretnih nalog iz preizkusa 2012 – prikazujemo jih v članku); b) Načrtovanje učinkovitih bralno učnih strategij poučevanja in učenja predmeta (delo v delavnici – načrtovanje na konkretnih učnih temah).

²⁹ Državni izpitni center – NPZ 2012, redni rok, 3. obdobje – predmet DDE, preizkus N121-631-3-1. Predstavljeni primeri nalog nakazujejo povezavo ciljev in vsebin med učnim načrtom iz leta 1999 in učnim načrtom iz leta 2011.

Primer 1**Naloga 9**

9. a) Preberi besedilo 1, ki ga je objavila ena od slovenskih parlamentarnih strank, in odgovori na vprašanje.

Besedilo 1:

V poslanski skupini stranke zastopamo stališče, da Slovenija džamije ne potrebuje, ravno tako smo mnenja, da je ne potrebujejo pripadniki islamske verske skupnosti, katerim naj bi bila namenjena. Za svoje versko izražanje namreč že razpolagajo z velikim številom molilnic.

(Vir: http://sl-si.facebook.com/note.php?note_id=37235691523.)

Katere človekove pravice poslanska skupina ni upoštevala pri oblikovanju svojega stališča? Odgovor napiši na črto.

- b) Preberi besedilo 2, ki so ga borci za človekove pravice objavili v odgovor na besedilo 1, in reši nalogo.

Besedilo 2:

Protiustavno je vsakršno spodbujanje k narodni, rasni, verski ali drugi neenakopravnosti ter razpihovanje narodnega, rasnega, verskega ali drugega sovraštva in nestrpnosti. (iz 63. člena Ustave Republike Slovenije)

(Vir: <http://www.uradni-list.si/>)

Obkroži črko pred pravilno trditvijo.

- A Argumenti poslanske skupine so v skladu s slovensko ustavo.
B Argumenti poslanske skupine niso v skladu s slovensko ustavo.

- c) Navedi en mednarodni dokument, ki zagotavlja pravico do svobodnega izpovedovanja vere.

Odgovor napiši na črto.

Ugotovitve za nalogo 9

Odgovori na 1. vprašanje: *Kateri cilj in standard znanja preverja naloga?*

9.1 Cilj: Učenec sklepa, katera človekova pravica v besedilu ni bila upoštevana; **standard** – temeljni.

Rešitev:³⁰

Možni pravilni odgovori:

- Pravice do svobodnega izražanja vere
- Pravice do svobode mišljenja, vesti in vere
- Pravice do (svobode) veroizpovedi

Nesprejemljivi odgovori:

- Pravice do verskega objekta/ustanove
- Pravice do verstva

9.2 Cilj: Učenec prepozna pravilno trditev v besedilu; **standard** – minimalni.

Rešitev: Pravilni odgovor: B

9.3 Cilj: Učenec pozna mednarodni dokument, ki zagotavlja gornjo pravico; **standard** – temeljni.

Rešitev: **Pravilni odgovor eden od:**

- (Evropska) konvencija o varstvu človekovih pravic (in temeljnih svoboščin)
- (Splošna) deklaracija o človekovih pravicah
- Konvencija o otrokovih pravicah
- Temeljna listina OZN o človekovih pravicah

Nesprejemljivi odgovori:

- Konvencija/deklaracija
- Človekove pravice
- Otrokove pravice
- Knjiga človekovih pravic
- (Evropska) ustava
- Ustava (RS)

Odgovori na 2. vprašanje: *Katere besede/pojmi so ključni za pravilno rešitev naloge?*

- 9.1** Parlamentarna stranka, poslanska skupina, džamija, islamska verska skupnost, človekova pravica.
- 9.2** Borci za človekove pravice, razpihovanje sovraštva in nestrpnosti, protustavno, argument poslanske skupine in slovenska ustava.
- 9.3** Mednarodni dokument in pravica do svobodnega izpovedovanja vere.

Odgovori na 3. vprašanje: *Katera pomenska razmerja/koncepti so ključni za razumevanje naloge?*

- 9.1** Razmerja med stališčem poslanske skupine v besedilu in vsebino deklaracije/konvencije o človekovih pravicah, koncept človekovih pravic.
- 9.2** Ključna razmerja med vsebino besedila 1 in besedila 2 in vprašanjem o pravilni trditvi/koncept človekovih pravic.
- 9.3** Poznavanje mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah/koncept človekovih pravic.

³⁰

Državni izpitni center – NPZ 2012, redni rok, 3. obdobje – predmet DDE, Navodila za vrednotenje N121-631-3-2.

Odgovori na 4. vprašanje: Na kaj vse mora biti učenec pozoren, da lahko odgovori na vprašanja oz. uspešno reši nalogo?

- 9.1** Učenci so morali za pravilno rešitev naloge natančno prebrati in razumeti navodilo, besedilo – učni vir, in vprašanje. Morali so razumeti pojme in pomenska razmerja med stališčem v besedilu in konceptom deklaracije/konvencije o človekovih pravicah in poznati konkretno pravico ter jo zapisati na črto (zapis kratkega odgovora, BP 1).
- 9.2** Učenci so morali za rešitev naloge natančno prebrati in razumeti besedilo – učna vira tako, da so ju pomensko primerjali; prav tako so morali razumeti vprašanje. Morali so razumeti pojme in prepoznati pravilnost/nepравilnost trditve ter obkrožiti pravilno trditev (BP 1).
- 9.3** Učenci so morali za rešitev naloge natančno brati, razumeti prebrano vprašanje in poznati ime ustreznega dokumenta ter ga zapisati na črto (zapis kratkega odgovora, BP 1).

Primer 2**Naloga 12**

12. Preberi besedilo in reši nalogo.

Odgovorni urednik je nadaljeval pregled vsebine: »Rešiti moramo problem druge strani, ki ne bo objavljen.« Na vprašanje, kako lahko to prepove, je odvrnil: »Enostavno: jaz sem rekel, da to ne bo objavljeno. Jaz lahko prepovem objavo kateregakoli članka, če to hočem.«

(Vir: http://sindikat.novinar.com/?m=6&id_clanek=68.)

a) Obkroži črko pred načelom, po katerem je ravnal urednik v gornjem primeru.

- A Argument moči
B Moč argumenta

b) V čem je razlika med argumentom moči in močjo argumenta?

Odgovor napiši na črto.

	2
--	---

Ugotovitve za nalogo 12

Odgovori na 1. vprašanje: *Kateri cilj in standard znanja preverja naloga?*

12.1 Cilj: Učenci razlikujejo med pozicijama argumenta moči in moči argumenta;
standard – temeljni.

Rešitev:* A

12.2 Cilj: Učenec razloži razliko med argumentom moči in močjo argumenta;
standard – temeljni.

Rešitev: *Argument moči je nasilje in zloraba položaja/moči, moč argumenta pa je v utemeljevanju razlogov.

Odgovori na 2. vprašanje: *Katere besede/pojmi so ključne/-i za pravilno rešitev naloge?*

12.1 Odgovorni urednik, problem druge strani, hierarhija delovnega odnosa, argument moči in moč argumenta.

12.2 Načini ravnanja/odločanja – argument moči in moč argumenta.

Odgovori na 3. vprašanje: *Katera pomenska razmerja/koncepti so ključna/-i za razumevanje naloge?*

12.1 Razumevanje pomenskega razmerja med ravnanjem urednika in nasprotjem argument moči/moč argumenta: koncepti avtoritete, delovne odgovornosti, demokratičnega odločanja.

12.2 Razumevanje pomenskega razmerja razlik med komunikacijskimi načini/slogi vedenja/odločanja (med avtoritarnostjo in demokratičnostjo)/koncept demokracije.

Odgovori na 4. vprašanje: *Na kaj vse mora biti učenec pozoren, da lahko odgovori na vprašanja oz. uspešno reši nalogo?*

12.1 Učenci so morali za rešitev naloge natančno prebrati in razumeti besedilo – učni vir in vprašanje. Morali so razumeti (izbrati – obkrožiti načelo), po katerem načelu je ravnal urednik (BP 1).

12.2 Učenci so morali za rešitev naloge prebrati in razumeti vprašanje in besedilo – učni vir; poznati strokovna pojma, razložiti razlike med njima tako, da so tvorili in zapisali novo strokovno besedilo (zapis nekoliko daljšega odgovora, BP 2).³¹

³¹

.....
Naj ob tem dodamo, da smo pri moderaciji za pomočnike glavnega ocenjevalca pregledali vzorce rešenih preizkusov in smo prav pri tej nalogi našli celo vrsto sijajno, inventivno in natančno ubesedenih razlag odnosa med argumentom moči in močjo argumenta, četudi smo bili sestavljalci nalog prav glede tega vprašanja v nalogi 12 sprva zaskrbljeni, da bo učence lahko v nerazumevanje razlike zavedla formalna besedna igra. Rezultat je bil opogumljajoč, tako da je predmetna komisija sklenila najbolj izvirne in inventivno ubesedene razlage zbrati v posebno antologijo ter jo objaviti na svoji spletni strani. Vprašanje je torej kljub formalni zapletenosti ali navidezni težavnosti učence izzvalo k zelo pomensko in logično točnim ter izrazno kreativnim odgovorom.

Primer 3

Naloga 20

20. Slika 7 prikazuje enega od nenasilnih načinov postavljanja zahtev, naslovljenih na oblasti.

Oglej si sliko 7 in odgovori na vprašanja.



Slika 7 (Vir: <http://www.delo.si/clanek/106963>.)

a) Navedi en nenasilen način postavljanja zahtev. Odgovor napiši na črto.

b) Pojasni, kaj skušajo ljudje doseči z nenasilnim postavljanjem zahtev.

Odgovor napiši na črto.

	2
--	---

Ugotovitve za nalogo 20

Odgovori na 1. vprašanje: *Kateri cilj in standard znanja preverja naloga?*

20.1 Cilj: Učenec pozna nenasilne načine množičnega državlanskega političnega delovanja; **standard** – minimalni.

Rešitev:	Pravilni odgovor je eden od:	Še sprejemljivi odgovori:	Nesprejemljivi odgovori:
	• Demonstracija • Stavka/»štrajk« • Bojkot • Protestni shod • Protest	• Shod • Javno zborovanje • Nenasilni upor • Tiskovna konferenca	• Gladovna stavka • Pogovor • Plakat • Grafit • Pesem

20.2 Cilj: Učenec pojasni cilje nenasilnega političnega delovanja; **standard** – temeljni.

Rešitev: Pravilni odgovor:

- Da bi vplivali na sprejemanje odločitev nosilcev oblasti.
- Da bi izrazili protest/podporo posameznim usmeritvam, družbeni skupini.
- Da bi preprečili udejanjanje odločitev nosilcev oblasti, s katerimi se ne strinjajo.
- Da bi ozaveštili širšo družbo o problemih in (ekoloških, moralnih, etičnih ipd.) dilemah in o njihovem reševanju.

Še sprejemljivi odgovor:

- Da izrazijo nestrinjanje.
- Da pride do kompromisa.
- Da pride do izboljšanja razmer.
- Da bodo oblastniki upoštevali želje ljudi.

Odgovori na 2. vprašanje: *Katere besede/pojmi so ključne/-i za pravilno rešitev naloge?*

20.1 Nenasilni način postavljanja zahtev in oblast.

20.2 Nenasilno postavljanje zahtev, množično politično delovanje ljudi.

Odgovori na 3. vprašanje: *Katera pomenska razmerja/koncepti so ključna/-i za razumevanje naloge?*

20.1 Poznavanje in razumevanje pomenskega razmerja med nenasilnimi načini postavljanja zahtev in oblastjo/koncept aktivnega demokratičnega državljanstva.

20.2 Razumevanje pomenskega razmerja med javnostjo (razumevanje akcij ozaveščanja javnosti za vpliv na oblast) in oblastjo v demokraciji/aktivnega demokratičnega državljanstva.

Odgovori na 4. vprašanje: Na kaj vse mora biti učenec pozoren, da lahko odgovori na vprašanja oz. uspešno reši nalogo?

20.1 Učenci so morali za rešitev naloge prebrati in razumeti vprašanje. Slika je učence spodbujala v smer pravilnega odgovora. Učenci so morali razumeti strokovna pojma, poznati nenasilne načine in enega zapisati (zapis kratkega odgovora, BP 1).

20.2 Učenci so morali za rešitev naloge prebrati in razumeti vprašanje v kontekstu ciljev demokracije kot političnega sistema; tvoriti in zapisati novo strokovno besedilo (zapis nekoliko daljšega odgovora, BP 2).

1.8.4 Dosežki učencev z vidika taksonomskih stopenj, indeksa težavnosti in uvrstitve v območja³²

9.1 Po težavnosti sodi naloga v II. taksonomsko stopnjo po Bloomu, glede na uspešnost reševanja se je uvrstila v **rdeče območje**. Indeks težavnosti je 0,50.

Učenci v rdečem območju znajo navesti značilnosti oziroma tipe družbenih pojavov in iz praktičnih primerov razbrati, pojasniti ter analizirati kompleksnejše družbene pojave in odnose. Izkazujejo zanesljivo in raznoliko znanje o specifičnih vsebinah predmeta.

9.2 Po težavnosti sodi naloga v I. taksonomsko stopnjo po Bloomu, glede na uspešnost reševanja se je uvrstila v **modro območje**. Indeks težavnosti je 0,56.

Učenci v modrem območju znajo razložiti, predlagati rešitve, načrtovati in argumentirati osrednje pojme, pojave in probleme predmeta. Znajo primerjati besedila in smiselno povezovati pojme. Izkazujejo prepričljivo znanje predmetnih vsebin.

9.3 Po težavnosti sodi naloga v I. taksonomsko stopnjo po Bloomu, glede na uspešnost reševanja se je uvrstila **nad modrim območjem**. Indeks težavnosti je 0,10 – najnižji indeks v celotnem preizkusu.

Učenci izkazujejo pomanjkljivo znanje v temeljni faktografiji in kronologiji medpredmetnih vsebin.

12.1 Po težavnosti sodi naloga v III. taksonomsko stopnjo po Bloomu; glede na uspešnost reševanja se je uvrstila v **rdeče območje**. Indeks težavnosti je 0,58.

12.2 Po težavnosti sodi naloga v III. taksonomsko stopnjo po Bloomu; glede na uspešnost reševanja se je uvrstila v **modro območje**. Indeks težavnosti je 0,27.

20.1 Po težavnosti sodi naloga v II. taksonomsko stopnjo po Bloomu; glede na uspešnost reševanja se je uvrstila v **zeleno območje**. Indeks težavnosti je 0,80.

Učenci v zelenem območju znajo razbrati enostavne podatke iz virov grafa, slike, besedila). Poznajo in razumejo nekatera temeljna/splošna dejstva.

³² Pojasnilo: predstavljene naloge so zajele vsa območja. Vanje se učenci uvrstijo glede na skupne dosežke. Glede na rezultate uspešnosti ločimo ZELENO območje (med 20 in 30 kvantilom); RUMENO (med 45 in 55 kvantilom); RDEČE (med 70 in 80 kvantilom); MODRO (dosežki na 90 kvantilom); NAD MODRIM (ali zunaj izbranega območja, sklepanje na skupne dosežke je težje opredeliti).

20.2 Po težavnosti sodi naloga v II. taksonomsko stopnjo po Bloomu; glede na uspešnost reševanja se je uvrstila v **rumeno območje**. Indeks težavnosti je 0,74.

Učenci v rumenem območju razumejo in razlagajo probleme, ki so jim prostorsko in časovno blizu. Izkazujejo splošno izkušnjsko znanje.

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da se je uspešnost reševanja nalog z besedilnimi viri/vezanim besedilom gibala, glede na indeks težavnosti, med 0,24 % do 0,56 %. Po dosežkih so naloge uvrščene pretežno v modro območje. (Območje označuje učence, katerih skupni dosežki so v zgornji desetini dosežkov. V tem območju je 10 % učencev z najvišjimi dosežki; njihovi dosežki so višji od 90 % dosežkov. To so dosežki nad 90. kvantilom.)

Sklepne ugotovitve – na kaj je treba biti pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog za razvijanje splošne in predmetne bralne pismenosti v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

- Izražanje učitelja naj bo natančno in strokovno pravilno (npr. odgovor napiši na črto, obkroži črko pred pravilno trditvijo).
- Ker učenci najraje rešujejo naloge izbirnega tipa, je pomembno, da učitelj sestavlja naloge različnih tipov. (Na to mora biti pozoren tako pri preverjanju kot ocenjevanju znanja, ustnem, pisnem in v drugih oblikah.)
- Pri vrednotenju pravilnosti odgovora polodprtega in odprtega tipa (tip zapisa kratkega odgovora in zapisa nekoliko daljšega odgovora) mora učitelj upoštevati odgovor na zahtevano vprašanje v kontekstu strokovne sprejemljivosti (na primer naloge: 9.1, 12.2, 20.1 in 20.2). Vrednotenje teh tipov nalog je za učitelje strokovno zahtevno in časovno zamudno, a po učnem načrtu za predmet ključnega pomena.
- Kadar sprašujemo po razlikah med dvema ali več načeli, pravicami, dokumenti, koncepti, je pravilen odgovor le, če je zapisana značilnost/razlaga za oba ali več pojmov (na primer naloga 12.2).
- Kadar mora učenec poimenovati npr. mednarodni dokument (naloga 9.3), ga mora poznati (to nalogo je pravilno rešilo najmanj učencev, indeks težavnosti 0,10). Izkazuje se potreba po utrjevanju temeljnih pojmov predmeta.
- Naloge utemeljevanja (zakaj – zato) zahtevajo navajanje razlogov in njihovo kritično interpretacijo – poznavanje širših pomenov/konceptov (na primer: Utemelji, zakaj vojaška sila ne more zagotavljati trajnega miru.).
- Jezikovno šibki učenci bodo imeli težave s skladenjsko zahtevnimi nalogami, zato se priporočajo krajše povedi, splošno uporabni izrazi (če ne gre za strokovni izraz).
- Učence je treba k pojasnjevanju, utemeljevanju, razlaganju, kritični interpretaciji ... in medpredmetnemu povezovanju navajati skozi celoten učni proces in ob tem uporabljati različne oblike, učne vire, dejavnosti, stopnje zahtevnosti. Šele potem lahko pričakujemo, da jim tovrstne naloge ne bodo delale težav.

1.8.5 Dosežki učencev z vidika medpredmetnega povezovanja znanja

Splošni cilji in vsebine predmeta DKE imajo značaj medpredmetnosti in kroskurikularnosti tako z vidika vsebin kot tudi miselnih procesov in odnosnih veščin. V preizkusu se naloge nanašajo predvsem na vidik medpredmetnega povezovanja vsebin, zapisanih v učnih načrtih predmetov: družbe, zgodovine, geografije (na navedene predmete se navezujeta nalogi 9 in 20) in slovenščine (naloge 12). Uspešnost reševanja teh nalog se je glede na indeks težavnosti gibala od 0,10 % do 0,38%. Po dosežkih so praviloma tovrstne naloge uvrščene nad modrim območjem in v modrem območju.

Sklepne ugotovitve – na kaj je treba biti pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog z vidika medpredmetnega povezovanja znanja v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

Področja državljskih kompetenc (razvijanje politične pismenosti; oblikovanje stališč in vrednot; razvijanje odgovorne participacije pri mladih za njihovo delovanje v družbi) zavezujejo vse pedagoške subjekte po vertikali in horizontali. K temu nas obvezujejo tudi dokumenti, kot so: Zakon o Osnovni šoli 2007, člen 2; Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, str. 7, in UN DKE, str. 20–22.

1.8.6 Primerjava med NPZ 2012 in mednarodno raziskavo ICCS 2009

a) Vidik ciljev

Preizkus NPZ 2012³³ in ICCS 2009 sta na splošni ravni preverjala cilje treh področij kompetenc državljske vzgoje:

NPZ IZ DDE 2012 ³⁴	ICCS 2009 (Šolsko polje 2011:157)
Razvoj politične in pravne pismenosti	Razvoj politične pismenosti
Oblikovanje stališč in vrednot	Oblikovanje stališč in vrednot
Aktivna participacija pri reševanju aktualnih problemov	Aktivna participacija učencev v življenju šole in skupnosti

³³ V NPZ 2012 iz DDE je bilo vključenih 4396 učencev devetega razreda iz 122 osnovnih šol v Sloveniji. V raziskavo ICCS 2009 je bilo vključenih 17.295 učencev osmega razreda iz 163 osnovnih šol (Šolsko polje 2011, str. 163).

³⁴ Analiza dosežkov učencev na NPZ v šolskem letu 2011/12 iz DDE (2012). Ljubljana: Državni izpitni center.

b) Vidik vsebinskih področij

NPZ iz DDE 2012	ICCS 2009 (Šolsko polje 2011:157)
Življenje v skupnosti	Patriotizem, nacionalizem, identitete
Aktivno/sodobno državljanstvo in demokracija	Državlanske kompetence
Etika in življenje v sedanjosti/prihodnosti	Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov

Ugotavljamo, da z vidika splošnih ciljev – kompetenc in vsebinskih področij ni pomembnih razlik med NPZ iz DDE in mednarodno raziskavo ICCS. Prav tako imata obe preverjanji znanja značaj zunanjega oziroma eksternega preverjanja. Pomembne razlike so med tipi nalog. Pri NPZ prevladujejo naloge polodprtega (zapis kratkega odgovora) in odprtega tipa (zapis nekoliko daljšega odgovora), pri ICCS pa zaprti tip. Učenci med podanimi odgovori – trditvami izberejo tisto, s katero se strinjajo (na primer: zelo se strinjam; se strinjam; ne strinjam se; nika kor se ne strinjam). Raziskava preverja predvsem državljansko znanje učencev skozi njihova stališča/odnose/prepričanja (Šolsko polje 2011: 141 – 150 in 152), preizkus DDE pa nasprotno preverja predvsem njihovo poznavanje demokratičnih načel v socialnih odnosih na vseh ravneh.³⁵ Prav tako je pomembna razlika v starosti učencev. Starost učencev pri NPZ iz DDE je 14–15 let (izvedba maja v devetem razredu osnovne šole), starost učencev pri raziskavi ICCS pa 13–14 let (izvedba marca v osmem razredu).

Sklepne ugotovitve – na kaj je treba biti pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog z vidika NPZ in mednarodne raziskave ICCS³⁶ v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

Splošni cilji in vsebinska področja nacionalnega (NPZ) in mednarodnega (ICCS) preverjanja državljanskega znanja so kljub zapisanim razlikam primerljivi in hkrati komplementarni. Dosežki učencev na obeh preverjanjih NPZ primerjalno (2009 in 2012) so, kot smo že zapisali, taki, da so bili rezultati preizkusa 2012 v celoti res nekoliko nižji kot 2009, vendar je bilo to pričakovano zaradi znatno zahtevnejše strukture preizkusa 2012; primerjava ICCS 1999 in 2012

³⁵ Glede preizkusa NPZ je treba poudariti, da je eno od načel NPZ tisto, ki pravi, da naloga učenca ne sme neposredno nagovoriti ali ga spraševati po osebnem stališču ali mnenju (npr. Kaj meniš ...? Kako vidiš ...? itd.). To načelo je v pomembni meri oblikovalo obči "slog" preizkusa znanja za DDE, saj utrjuje že omenjeno načelo, po katerem test ne sprašuje po končnih individualnih mnenjih in stališčih, temveč pri učencih išče znanje in razumevanje poti, po katerih se načelno odvijajo demokratični postopki na vseh družbenih ravneh.

³⁶ Čeprav so bili slovenski učenci v raziskavi nekoliko mlajši (povprečna starost 13,7 leta) od drugih učencev (povprečna starost 14,2 leta), je bila vednost slovenskih učencev 1999 in 2009 nekoliko nad mednarodnim povprečjem (na mednarodni primerjalni lestvici je bilo določeno povprečje 500 točk, slovenski učenci so v povprečju dosegli 516 točk). Slovenija je bila edina država, kjer se je pokazal statistično pomemben napredek glede na raziskavo leta 1999. Leta 2009 so v raziskavi sodelovale naslednje evropske države: Avstrija, Bolgarija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Grčija, Irska, Italija, Latvija, Liechtenstein, Litva, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Norveška, Poljska, Ruska federacija, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Anglija in Belgija (flamski del) (Šolsko polje 2011: 208). Posebnost raziskave 2009 je bil evropski modul. V tem modulu se je Slovenija uvrstila v mednarodno povprečje (povprečni dosežek je bil 526 točk, slovenski učenci pa so dosegli 516 točk; Šolsko polje 2011: 139–140). Poudariti pa je treba, da obstaja manjšina učencev, ki skozi preizkuse znanja izkazuje močno negativni odnos do pravic priseljencev (Šolsko polje 2011: 154).

(Šolsko polje 2011:224–225), izkazuje napredek v državljanskem znanju. V analizi preizkusa NPZ 2012 se je kot kritična točka pokazalo znanje učencev o pravni državi (Preizkus NPZ 2012, naloga 18). V raziskavi ICCS so se kot kritična točka pokazali znanje in stališča učencev do multikulturnih tematik in zmanjševanja predsodkov (Šolsko polje 2011). Prav te tematike so vidneje poudarjene v posodobljenem učnem načrtu predmeta iz leta 2011.

1.8.7 Sklep

Skupna sporočilnost analize dosežkov učencev na NPZ in ICCS nakazuje, da bi bilo smiselno v učnem procesu v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta več pozornosti nameniti zlasti naslednjim tematikam:

1. *utrjevanju temeljnih predmetnih pojmov in konceptov* (človekove pravice, demokracija, pravna država, ustava, državljanska odgovornost, multikulturnost in medkulturnost, mednarodni dokumenti, obča razlika v političnem ravnanju med argumentom moči in močjo argumenta, politična stranka, nenasilni načini postavljanja zahtev);
2. *razvijanju stališč/odnosov in prepričanj v duhu etike humanizma in medkulturnosti* (zmanjševanje predsodkov);
3. *učenju skozi aktivno vključenost učencev v življenje šole in širše skupnosti*, še posebej:
 - globlje osmisliti povezovanje znanja med predmeti, tako z vidika vsebin, miselnih procesov kot odnosnih veščin po vertikali in horizontali (vidik medpredmetnosti in kroskurikularnosti);
 - usmeriti strokovno-pedagoško delo v dvig kakovosti bralne pismenosti (razumevanje prebranega in samostojna interpretacija prebranega) in v razvijanje višjih miselnih procesov (ozaveščanje za odgovorno delovanje/ravnanje, kritična interpretacija in vrednotenje družbenih pojavov). Tudi posodobljeni učni načrt spodbuja preverjanje minimalnih standardov znanja na preprostih konkretnih primerih iz realnih življenjskih situacij in preverjanje temeljnih standardov znanja na zahtevnejših/kompleksnejših primerih iz širšega življenjskega okolja.

Analiza izkazuje, da strokovno izbrani učni pripomočki – dodatki k nalogam – učence motivirajo, jih osredotočajo k pravilnemu odgovoru, jim življenjsko približajo vsebine (vizualizacija) in preverjajo njihovo funkcionalno/aplikativno pismenost.

Literatura in viri

- 1 *Analiza dosežkov učencev na Nacionalnem preverjanju znanja v šolskem letu 2011/12 iz DDE (2012). V: Vehovec, M. (ur.) et al. (2012). Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o šolskem letu 2011/2012. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 340–371.*
- 2 *Državljska in domovinska vzgoja in etika. Navodila za vrednotenje Nacionalnega preizkusa znanja ob koncu 3. obdobja, redni rok (10. 5.*

- 2012); popravljena moderirana različica (2012), N121-631-3-2. Ljubljana: Državni izpitni center.
- 3 *Državljska in domovinska vzgoja in etika. Preizkus znanja Nacionalnega preizkusa znanja ob koncu 3. obdobja, redni rok (10. 5. 2012) (2012), N121-631-3-1. Ljubljana: Državni izpitni center.*
- 4 *Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe. Bussels: Eurydice. Dostopno na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (15. 10. 2012).*
- 5 *Eurydice (2011). Poučevanje branja v Evropi. Bussels: Eurydice. Dostopno na: <http://www.eurydice.si/> (15. 10. 2012).*
- 6 *Gril, A. (2011). Državljske kompetence osnovnošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009. V: Šimenc, M. in Štraus, M. PISA IN ICCS, Šolsko polje, let. XXII, št. 5-6, str. 157–186.*
- 7 *Justin, J. et al. (2000). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja – Državljska vzgoja in etika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 8 *Karba, P. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 9 *Klemenčič, E., Štremfel, U., Rožman, M. (2011): Znanje o multikulturalnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. V: Šimenc, M. in Štraus, M. PISA IN ICCS, Šolsko polje, let. XXII, št. 5-6, str. 186–214.*
- 10 *Krek, J. et al. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, str. 7. Dostopno na: <http://www.belaknjiga2011.si/> (27. 12. 2012).*
- 11 *OECD. PISA 2009. Prvi rezultati. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev: bralna pismenost, matematična pismenost, naravoslovna pismenost. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (15. 10. 2012).*
- 12 *Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 13 *Sklepi 153. seje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje z dne, 13. 12. 2012.*
- 14 *Šimenc, M. (2011). Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje. V: Šimenc, M. in Štraus, M. PISA IN ICCS, Šolsko polje, let. XXII, št. 5-6, str. 139–156.*

- 15 *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F).*
Uradni list RS št. 102/2007, člen 2. in 6.
- 16 *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H).*
Uradni list RS, št. 87/2011, člen 6 in 49.

Primeri vpeljevanja novosti v prakso

*“Učitelj vpliva na večnost – nikoli ne more vedeti,
kje preneha njegov vpliv.”*

Henry Adams (1838–1918, ameriški akademik,
zgodovinar, novinar in pisatelj)

DOBER DAN, ŽIVLJENJE

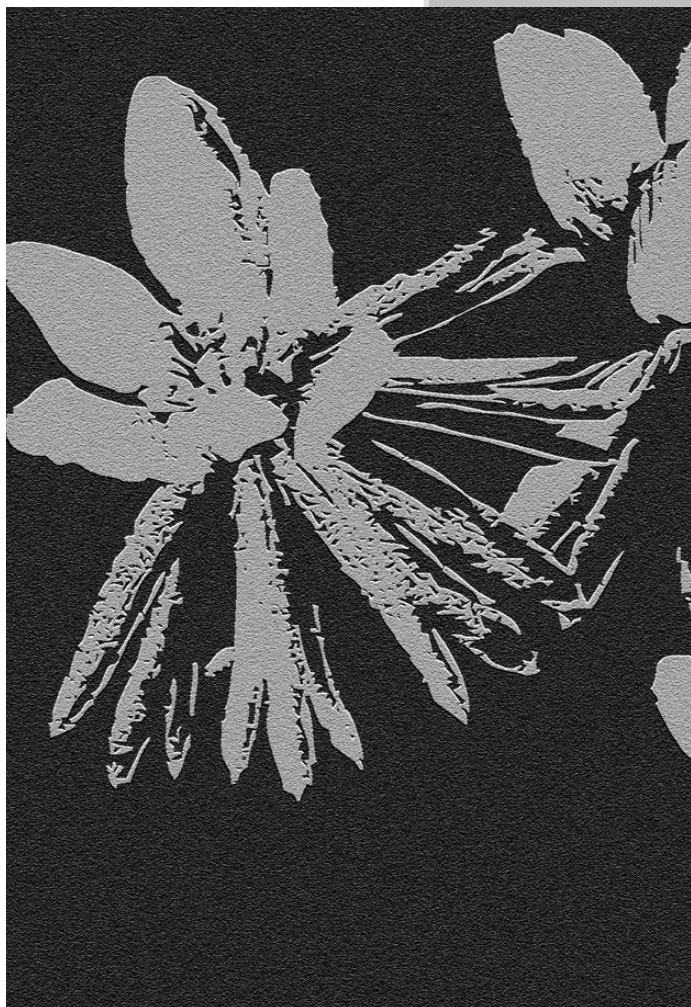
*Življenje, visoko, veliko in večno,
Kličem ti: Dober dan!
in ti ponujam roko za srečno
vandranje v kdovekam.*

*Skozi solzenja, cvetenja, zorenja,
na severni in južni tečaj,
v dolino solz in na goro vstajanja
in zmeraj znova k sebi nazaj.*

*Dober dan tisoč možnosti in dolžnosti.
Dober dan, posvečena norost.
Dober dan, mila ptica mladosti
in tvoja pesem: dar in skrivnost.*

*Dober dan, življenje! Silno in milo.
Kot na praznik prihajam v tvoj hram.
In ti šepetam na uho besedilo
Zaljubljenih: Rad te imam!*

Tone Pavček (1928–2011, slovenski pesnik, urednik, pravnik in novinar).
(Iz knjige *To je, kar je*. Izbor pesmi. Rokus 2008: 140).



2.1 Od učnega načrta do letne priprave in priprave na pouk

Mag. Pavla Karba, Zavod RS za šolstvo

V čem so ključne razlike med: učnim načrtom, učiteljevo letno pripravo in učiteljevo pripravo na pouk?

1. Učni načrt opredeljuje predmet na nacionalni (konceptualni) ravni.
2. Učiteljeva letna priprava izhaja iz učnega načrta in predstavlja izvedbeno raven predmeta na letni ravni na konkretni šoli. Nanaša se na tri vidike:
 - a) *vsebinskega* (rdeča nit vsebin, ciljev in standardov);
 - b) *didaktičnega* (rdeča nit uresničevanja kompetenc: didaktične strategije, medpredmetnost (MP), preverjanje in ocenjevanje);
 - c) *zakonodajnega* (po pravilniku obvezna dokumentacija učitelja).
3. Učiteljeva priprava na pouk ali sprotne priprave je izvedbena raven učnega načrta in letne priprave predmeta na mikroravni s poudarkom na didaktično-metodičnem načrtovanju učnega procesa.

Temeljni nameni načrtovanja letne priprave

- Učitelj pridobi uvid v vzgojno-izobraževalno delo pri predmetu po učnem načrtu na letni ravni (v vsebino, cilje, didaktične strategije, medpredmetno povezovanje (MP), preverjanje in ocenjevanje znanja).
- Pravočasno načrtovanje mu omogoča zagotovitev pogojev za kakovostno izvedbo ali vnaprej okvirno ve/predvidi na primer: didaktične strategije in z njimi povezane dejavnosti za učence, učne pripomočke, s kom bo sodeloval (MP), kdaj in kako bo znanje ocenjeval.
- Učitelj v uvodni uri predmeta učence seznani z vodilnimi temami/cilji predmeta in z didaktično izvedbo učnega procesa (poudarek naj bo na možnostih aktivnega vključevanja učencev v učni proces od načrtovanja do ocenjevanja in refleksije).
- Letno načrtovanje učitelju omogoča kakovostnejše vpeljevanje učencev v aktivno in sistematično učno delo in s tem pripomore k zmanjšanju tako imenovanega »kampanjskega učenja«.

Predlog strukturnih elementov letne priprave na VIZ v OŠ – predmet DKE

Učni sklop	Okvirno število ur	Vodilne (širše) teme učnega sklopa	Vodilni operativni cilji učne teme	Didaktične strategije in MP povezovanje (vsebine, didaktične strategije, pojmov...)	Predvideno preverjanje in ocenjevanje znanja (čas, način, vrsta, standardi)	Samoevalvacija

Predlog strukturnih elementov priprave na VIZ v OŠ za predmet

Razred:	Zap. št. ure:	Trajanje:
Tematski sklop:	Učna tema:	
Tip učne ure:	Učne oblike:	
Učne metode:	Medpr. povezovanje:	
Učni pripomočki:	Viri in literatura:	
Operativni učni cilji: - - -	Dejavnosti učenca (nakazana ind. in dif.) - - -	
Motivacija in ugotavljanje predznanja: Dejavnosti učitelja - - - -	Dejavnosti učenca - - -	
Izgrajevanje znanja: Učni koraki: Dejavnosti učitelja - - -	Dejavnosti učenca - - -	
Sinteza bistvenih spoznanj: Dejavnosti učitelja - - -	Dejavnosti učenca - - -	
Samorefleksija (opombe): Dejavnosti učitelja - - - -	Dejavnosti učenca - - -	

Proces didaktičnega razmišljanja in snovanja učne teme od načrtovanja do refleksije/samorefleksije

1. Razmišljanje ob načrtovanju izvedbe učne teme (učitelj razmišljujoči praktik):

- utemeljuje cilje učne teme, ki jih želi realizirati (povezava le-teh z UN in taksonomijo po Bloomu ali Marzanu: deklarativno, proceduralno in odnosno ter standardi znanj UN);
- utemeljuje izbiro didaktičnih in učnih strategij (metod, oblik, didaktičnih pripomočkov, dejavnosti za učence, medpredmetnih povezav itd.);
- utemeljuje možnosti razvijanja vseživljenjskih znanj (ki jih nudi tema);
- razmišlja, kako individualizirati/diferencirati učni proces;
- razmišlja o kazalnikih spremljanja/zaznavanja usvajanja/ponotranjanja načrtovanih ciljev pri učencih;
- razmišlja, kaj preverjati in kako preverjati zanje in učenje in učencem posredovati povratne informacije o njihovem napredovanju v znanju in učenju;
- razmišlja, kaj ocenjevati ter kako ocenjevati znanje učencev in analizirati učenčeve učne dosežke;
- razmišlja o prednostih/morebitnih presenečenjih, težavah, dilemah pri izvedbi učne teme;
- razmišlja, kako izvesti samorefleksijo učencev.

2. Razmišljanje po izvedbi ali didaktična analiza (refleksija in samorefleksija):

- Kaj mi je še posebej uspelo (kazalniki uspešnosti)?
- O čem bom ponovno premislil, morda kaj spremenil/nadgradil, in kako?
- Kako bom učencem sporočal povratne informacije o učnem napredku in o potrebnem nadaljnjem učnem delu.

OPOMBA: Pojasnilo k predstavitvi učnih tem, ki sledijo v nadaljevanju

- *Učne teme so v prvem in drugem delu knjige predstavljene po enotnem didaktičnem konceptu. Koncept uporablja slovar didaktične terminologije (glej str. 24–30).*
- *Avtorji so enotni didaktični koncept, skladno z učnim načrtom, konkretizirali in obogatili tako, da so pri obravnavi izhajali iz lokalnih razmer in strokovne usposobljenosti (strokovna avtonomija).*
- *Z zvezdico so označeni cilji, ki so izpeljani iz ciljev v učnih načrtih.*
- *Učni načrti obveznih predmetov za osnovno šolo so iz leta 2011, pri izbirnih predmetih pa je navedena letnica sprejetja učnega načrta na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.*
- *Izraz učenec in učitelj oziroma učenci in učitelji velja enakovredno za oba spola.*

Literatura in viri

- 1 Bevc, V. (2010). *Načrtovanje kot dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Delovno gradivo. Maribor: Zavod RS za šolstvo.*
- 2 Bevc, V. (2011). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Delovno gradivo. Maribor: Zavod RS za šolstvo.*
- 3 Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe. Brussels: Eurydice. Dostopno na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (15. 10. 2012).*
- 4 Eurydice (2011). *Poučevanje branja v Evropi. Brussels: Eurydice. Dostopno na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (15. 10. 2012).*
- 5 Karba, P. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.*
- 6 Karba, P., Jesenko, N. (2012). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika 8, učbenik za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko v osmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 7 OECD. PISA 2009. *Prvi rezultati. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev: bralna pismenost, matematična pismenost, naravoslovna pismenost. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (15. 10. 2012).*
- 8 Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 9 Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidik bralne pismenosti, od teorije k praksi. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.*
- 10 Sentočnik, S. (2012). *Effective Assessment for Learning. Cidree conference, 21–22 June 2012, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

2.2 Skupnosti in kultura sobivanja – sedmi razred

Strategija postavljanja vprašanj in delo s pisnimi viri

Lorieta Pečoler, Osnovna šola Koseze, Ljubljana

Uvod

Z različnostjo in drugačnostjo se danes srečujemo že na vsakem koraku. Zato je prav, da so vsebine vezane na sprejemanje drugih in drugačnih sestavni del šolskega kurikula.

Tako se s pojmi, ki so povezani s sobivanjem kultur, učenci srečujejo od prvega razreda dalje v okviru učnih vsebin različnih predmetov. Te pa se navezujejo tudi na dejavnosti v šolskem okolju, na konkretne situacije doma in v širšem bivalem okolju učencev.

V učnem načrtu DKE so cilji in vsebine, ki se navezujejo na sobivanje kultur, posredno vključeni v vse vsebinske sklope in operativne cilje, neposredno pa v prvi vsebinski sklop z naslovom Posameznik, skupnosti in država, s katerim začnemo pouk predmeta v sedmem razredu.

Učni načrt spodbuja obravnavo vsebine na konkretnih primerih iz vsakdanjega življenja. Tako se učenci učijo medsebojne strpnosti, razumevanja vrednot, spoznavajo raznolika stališča in oblikujejo zavedanje o mnogoterosti bivanja v svetu. Snov je primerna tudi za medpredmetno povezovanje, saj je vključena v učne načrte predvsem družboslovnih in humanističnih predmetov po vsej vertikali.

Na temo je na voljo veliko pisnih virov, tako avtentičnih kot leposlovnih ter člankov v medijih. Zaradi tega je ta učna vsebina primerna za delo z viri, s pomočjo katerih učenci sami oz. s pomočjo strategije postavljanja vprašanj, vodene razprave, sodelovalnim učenjem pridejo do dejstev, pojasnil, razumevanja medosebnih in družbenih situacij, oblikujejo stališča in sistem vrednot.

V učnih načrtih so prikazani primeri učnih strategij in različnih virov, s katerimi učence spodbujamo h kritičnemu razmišljanju in samostojnemu povzemanju spoznanj v skladu s smernicami življenja v medkulturni skupnosti. Učna tema je sicer razširjena na štiri učne ure, se pa lahko z različnimi prilagoditvami izvede tudi v dveh urah, s tem da se realizirajo vsi določeni/izbrani standardi in cilji.

Vsebinski sklop: Posameznik, skupnosti, država (UN DKE, str.8–9)

Razred: 7.

Širša tema: Skupnosti in kultura sobivanja

Bistveno vprašanje/problem/situacija učne teme: Kako živeti strpno in upoštevati človekove pravice v multikulturni družbi.

Operativni cilji (UN DKE, str. 8):

Vsebinski/deklarativni cilji

Učenci:

- spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja,
- razumejo pomen dialoga in sodelovanja ter solidarnosti,
- učijo se iz učnih virov.*

Proceduralni cilji

Učenci:

- s pomočjo različnih avtentičnih virov spoznavajo različne načine bivanja v okolju, v katerem živijo,*
- analizirajo, zakaj je pomembna strpnost in upoštevanje človekovih pravic v medkulturni družbi, kot je EU,*
- pojasnjujejo, zakaj je pomembno, da so člani različnih skupnosti strpni drug do drugega,
- opisujejo, kako neupoštevanje pravic posameznika določeno skupnost razdira,
- pripravijo primere, kako lahko v večkulturni družbi živimo strpno.

Odnosni cilji

Učenci:

- ozaveščajo, kaj pomeni biti strpen v medkulturni družbi,*
- z iskanjem podobnosti in razlik med različnimi načini bivanja se zavedajo soodvisnosti bivanja kultur za napredek in razvoj družbe,
- ocenijo pomen upoštevanja človekovih pravic za strpno življenje z drugimi in drugačnimi.

Medpredmetne povezave: UN Zgodovina, str. 5–6; UN Glasbena umetnost, str. 5, UN Geografija, str. 6–7.

Ključni koncept širše teme: razčlenjevanje razmerij med multikulturnostjo, strpnostjo in medkulturnostjo.

Ključne kompetence: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje.

Didaktične strategije: učnocijni in procesno-razvojni pristop, kompetenčni pristop, aktivne učne oblike – sodelovalno učenje (delo v skupini/paru), aktivne učne metode – (vodena) razprava, razmišljanje o uporabi vsebin v življenju, metoda zastavljanja vprašanj udeležencev, učenje prek sodelovanja v delavnici, samostojno prepoznavanje problemov, metoda dela z IKT, metoda demonstracije in metoda dela s pisnim gradivom.

Samorefleksija**Učitelj:**

- Ali sem uspel prek podajanja snovi ter z izbranimi oblikami in metodami dela doseči zastavljene cilje?
- Ali so učenci z lastnimi primeri aktivno sodelovali pri pouku in z lastnimi primeri popestrili ure?

Učenec:

- Kaj že vem o kulturi sobivanja?
- Kaj želim izvedeti o temi?
- Kaj sem se naučil o temi?
- Koliko sem bil aktiven?
- Ali znam sobivati s kulturami oziroma kaj in kako bom spremenil s svojem odnosu do drugih in drugačnih?

Predvideni čas trajanja obravnave: tri do štiri šolske ure.

Potek učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	AKTIVNOSTI UČENCEV
1. ura	
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Z viharjenjem možganov spodbudi razmišljanje in priklic predznanja: • zapisuje ideje učencev na tablo, • skupaj z učenci povzame pojmovanja kulture.	Naštevajo kulture, ki jih spremljajo/obdajajo v vsakdanjem življenju.
Izgrajevanje znanja	
1. Podobnosti in različnosti (izbor ene izmed vaj)	
Učencem razdeli učne liste z nalogo na temo medkulturnosti (prilogi 1, 2). Po končanju vaje s pomočjo strategije postavljanja vprašanj vodi pogovor. Na koncu vaje/motivacije poudari, da je glede na različnosti med ljudmi potrebno, da živimo v dialogu. Da učenci to dejstvo lažje razumejo, preberejo in analizirajo besedilo v učbeniku Državlanska in domovinska vzgoja ter etika 7, Mladinska knjiga (str 54). Če učitelj ne uporablja tega učbenika, si lahko pomaga s svojimi učbeniki ali pa s spletno stranjo http://www.evropa.gov.si/si/evropska-tematska-leta/evropsko-leto-medkulturnega-dialoga-2008/slovenija-in-medkulturni-dialog/(29.10.2012).	Individualno rešijo vajo. Iščejo podobnosti in razlike. Primerjajo, preverjajo rešitve in jih nadgrajujejo. Iz omenjega učbenika ali pa sorodnih besedil iz omenjene spletne strani analizirajo pravila dialoga: • zakaj je treba upoštevati mnenja vseh; • nevarnosti, če se v skupini, kjer so različna mnenja, dialog ne upošteva.

2. Živeti z različnimi kulturami

Poda navodila za samostojno branje vira SAMA NA KLOPI.

Za lažje razumevanje zgodbe pove tudi ozadje te resnične zgodbe (priloga 4).

Vodi pogovor s pomočjo vprašanj:

- *Ponovitev: Kaj je diskriminacija?*
- *Kako bi se ti počutil/a v takšnem primeru?*
- *Kako ti sam/a ocenjuješ pripadnike drugih skupin v svojem okolju?*
- *Ali se ti zdi smiselno, da poznaš in razumeš kulturo drugih v svojem okolju? Razloži/utemelji!*

Samostojno preberejo resnično zgodbo SAMA NA KLOPI; podčrtujejo bistvo zgodbe; izbrani učenec na kratko obnovi zgodbo (priloga 3).

Debatirajo in argumentirajo učiteljeva vprašanja.

Argumentirane odgovore zapišejo.

2. ura

Kot motivacijo in hkrati kot ponovitev prejšnje ure naroči učencem, naj v zvezke zapišejo, kaj je kultura.

Nekaj učencev povabi, da svoje zapise preberejo.

Nato učencem na e-prosojnici projicira Somersev odlomek iz Ostrine britve (priloga 5).

Poda navodilo, da učenci svoj zapis o kulturi primerjajo z definicijama na e-prosojnici (priloga 6).

Vodi razpravo, s pomočjo katere učence vodi do spoznanja o tem, kaj je kultura, kaj pomenita/vsebujeta pojma večkulturna/multikulturna družba, pri čemer ugotavljajo razlike med kulturami, iščejo načine, s katerimi lahko sobivamo.

Na e-prosojnici učencem projicira definiciji večkulturne in medkulturne družbe, ki ju učenci prepišejo.

Razloži obe definiciji.

Na e-prosojnici učencem projicira posnetek plesa flamenko (priloga 7).

Učencem postavi vprašanja o tem plesu:

- izvor plesa
- kateri etnični skupini pripada.

Če učenci ne vedo odgovora, jim na e-prosojnici projicira kratko zgodovino tega plesa (priloga 7).

Vodi debato na temo Romov in njihove kulture:

- zakaj mnogokrat Rome povezujemo z nečim slabim?
- kakšni stereotipi so povezani z Romi?
- zakaj jim mnogi ne pripisujejo pozitivnih vrednot?

V zvezke s svojimi besedami zapišejo, kaj je kultura.

Izbrani učenci svoje primere preberejo.

Iz zapisa razberejo, da tudi ta odlomek govori o kulturi oz. načinu življenja posameznika.

Primerjajo svoj zapis in zapis na e-prosojnici in v svojem zapisu podčrtajo pojme, ki se ujemajo s kulturo.

S pomočjo znanja iz zgodovine in geografije naštevajo, kaj vse vpliva na nastajanje razlik med kulturami. Analizirajo tako prednosti kot tudi slabosti sobivanja različnih kultur (v pomoč jim je lahko vaja, ki so jo naredili kot motivacijo v učno snov).

Analizirajo, zakaj je izraz medkulturna družba sprejemljivejši.

Zapišejo, kakšna bi bila zgodba Sama na klopi, če bi bila ameriška družba medkulturna.

Ogledajo si posnetek in povedo, za kateri ples gre.

Glasbeni posnetek Učencem predvaja glasbo skupin ... Poslušanje skupin, ki imajo romske korenine oz. izvajajo romsko glasbo in klasične glasbe, ki ima korenine v glasbi Romov (priloga 8).	Če vedo, povedo izvor plesa in ime te etnične skupine. Analizirajo, zakaj naj se Romom ne bi pripisovalo tako estetskega plesa. Utemeljijo, ali so zdaj, ko izvor tega plesa poznajo, spremenili svoj odnos do njega. Pozorno poslušajo glasbo. Ugotavljajo, kateri instrumenti se pojavljajo, kašen je ritem itd.
3. ura	
Učence nagovori, da preberejo svoje zapise iz prejšnje učne ure in razmislijo o prebranem. Učence spodbudi, da izberejo najboljši zapis in obrazložijo razloge, zakaj so ga izbrali. E-prosojnica (priloga 9, besedilo 1 in besedilo 2) Razdeli učni list z zgodbama dveh begunk in poda navodila za branje. Preberejo zgodbi dveh begunk. Ob tem jim pove, da se učenci tudi zaradi vojn srečujejo z različnimi kulturami. Spodbuja učence k debati in uporabi konkretnih primerov; naštevajo, ali so sami imeli podobne izkušnje.	Nekaj učencev svoje zapise prebere, preostali jih komentirajo z utemeljitvijo, ali se z njimi strinjajo. Ta zapis zapišejo v zvezke. Izvajajo dejavnosti v skladu z navodili. Učenci: • povedo, zakaj veliko ljudi v času vojne zapusti svojo domovino, • analizirajo, kako se počutijo v državi, ki jih je sprejela, če so prebivalci do njih nestrpni, • povedo, kakšen odnos ima precej Slovencev do tistih, ki so v Slovenijo prišli z območja bivše Jugoslavije, • analizirajo in argumentirajo najpogostejše komentarje do teh priseljencev in utemeljijo, ali se z njimi strinjajo, • argumentirajo, zakaj to ni kultura sobivanja, • naštevajo primere, kako nam je način življenja te kulture obogatil naše vsakdanje življenje, • naštevajo pozitivne primere, • naštevajo primere iz vsakdanjega življenja, • analizirajo, ali so spodnje trditve skladne z zapisom, kaj naj bi bila medkulturna družba: • <i>Mi jih nismo klicali, sami so prišli sem!</i> • <i>Zakaj se ne podrejujejo pravilom, ki veljajo tu?</i> • <i>Vsi so takšni, nanje se ne moreš zanašati!</i> • <i>Ob prvem srečanju me je tikal, jaz zanj nisem ti; kakšna kultura!</i> • <i>Kdaj bodo sprejeli naše vrednote, našo kulturo?</i>

Kako ustvariti dialog med kulturami – medkulturni dialog	
Z vprašanji spodbudi učence k razmišljanju in s tem k sintezi učne ure. Opira se lahko na spodnje trditve: • Potrebno je veliko časa in izkušenj. • Odprtost nas – ljudi. • Dokumenti in ukrepi. • Upoštevanje človekovih pravic – kateri člani? • Upoštevanje slovenske ustave – kateri člani? • Preseči večkulturno.	Razmišljajo o dejavniki, jih poimenujejo in podkrepijo z navajanjem primerov.
4. ura: SKUPINSKO DELO	
Razporedi učence v tri skupine, pri tem pa upošteva načela diferenciacije in individualizacije. Na koncu snovi projicira e-prosojnico z mislijo Tagoreja (priloga 10). Učencem projicira tudi nekaj »priporočil za bolj strpno življenje« (priloga 11). O teh navodilih se pogovori skupaj z učenci.	Po skupinah razmislijo, zakaj nas drugačnost bogati in zakaj je treba za strpnost v družbi sprejemati drugačne od nas. Po skupinah ugotovitve zapišejo in jih predstavijo pred razredom. Pokomentirajo misli na e-prosojnici. Prepišejo jih v zvezke.
Sinteza bistvenih spoznanj	
Učenci so razdeljeni v dve skupini. Učitelj jim postavlja vprašanja, na katera odgovarjajo. Skupina, ki zbere več pravih odgovorov, je uspešnejša. • Pojasni pojma večkulturna in medkulturna družba ter za vsakega podaj po en primer. • Utemelji, zakaj so solidarnost, strpnost in enakopravnost temelj večkulturne družbe.	Po skupinah preverijo pridobljena spoznanja (obseg in kakovost).
Domače delo	
Poda navodila za domače delo (priloge 12 in 13).	Do dogovorjenega roka naredijo domačo nalogo in jo prinesejo v šolo.

Sklep

Skozi učni proces so se učenci seznanili z vsebino in razvijali spretnosti, ki so potrebne za strpno življenje v medkulturni družbi.

Ker so učenci dnevno v stiku s pripadniki drugih kultur, so bili pri diskusijah/debatih/pogovorih in argumentiranju svojih stališč zelo aktivni in jih je vsebina obravnavane širše učne teme zanimala. Izvirnost obravnave je bila v izhajanju iz lokalnega okolja (ples flamenko – na šoli in primer begunke na šoli).

Je pa treba učence prek učnih vsebin aktivno voditi, pri tem pa biti pozorni na to, da se jih odvrne od stereotipov in diskriminatornih pogledov, zato je za obravnavanje te učne teme zelo primerna uporaba strategije zastavljanja vprašanj. Učence je namreč treba usmerjati, da sprejemajo drugačnost in da nas razumevanje drugih tudi bogati. Sami imajo v večini primerov do sprejemanja drugačnih, še posebej do marginalnih skupin, zelo izkrivljene poglede, ki v večini primerov izražajo nestrpnost in diskriminacijo.

Iz navedenih razlogov se je strategija zastavljanja vprašanj izkazala kot zelo primerna za spodbujanje razumevanja in sprejemanja drugačnih. Tako se lahko učence »preusmeri« od vsakdanjih stereotipov v družbi h globljemu razmišljanju o tem, kako nas razumevanje drugih bogati na različnih področjih in da je to že nujen pogoj za normalno življenje v današnji družbi, ki je dejansko postala že sestavljanka različnosti in drugačnosti.

Ta strategija se lahko nazorno dopolni s konkretnimi nalogami, kot je npr. iskanje podobnosti pri praznovanju določenih praznikov. Iz te naloge učenci spoznajo, da se v praznovanjih različnih narodov/skupnosti najdejo podobnosti, tako da le nismo tako različni in da imamo z drugimi celo več skupnega, kot je videti na prvi pogled.

Spreminjanje stališč do drugačnih v pozitivno smer se lahko doseže tudi prek različnih avtentičnih virov (predvsem virov iz okolja), ki učencem omogočijo, da izkušensko ozavešijo in doživljajo npr. diskriminatorna obnašanja do drugih kultur. Učencev se te zgodbe dotaknejo, saj so resnične, zato so lahko dobra podlaga za argumentiranje dejstev, da medkulturni dialog postane sestavni del našega življenja.

Literatura in viri

- 1 Bates, D. (1962). *The Long Shadow of Little Rock: A Memoir Fayetteville: University of Arkansas Press.*
- 2 Boorstin, D., Kelley, B. in Frankel Boorstin, R. (1981). *A History of the United States. Lexington, MA: Ginn and Company.*
- 3 Habegger, L. (2002). *Svet je odprta knjiga. Izbrane zgodbe svetovnih popotnikov. Tržič: Založba Učila.*
- 4 Jakelj, J. et al. (2010). *Raziskovanje humanitarnega prava. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 5 Karba, P., Lašič, D. (2009). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 6 Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.*
- 7 Mason, A. (2004). *Ljudje z vsega sveta. Tržič: Založba Učila.*
- 8 Motik, D., Veljić, I. (ur.) (2008). *Vrtec in šola – stičišče kultur. Zbirnik gradiv za spodbujanje medkulturnega dialoga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 9 Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 10 Senker, C. (2004). *Kdaj so ljudje begunci. Izola: Založba Grlica.*
- 11 Spletni slovar definicij. Los Angeles: IA Users Club, Inc. <http://www.funkandwabnalls.com> (20. 11. 2012).

- 12 Brander, P. (2006). *Vsi drugačni, vsi enakopravni. Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih, druga izdaja. Zbirka Slovenija in Svet Evrope, št. 43. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK, Urad RS za mladino.*

Priloge



- Priloga 1: Vaja iščemo podobnosti in razlike
- Priloga 2: Zapis lastnega imena z različnimi barvicami, ki ga okrasijo z najljubšimi stvarmi.
- Priloga 3: Sama na klopi (zgodba)
- Priloga 4: Sama na klopi (ozadje zgodbe)
- Priloga 5: E-prosojnica, W. Somerset Maugham, Ostrina britve
- Priloga 6: E-prosojnica z definicijama večkulturne in medkulturne družbe
- Priloga 7: E-prosojnica ples flamenko s kratko razlago zgodovine plesa
- Priloga 8: Posnetek skupine Šukar
- Priloga 9: Zgodbi begunk – besedilo 1 in besedilo 2
- Priloga 10: Misel Tagoreja
- Priloga 11: Priporočila za življenje v medkulturni družbi
- Priloga 12: Domača naloga Druži nas ...
- Priloga 13: Samoevalvacija

Priloga 1

Iščemo podobnosti in razlike

Iščimo podobnosti in razlike. Učenci na listih dopolnijo stavke:

1. *Rojen sem v ...*
2. *Ne prenesem ...*
3. *Moja najljubša glasba je ...*
4. *Po veri sem ...*
5. *Najbolj sovražim ...*

Sledijo vprašanja:

- *Kako boste sodelovali, če ste res tako različni?*

Priloga 2

Zapis lastnega imena z različnimi barvicami

Če se učitelj odloči za to nalogo, jim navodila poda uro pred obravnavanjem te učne snovi. Učenci nalogo prinesejo v šolo in na podlagi njihovih najljubših stvari se razdelijo po skupinah in se pogovorijo, zakaj je izbrana stvar njihova najljubša, kakšen odnos imajo do tistih sošolcev, ki imajo povsem drugačen okus.

Učenci na list papirja zapišejo svoje ime z različnimi barvicami in ga okrasijo s svojimi najljubšimi stvarmi.

Učenci se razdelijo po skupinah glede na to, koliko odgovorov imajo podobnih. Podajajo in utemeljujejo svoja mnenja.





Priloga 3

Sama na klopi (zgodba)

Zlasti v južnih zveznih državah ZDA so do leta 1954 veljali zakoni, ki so črnim otrokom in mladini prepovedovali šolanje skupaj z belci – v veljavi je bilo rasno ločevanje otrok. Šole za temnopolte so prejemale manj denarne podpore, pogosto jim je zmanjkovalo denarja za popravila in osnovne potrebščine. Leta 1954 je Vrhovno sodišče ZDA ta zakon ukinilo.

Arkansas je država na jugu ZDA. Little Rock je največje in glavno mesto. Ob koncu petdesetih let prejšnjega stoletja je bilo 22 odstotkov prebivalcev temnopolnih.

Guverner Arkansasa se je odločil nasprotovati odločitvi Vrhovnega sodišča, da se ukine rasno ločevanje otrok in šole belcev odpre tudi temnopolnim otrokom. Izjavil je: »Kri bo tekla po ulicah, če bodo črnski otroci poskušali vstopiti v osrednjo gimnazijo!«

Šolski odbor v mestu Little Rock je načrtoval drugače: leta 1957 je osrednja gimnazija, namenjena samo belcem, sprejela devet temnopolnih učencev. Elisabeth Eckford je bila ena izmed njih. Člani šolskega odbora so prosili starše teh učencev, naj svojih otrok ne spremljajo v šolo; bali so se namreč, da bi s tem izzvali jezo množice belcev. Zato so uredili vse potrebno, da bi vseh devet učencev spremljal odvetnik. Elisabeth za ta dogovor ni vedela in se je v šolo odpravila sama.

Ko je stopila z avtobusa, je zagledala množico jeznih belcev in na stotine vojakov, ki jih je poslal guverner, da bi temnopolnim učencem preprečili vstop v šolo. Elisabeth pa tega ni vedela in je mislila, da bo varna, če bo prišla do šole, kjer so bili vojaki.

‘Množica mi je začela slediti in me zmerjati. Naenkrat so se mi začela šibiti kolena in spraševala sem se, ali mi bo sploh uspelo. To je bila najdaljša ulica, ki sem jo kadar koli prehodila. Vendar pa me ni bilo preveč strah, ker sem bila prepričana, da me bodo vojaki zaščitili.

Ko sem prišla do šole, sem stopila pred vojaka, ta pa je le gledal naravnost predse in se ni umaknil, da bi me spustil mimo. Nisem vedela, kaj naj storim. Ravno takrat je neki drugi vojak spustil mimo nekaj belih učencev. Ko sem se skušala preriniti mimo njega, je dvignil svoj bajonet.

Nekdo je začel vpiti: »Obesite jo! Obesite jo!« Skušala sem najti prijazen obraz. V oči sem pogledala starejšo gospo, a me je pljunila. Ozrla sem se vzdolž ulice in zagledala klopi; stekla sem do klopi in sedla nanjo.’

Nekateri iz množice so sledili Elisabeth do klopi in vpili: »Zvlecite jo do drevesa!« – na način, ki je kazal, da jo bodo obesili.

Medtem ko je Elisabeth nekaj trenutkov, ki so se ji zdeli cela večnost, sedela na klopi, se je skozi množico prebila bela ženska Grace Lorch in spregovorila z Elisabeth. Ta je počasi dvignila pogled in se zazrla v tujko. Nato je vstala. Ženska je stopila tesno k njej in jo spremila do avtobusne postaje. Elisabeth je stopila na avtobus in tako sta ušli množici.

Prirejeno po: Williams, J. (1987). Pogled na nagrado: Ameriška leta državljskih pravic 1954–1965. New York: Penguin Books.

Priloga 4

Sama na klopi (ozadje zgodbe)

Arkansas je država na jugu Združenih držav Amerike. Little Rock je njeno glavno in hkrati največje mesto. Ob koncu petdesetih let prejšnjega stoletja je bilo 77 odstotkov prebivalcev belih, 22 odstotkov pa temnopoltih oz. afroameriškega porekla.

Pred letom 1954 je bilo v južnih državah ZDA v večini šol v veljavi rasno ločevanje otrok. Afroameriški otroci niso smeli hoditi v iste šole kot belci. Na splošno so šole za temnopolte otroke prejemale manj finančne podpore kot šole za bele otroke. Pogosto jim je zmanjkovalo denarja za popravila in osnovne potrebščine. Leta 1954 je Vrhovno sodišče Združenih držav razsodilo, da je rasno razločevanje šol nezakonito. Sodišče je razsodilo, da morajo »šole samo za belce« odpreti tudi za učence afroameriškega porekla »z vso preudarno hitrostjo«.

Dogodki, ki so pripeljali do zgodbe: Da bi spoštovali razsodbo Vrhovnega sodišča, je svet šole v Little Rocku razglasil, da mestna gimnazija »samo za belce« sprejema tudi temnopolte učence. Na prvi šolski dan septembra 1957 se je devet afroameriških učencev nameravalo vpisati na osrednjo gimnazijo v Little Rocku. Na sestanku dan pred začetkom šole je šolski nadzornik povedal staršem afroameriških učencev, da jih ne bodo mogli zaščititi, če bodo spremljali svoje otroke v šolo. Guverner Arkansasa je zaradi nevarnosti nasilnih izbruhov v Little Rock poslal Narodno gardo (vojaške sile, ki jih nadzoruje državna vlada). Narodna garda je preprečila afroameriškim učencem, da bi vstopili v šolo. Okrog šole se je zbrala tudi velika množica belcev, da bi otrokom preprečila vstop.





Priloga 5

e-prosojnica: W. Somerset Maugham: Ostrina britve

Učitelj ta zapis uporabi za ponazoritev kulture.

Moški in ženske niso zgolj oni sami. So tudi pokrajina, v kateri so se rodili, stanovanje v mestu ali kmetija, na kateri so shodili, igre, ki so se jih igrali, ko so bili otroci, pripovedke, ki so jih poslušali, hrana, ki so jo jedli, šole, v katere so hodili, športi, s katerimi so se ukvarjali, pesniki, ki so jih brali, in bog, v katerega so verovali.

W. Somerset Maugham, Ostrina britve

Priloga 6

e-prosojnica: Definiciji večkulturne in medkulturne družbe

Večkulturna družba:

Različne kulture, državljani, etnične in verske skupine živijo na istem ozemlju, vendar niso nujno v stiku.

- Razlike lahko v neki meri celo pomenijo slabost.
- Večina je lahko do manjšino pasivno strpna, lahko je tudi ne ceni.

Medkulturna družba:

- Različne kulture, državljani, etnične in verske skupine živijo na istem ozemlju in so v medsebojnem aktivnem odnosu (sožitje različnih).
- Vse skupine živijo enakopravno, so strpne, se spoštujejo in so solidarne. Med njimi poteka aktivna kulturna izmenjava, ki pomeni kulturno bogatenje pripadnikov različnih skupin.



Priloga 7

e-prosojnica: Ples flamenko s kratko razlago zgodovine plesa

Posnetek plesa flamenko:

- http://www.youtube.com/watch?v=xqxJMCQxb_Q (15. 12. 2011).

Pri razlagi medkulturne družbe je priporočljivo, da se izhaja iz lastnega okolja, saj jo bodo učenci tako lažje razumeli in jo usvojili.

Za svojo uro sem izbrala ples flamenko, ki je med učenkami šole, kjer sem zaposlena, trenutno zelo popularen.

Ena izmed učenk ga je pri uri tudi zaplesala v tradicionalnih oblačilih in obutvi.

V predstavljeni učni uri sem uporabila posnetek z Youtuba, tako da je dostopen vsem.

Izvor plesa flamenko:

Glasba in ples andaluzijskih Romov sta se razvila v 14. stol. v Andaluziji.

Bistvo flamenka je CANTE – pesem, ki je največkrat peta ob spremljavi kitare in improvizirana plesa.

To je zelo žalostna glasba, ki vsebuje tematiko smrti, obupa, tesnobe in kategorijo chicho s tematiko veselja in ljubezni.

Priloga 8

e-prosojnica: Romska glasba

Posnetek skupine Šukar:

- <http://www.youtube.com/watch?v=9iGSfh8f-Mw> (15. 12. 2011).
- <http://www.sukar.org/slo/imisdaris.php> (17. 5. 2013).

Skupina je izbrana zato, ker eden izmed članov živi v naselju, kjer se nahaja naša šola, in ga učenci lahko vsakodnevno srečujejo. Poleg tega je bila skupina tudi gost na našem tradicionalnem dobrodelnem koncertu, kjer so zaigrali tudi tradicionalno romsko pesem.



Priloga 9

Zgodbi begunk

Editina zgodba je resnična zgodba ene izmed naših učenk, ki je pred štirimi leti končala osnovno šolo. Ime, starost in kraj so spremenjeni.

Besedilo 1

PRIPADATI MANJŠINI – BEGUNKA

Moje ime je Zacharia Wurie in prihajam iz Sierre Leone. Najlepši dnevi v mojem življenju so bili, ko sem hodila v šolo ... Med odmorom smo kolesarili, igrali nogomet ali pa sedeli na soncu in si pripovedovali zgodbe ...

Mislila sem, da bi lahko postala odvetnica. Ko sem bila v četrtem razredu, so uporniki iz Liberije začeli vojno ... Zažigali so hiše bogatašev in kradli so vse ... včasih so to počeli tudi vojaki.

Videla sem, kako so uporniki pobijali ljudi na ulicah. Zaradi takšnega položaja sem leta 1991 zbežala na Nizozemsko.

Besedilo 2

PRIPADATI MANJŠINI – BEGUNKA

Ime mi je Edita in sem stara 18 let. Sarajevo sem zapustila, ko sem bila stara eno leto. Rodila sem se v zaklonišču, saj je bilo mesto noč in dan oblegano in obstreljevano iz hribov, ki so naokoli.

Z mamo sva odšli v Slovenijo, k znancem. To je sedaj moja domovina, čeprav me nekateri še danes ozmerjajo za čefurko ...

Priloga 10

Misel Tagoreja

*Predstavil si me prijateljem, ki jih nisem poznal.
Povabil si me v hiše, ki niso moje.
Približal si mi daljave in mi tujce naredil za brate.*

R. Tagore, Gitandžali



Priloga 11

Priporočila za življenje v medkulturni družbi

Priporočila za življenje v medkulturni družbi:

- *Sprejmimo, da smo vsi enakopravni, da imamo enake pravice, vrednote in sposobnosti.*
- *Zavračajmo rasizem in diskriminacijo.*
- *Spoznajmo se bolje, pogovarjajmo se, zanimajmo se za druge kulture, približajmo se jim, opazujmo jih.*
- *Počnimo stvari skupaj, organizirajmo, sodelujmo, pomagajmo si.*
- *Primerjajmo in si izmenjujmo stališča in izkušnje, sprejemajmo medsebojno kritiko, sklepajmo dogovore in sprejemajmo odločitve.*

Priloga 12

Domača naloga: Druži nas ...

Države so izbrane glede na to, od kod vse prihajajo (ali imajo korenine) učenci v razredu.

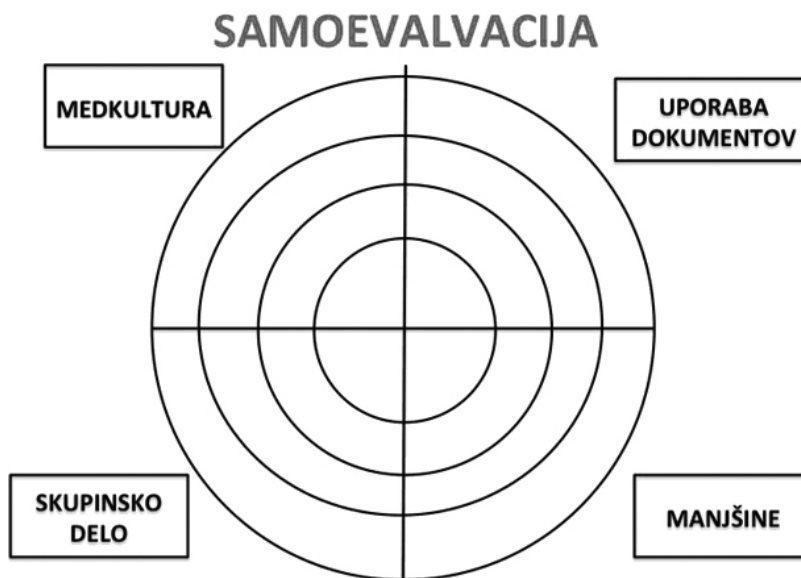
DRUŽI NAS ...						
	SLO	MAK	BIH	ALB	ANGL	UZB
arhitektura						
hrana						
ples						
glasba						
običaj –						
novo leto						



Priloga 13

Samoevalvacija³⁷

Samoevalvacija poteka tako, da učenci pobarvajo ustrezne dele na krogu: od notranjosti (točka 1) k zunanosti kroga (točka 4). Več delov, kot je pobarvanih, bolje je za učence, saj to pomeni, da snov razumejo in nimajo težav. Deli, ki ostanejo nepobarvani, so učencem v opozorilo, kje se morajo v snov še poglobiti, lahko pa je tudi opozorilo za učitelja, da določene snovi učenci ne razumejo.

**Medkultura:**

1. Pojem razumem in ločujem pojma interkultura – medkultura.
2. Znam naštet, kaj je pomembno za sobivanje kultur.
3. Znam poiskati primere sobivanja v mojem razredu.
4. Znam naštet vsaj dva primera medkulture.

Manjšine:

1. Znam naštet manjšine, ki živijo pri nas.
2. S pomočjo ustave znam opredeliti njihov položaj v Sloveniji.
3. S pomočjo vprašanj znam opisati, kdo je begunec.
4. Samostojno znam opisati, kdo je begunec in od kod jih je največ v Sloveniji.

Uporaba dokumentov:

1. Znam uporabiti dokument o človekovih pravicah pri konkretni nalogi.
2. Znam poiskati člene, ki se navezujejo na nalogo.
3. Člene znam konkretno uporabiti na podanem primeru.
4. Člene znam konkretno uporabiti na lastnem primeru.

Skupinsko delo:

1. Nimam težav pri skupinskem delu; tudi s tistimi učenci ne, s katerimi se ne družim.
2. Vem, da je skupni uspeh odvisen od vseh v skupini.
3. Sprejemam konstruktivno kritiko, če moj predlog pri skupinskem delu ni ustrezen.
4. Pripravljen sem na delo doma, če v šoli zmanjka časa oz. če moram za skupinsko delo pripraviti določene stvari doma.

Učenci lahko naredijo tudi pisno analizo (samorefleksijo), ki jo na koncu obravnavane snovi učitelj tudi pokomentira.

1. Rad/-a bi bil/-a boljši/-a pri ...

2. Načini, kako bi to lahko dosegel/-la

a) sam/-a v šoli:

b) v šoli s pomočjo učitelja:

c) doma:

3. Mnenje učitelja:



2.3 Stereotipi, predsodki in konflikti

Študija primera in igra vlog

Jasmina Mazej, Osnovna šola Domžale, Domžale

Uvod

Po učnem načrtu v sedmem razredu je prvi vsebinski sklop naslovljen Posameznik, skupnost, država. V okviru tega sklopa je načrtovana širša učna tema Stereotipi, predsodki in konflikti, v kateri želim izpostaviti problem, da na naš odnos do drugih članov skupnosti in pa tudi do drugih skupnosti na splošno lahko vplivajo tudi stereotipi in predsodki, konflikti in njihove negativne posledice. Učencem želim prikazati, da so konflikti neizogiben pojav v družbi, vendar jih moramo znati reševati po mirni poti. Ker poučujem tudi slovenščino, lahko temo povežem tudi medpredmetno. V načrtovanju učnega problema Stereotipi, predsodki in konflikti so prikazani operativni cilji, ki so razdeljeni na vsebinske oz. deklarativne, proceduralne in odnosne cilje, medpredmetne povezave s slovenščino in razrednimi urami, ključni koncepti (odnosi med skupinami ljudi, odnosi do drugačnih od nas), didaktične strategije, vprašanja za samorefleksijo učitelja in učenca. Sledi potek učnega procesa s časovnim okvirjem obravnavane snovi ter dejavnost učitelja in učencev.

Vsebinski sklop: Posameznik, skupnosti, država (UN DKE, str. 8–9)

Širša tema: Stereotipi, predsodki in konflikti

Bistveno vprašanje oz. problem učne teme: Kako nastanejo predstave o drugih in drugačnih? V medijskih sporočilih in vsakdanjem življenju spoznajo stereotipe in predsodke ter razvijejo kritičen odnos do njih. Kako mirno reševati konflikte?

Operativni cilji (UN DKE, str. 8):

Vsebinski/deklarativni cilji

Učenci:

- razvijajo sposobnosti za preučevanje razlik v skupnosti in med skupnostmi,
- razumejo, kako pomembna je za skupnost medsebojna strpnost njenih članov,
- razumejo, kako nastajajo predstave o drugih in drugačnih,
- v medijskih sporočilih in v vsakdanjem življenju spoznajo stereotipe in predsodke ter razvijajo kritičen odnos do njih,
- spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja,
- razumejo pomen dialoga in sodelovanja ter solidarnosti,
- spoznajo in usvojijo strategije in postopke, ki omogočajo sodelovanje in mirno reševanje konfliktov.

Proceduralni cilji

Učenci:

- razvijajo kritično razmišljanje o stereotipih in predsodkih,*
- znajo se vživeti v vlogo drugega, razvijajo empatijo,*
- zmožni so sodelovati in reševati konflikte s pogovorom, dejavnim vključevanjem in dogovarjanjem z drugimi oz. drugačnimi,*
- upoštevajo različne poglede, mnenja in stališča,*
- zavzemajo se za socialno pravičnost, nenasilje, solidarnost.*

Odnosni cilji

Učenci pokažejo odnos izkazovanja dostojanstva, solidarnosti in strpnosti v družbi.*

Medpredmetne povezave: UN Slovenščina, str. 57 (Prvine književnega besedila).³⁸

Ključni koncepti širše teme: odnos do drugih članov skupnosti in do drugih skupnosti, empatija.

Ključne kompetence: učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost, kulturna zavest in izražanje.

Didaktične strategije: študija primera, igra vlog, razprava in reševanje problemov.

Bralne učne strategije: postavljanje oz. zapis vprašanj o prebranem, videnem in slišnem; določanje bistva; zapis povzetkov; označevanje novih pojmov in nepoznanih informacij.

Samorefleksija

Učitelj:

- *So primeri dovolj življenjski?*
- *So učenci v njih uspeli prepoznati stereotype in predsodke?*
- *So učenci sposobni kritično razmišljati o tem, da vodijo stereotipi in predsodki v nestrpnost?*
- *Ali sem dosegel to, kar sem si zadal?*
- *Kaj bi v prihodnje spremenil in zakaj?*
- *Kako sem zadovoljen z novimi spoznanji?*

Učenec:

Navodilo: Preberi naloge, razmisli in napiši odgovor.

- *Ali zaradi dela z viri (branje knjige, internetne povezave) bolje razumeš, kaj so stereotipi in predsodki?*
- *Odgovor utemelji s primerom.*

.....

³⁸

Učencem predlagam, da preberejo za bralno značko knjigo Princeska z napako avtorice Janje Vidmar.

- *Napiši primer stereotipa in primer predsodka.*
- *Ali si ob koncu ure prišel do spoznanja, da vodijo stereotipi in predsodki v konflikte?*
- *Odgovor utemelji s primerom.*
- *Ali prepoznaš konflikte v naši družbi? Navedi primer konflikta v naši družbi.*
- *Izberi konflikt in predlagaj rešitev.*

Predvideni čas trajanja obravnave: 2 učni uri in neobvezno domače delo (branje knjige).

Potek učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOST UČENCA
1. ura	
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Predvaja pesem Od ljudi do ljudi (Murat in Jose): http://www.youtube.com/watch?v=ZrTnjAR_05k (16. 5. 2013). Sledi pogovor o besedilu, kaj je sporočilo pesmi. Učence spodbudi k razmišljanju z vprašanji, katere posameznike oz. skupine lahko označimo za drugačne od nas? Vsebino povežemo s konkretnimi primeri v družbi. Ali opažajo tudi v svoji okolici nestrpnost do drugačnih? Učencem pove, da obstaja veliko šal na račun nekaterih ljudi oz. skupin ljudi. Navede nekaj primerov (šale o policajih, blondinkah, Gorencih itd.). OPOMBA: Po vsaki povedani šali mora učitelj njeno vsebino kritično ovrednotiti ter izpostaviti vsebovane stereotipne in neznanstvene predstave. Učencem moramo prikazati, da lahko šale na specifičen način označujejo ljudi in jih tudi žalijo; napeljati jih moramo na bistvo našega problema, ta je, kaj so stereotipi in predsodki in da le-ti lahko vodijo v konflikte. Pogovor poveže z napovedjo učnih ciljev in dejavnosti za njihovo uresničitev.	Poslušajo pesem in razmislijo, kaj sporoča. Izražajo svoja mnenja in razumevanje sporočila pesmi. Razmišljajo, pripovedujejo, poiščejo konkretne primere v družbi in jih predstavijo. Pripovedujejo o svojih opažanjih. Pripovedujejo šale. Razmišljajo, zakaj nastanejo šale o določenih ljudeh oz. skupinah ljudi.

Izgrajevanje znanja	
Učencem projicira e-prosojnico o stereotipih, predsodkih in konfliktih (izvlečki iz elektronske prosojnice – Slovar uporabljenih izrazov – priloga 1). Ob razlagi in slikah poteka pogovor. Učitelj z vprašanji med učenci spodbuja pogovor in izmenjavo mnenj. Učence spodbudi k domačemu delu: Svetuje jim branje knjige pisateljice Janje Vidmar: Princeska z napako. (Opomba: knjigo lahko učenci uporabijo tudi za bralno značko in domače branje – medpredmetno povezovanje s slovenščino.) Učence motivira za branje s kratko predstavitvijo njene vsebine (priloga 2).	Poslušajo in berejo. Med njimi poteka pogovor in izmenjavanje mnenj. Na konkretnih primerih ugotavljajo, zakaj prihaja do stereotipov in predsodkov. Zapišejo naslov knjige.
2. ura	
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Usmerja pogovor o prebrani knjigi. Njeno vsebino naveže na temo o stereotipih in predsodkih, s tem pa ponovijo že usvojeno znanje. V nadaljevanju pogovora se osredotoči na posledice stereotipov in predsodkov. Pojasni/razloži, da so stereotipi in predsodki v medsebojnih odnosih med ljudmi izvor številnih krivic, ki imajo lahko tudi zelo hude posledice. Prikaže drugi del e-prosojnice: Posledice stereotipov in predsodkov. Poudari, da zaradi razlikovanja in drugačnega obravnavanja ljudi (da je nekdo manj vreden, ker je njegova barva kože drugačna, ker se drugače oblači, ker je druge vere, ker drugače razmišlja ..., ker ni tak kot mi) pride do nestrpnosti, diskriminacije, ksenofobije, rasizma in antisemitizma. Ob e-prosojnici razloži pojme: nestrpnost, diskriminacija, ksenofobija, rasizem in antisemitizem. Poišče konkretne primere v družbi. Naveže na konflikte v vsakdanjem življenju. Izpostavi primer diskriminacije, ko izbirajo pri uri športa moštvo za nogometno tekmo. Ostane učenec, ki ni najbolj spreten v tem športu. Poteka pogovor o tem. Skupaj pridemo do sklepov, kako reševati konflikte in da se moramo zavzemati za socialno pravičnost, nenasilje, solidarnost.	Pripovedujejo o vsebini knjige. Povežejo znanje o stereotipih in predsodkih z vsebino knjige. Poteka pogovor o tem. Uporabijo znanje v novih situacijah. Razmišljajo, ali je prišla Fatima (glavni lik v knjigi) v kake spore s sošolci in učitelji, če je, zakaj. Poslušajo razlago. Ogledajo si e-prosojnico, razmišljajo in komentirajo. Igra vlog (učenca zaigrata konflikt) (priloga 3). Analizirajo zaigrani primer. Poiščejo primere v svojem okolju. Kritično razmišljajo o tem, da vodijo stereotipi in predsodki v nestrpnost. Znajo se vživeti v vlogo drugega, razvijajo empatijo. Spoznavajo in usvajajo strategije in postopke, ki omogočajo sodelovanje in mirno reševanje konfliktov.

Sinteza bistvenih spoznanj

S pomočjo vprašanj utrdi in nadgradi vsebine učnih ur:

- *Kaj so stereotipi in predsodki?*
- *Zakaj pride do stereotipov in predsodkov do drugih in drugačnih?*
- *Katere so posledice tega?*
- *Kako reševati konflikte?*

Poglabljanje: pridobljeno znanje uporabijo v življenjskih situacijah.

Učencem razdeli liste z nalogami za samovrednotenje oz. samorefleksijo (naloge so zapisane pod samorefleksija učenca).

Na koncu si lahko ogledajo kratek film z naslovom Stereotipi o moških in ženskah (animacija Bruna Bozzetta): http://www.youtube.com/watch?v=ZrTnjAR_O5k (16. 5. 2013). Vodi pogovor.

Razmislijo o lastnih izkušnjah o predsodkih in stereotipih, ki so vodili v konflikte.

Odgovorijo in oddajo liste.

Ogledajo si kratek film.

Kritično ocenjujejo sporočilnost ogledanega posnetka.

Domače delo

Spodbudi učence, da si do naslednje ure zabeležijo v zvezke stereotipe in predsodke, ki so jih zasledili v pesmih, šalah, grafitih, člankih v medijih ...

Pozorni so na stereotipe in predsodke v svoji okolici. Opažanja zabeležijo v zvezke.

Sklep

Namen dveh učnih ur je bil učencem bolj preprosto in ob konkretnih primerih predstaviti, kaj so stereotipi in predsodki in kakšne so posledice le-teh v družbi. Učitelj učence pripelje do tega, da začnejo razmišljati, da imajo stereotipi in predsodki negativne posledice za družbo, saj lahko vodijo v spore, nestrpnost, diskriminacijo. Spodbuja jih, da razvijajo pozitiven odnos in vedenje do drugačnih ljudi ali drugih kultur in da jih sprejmejo v svoje okolje in družbo.

Zelo pomembno se mi zdi, da učenci oblikujejo lastna mnenja in stališča v zvezi s stereotipi in predsodki, da kritično razmišljajo o tem, kakšne so lahko posledice, in da se znajo vživeti v druge ljudi. Ker so to zelo občutljive teme, sem želela prek sporočila v motivacijski pesmi, pripovedovanja šal in igre vlog priti do razmišljanja o negativnosti stereotipov in predsodkov.

Zato sem jim tudi predlagala, da preberejo knjigo Princeska z napako, da se lahko poistovetijo z glavno pripovedno osebo Fatimo in da se vživijo v ljudi, ki pridejo k nam iz drugega kulturnega okolja. Tako smo na primerih zaznali, kakšne so posledice stereotipov in predsodkov.

Pomembno je, da se teme konkretizirajo na primerih, saj tako aktivno sodelujejo, argumentirajo, izmenjajo mnenja in kritično razmišljajo.

Tudi domače delo jim omogoča, da svoje znanje utrdijo, poglobijo, razširijo, saj se s stereotipi in predsodki ter konflikti srečujemo vsak dan tako v šoli kot tudi zunaj nje.

Literatura in viri

- 1 Brander, P. et al. (2004). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih. Izobraževalni priročnik, 2. izdaja. Zbirka Slovenija in Svet Evrope; št. 43. Prevod Alenka Jerše. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK, Urad RS za mladino; v Strasbourgu: Svet Evrope.*
- 2 Karba, P., Lašič, D. (2009). *Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 3 Vidmar, J. (1998). *Princeska z napako. Ljubljana: DZS.*

Priloge



Priloga 1: Izvlečki iz elektronske prosojnice – Slovar uporabljenih izrazov

Priloga 2: Princeska z napako

Priloga 3: Igra vlog – navodilo učencem



Priloga 1

Izvečki iz elektronske prosojnice – Slovar uporabljenih izrazov

Učenci lahko po razlagi in pogovoru zapišejo v zvezke.

- **Stereotipi** – so ustaljena prepričanja o ljudeh ali o skupinah ljudi. So poenostavljena in posplošena pojmovanja (sodbe) o socialnih skupinah in njihovih pripadnikih (o Nemcih, Gorenjcih, policistih, politikih, blondinkah ipd.). Prepričanja, da so »ženske emocionalne«, da so »moški agresivni«, da so »Gorenjci skopuški«, so stereotipna prepričanja, ker posameznike identificiramo kot člane določenih socialnih skupin in s tem izkrivljamo realnost, saj so ljudje v resnici enkratni, različni in spremenljivi posamezniki.

Niso le naše osebne sodbe, pač pa so nam posredovani prek družbene interpretacije. Na njihovo vsebino vplivajo vsi dejavniki socializacije (družina, vrstniki, množični mediji).

Imamo jih vsi, tako pozitivne kot negativne.

Značilno je pripisovanje določenih značilnosti vsem pripadnikom skupine in zanemarjanje razlik med posamezniki.

- Iz stereotipov se lahko razvijejo tudi **predsodki**.
So sodbe, ki jih izrečemo o drugem človeku/skupini, ne da bi ga/jih sploh poznali.
Miselnim sodbam (stereotipom) dodamo še **čustva**.
So element družbene moči, rasnega, socialnega ali etničnega nasilja.
So sodbe, ki jih izrečemo o drugem človeku/skupini, ne da bi ga/jih sploh poznali.
V medsebojnih odnosih med ljudmi so izvor številnih krivic, ki imajo lahko tudi zelo hude posledice.
- Zaradi razlikovanja in drugačnega obravnavanja ljudi (da je nekdo manj vreden, ker je njegova barva kože drugačna, ker se drugače oblači, ker je druge vere, ker drugače razmišlja ... ker ni tak kot mi) pride do nestrpnosti, diskriminacije, ksenofobije, rasizma in antisemitizma.
- **Diskriminacija** – v širšem smislu temelji na predsodkih in stereotipih, ki so globoko zakoreninjeni v kulturi določene družbe. Posameznika ali skupino ljudi se izloči iz družbe.
- **Ksenofobija** – zaradi lastnega strahu in negotovosti v svojem okolju zavračamo ljudi iz drugih držav ali pripadnike nekaterih manjšin (begunce, priseljence). Torej je ksenofobija strah pred tujci.
- **Rasizem** – Temelji na predsodkih o rasnih razlikah med ljudmi. Nekateri ljudje podcenjujejo druge, ker mislijo, da je barva njihove kože znak zaostalosti in manjvrednosti. Ta občutek večvrednosti je zelo nevaren.



Priloga 2

Princeska z napako

To je slovenski socialno-psihološki mladinski roman. Glavni literarni lik romana je Fatima, deklica, ki je prišla v Slovenijo kot begunka. Živi v revni družini, saj so se kot begunci zatekli v Slovenijo. Njeno življenje ni lahko. V šoli je velikokrat lačna, prav tako pa jo zbadajo še sošolci. Vse se dogaja decembra, ki je za njeno družino še težji mesec zaradi mraza in premalo oblačil. Fatima se nekega dne znova odloči za neopravičeno izostajanje od pouka. V drogeriji pod svoja oblačila skrije nekaj okraskov in sladkarij. Blagajničarki se zdi sumljiva, vendar jo reši učiteljica Kodrlajsa, s katero postaneta prijateljici. Fatima se zaljubi v fanta Adama, ki je iz bogate družine in je starejši od nje. V šoli se bliža novoletni ples in vsi sošolci prinesejo denar razen nje. Razredničarka Makarena jo osramoti pred vsemi, saj učencem reče, naj zberejo denar tudi za njeno vstopnico. Ker kljub temu noče na ples, jo Adam povabi na domov na svojo zabavo, da bi jo izkoristil. Fatima je privlačno dekle, zato je Adamu zelo všeč. Na zabavi plešeta in imata tudi spolni odnos. Adam jo še enkrat izkoristi in povabi k sebi še druge prijatelje. Fatima kmalu spozna, da je noseča. Očeta je zelo sram, zato mora s stricem v Nemčijo.

Priloga 3

Igra vlog – navodilo učencem

Učenci so seznanjeni, da bodo zaigrali pred sošolci kratko igro. Primer je vzet iz vsakdanjega življenja. S takšnimi dogodki se srečujejo velikokrat tudi pri športu. Učenca morata zaigrati tako, da izbirata sošolce za moštvo. Na koncu ostane učenec, ki v nogometu ni najbolj spreten.

Po odigranem prizoru je potekal pogovor z učenci: kako so doživljali igro; razmislijo, kako se je počutil učenec, ki ga niso želeli sprejeti v moštvo; razmislijo, ali je to diskriminacija.

2.4 Človekove pravice so včasih v konfliktu

Igra vlog in vodena diskusija

Dejan Kokol, Osnovna šola Gornja Radgona, Gornja Radgona

Uvod

V učnem načrtu DKE je v sedmem razredu pomemben delež učnih vsebin namenjen tudi vsebinskemu sklopu človekovih pravic oz. temi Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah. V okviru tega sklopa je prav tako predvidena obravnava problema konfliktov človekovih pravic. Zaradi različnih želja, potreb in interesov – naše individualnosti – prihaja med ljudmi v vsakodnevni situacijah do različnih konfliktov, med njimi tudi konfliktov človekovih pravic. Poznavanje človekovih pravic, prepoznavanje konflikta človekovih pravic, njegovo ustrezno reševanje in spoznanje dajanja prednosti določeni človekovi pravici, ne le lastni, dolžnost spoštovanja pravice drugih in razumevanje, da uveljavljanje človekovih pravic ne prinese samodejno rešitve vseh konfliktov, so ključni koncepti učne ure. Načrtovanje učnega procesa temelji na operativnih ciljih, standardih in splošnih ciljih ter smernicah/konceptih učnega načrta predmeta. Načrtovani so vsebinski/deklarativni, proceduralni in odnosni cilji, medpredmetne povezave, ključni koncepti in kompetence, didaktične strategije, vprašanja za (samo)refleksijo učitelja in učencev in potek učnega procesa s časovnim okvirjem obravnave ter dejavnosti učitelja in učencev. Sledijo nasveti za izvedbo igre vlog in tri priloge (navodila za izvedbo iger vlog, ilustracije in nasveti za vodenje pogovora o vsebini ilustracij in delovni list za raziskovalno domače delo).

Vsebinski sklop: Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah (UN DKE, str.10–11)

Širša tema: Konflikt človekovih pravic

Bistveno vprašanje/problem/situacija učne teme: Razlogi za konflikt človekovih pravic in kako ravnati

Operativni cilji (UN DKE, str. 10–11):

Vsebinski/deklarativni cilji

Učenci:

- utrdijo in poglobijo poznavanje človekovih pravic,
- na primerih (video, igra vlog, ilustracije) spoznajo konflikt človekovih pravic,
- na primerih argumentirajo, zakaj je nujno spoštovati pravice drugih,*
- razumejo, da uveljavljanje človekovih pravic ne prinese samodejno rešitve vseh konfliktov,*
- navedejo primere iz vsakdanjega življenja, v katerih prihaja do konfliktov človekovih pravic.

Proceduralni cilji

Učenci:

- razvijajo zmožnosti etične presoje, zavzemanja za enakost ljudi in človekovih pravic,
- razvijajo spretnosti prepoznavanja konflikta pravic in njihovega demokratičnega reševanja,
- razvijajo spretnost vživljanja v vlogo posameznika (igra vlog),
- razvijajo spretnost raziskovanja problemov/razmerij/odnosov v družbi (prikazani primeri in primeri učencev),
- razvijajo spretnost argumentiranja oz. utemeljevanja in postavljanja hipotez pri debati o posameznih prikazanih konfliktnih situacijah,
- razvijajo spretnost uporabe pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju,
- razvijajo odnos izkazovanja dostojanstva, solidarnosti, strpnosti.

Odnosni cilji

Učenci:

- poglobljajo odnos do spoštovanja človekovih pravic,
- razvijajo odnos do spoštovanja pravic drugih – ne le lastnih,*
- razvijajo odnos, da lahko pri konfliktu človekovih pravic pride do moralnih dilem in s tem do dajanja prednosti določeni pravici,
- razvijajo odnos do pozitivnih vrednot.

Medpredmetne povezave

- UN Družba – 4. razred (Jaz v skupnosti,³⁹ str. 7, Človekove – otrokove pravice,⁴⁰ str. 7),
- UN Slovenščina– 3. razred (Igra vlog,⁴¹ str. 20).

Ključni koncept širše teme: poznavanje in spoštovanje človekovih pravic in prepoznavanje konfliktov pravic ter njihovo ustrezno reševanje/varovanje.

Ključne kompetence: sporazumevanje v maternem jeziku, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje.

Didaktične strategije: vodena diskusija, izkustveno učenje (igra vlog), demonstracija primerov, reševanje problemov in delo z IKT.

³⁹
Nadgrajevanje sposobnosti oblikovanja lastnega mnenja in stališč, ki so jih učenci pripravljeni izraziti in smiselno zagovarjati.

⁴⁰ Ob primerih učenci nadgradijo prepoznavanje uveljavljanja človekovih in otrokovih pravic in dolžnosti.

⁴¹ Učenci dodatno razvijajo spretnost izkustvenega učenja – vživljanja v različne igre vlog iz vsakodnevnih situacij.

Samorefleksija**Učitelj:**

- *Kaj sem želel z učno uro doseči in ali sem uspel?*
- *So bili uporabljeni primeri dovolj razumljivi, življenjski in nazorni?*
- *So bila navodila za igro vlog dovolj razumljiva in ali je ta dosegla svoj namen?*
- *Sem imel pri pripravi in izvedbi učne ure kakšne težave in kako bi jih lahko odpravil?*
- *Kaj bi v prihodnje spremenil?*

Učenec:

- *Kaj sem se novega naučil in kaj spoznal?*
- *Kje bom nova spoznanja in veščine reševanja konfliktov pravic lahko uporabil?*
- *Kako sem se počutil v vlogi igralca, razsodnika in pri uri?*
- *Kako sem zadovoljen z novimi spoznanji in veščinami?*

Predviden čas trajanja obravnave: ena šolska ura, domače delo

Potek učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCA
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Predvaja odlomek glasbenega videa⁴² in učence opozori, naj se osredotočijo na situacijo/dogajanje med očetom in sinom. Zastavi vprašanja in vodi pogovor/debato o konfliktni situaciji iz prej omenjenega videa. • <i>Zaradi česa je nastal konflikt med očetom in sinom?</i> • <i>Kakšna so njuna stališča in kakšen položaj/vloge?</i> • <i>Ali se lahko oba sklicujeta na človekove pravice? Na katere?</i> • <i>Kako bi vi rešili nastali konflikt? Zakaj tako? Argumentirajte.</i>	Spremljajo odlomek glasbenega videa in prepoznajo konfliktno situacijo med očetom in sinom. Razmišljajo, izražajo svoja mnenja in se vključujejo v pogovor/debato. Ob tem spoznajo, da je do konflikta prišlo zaradi različnih želja, potreb in interesov očeta/sina, in da je vsak po svoje zagovarjal svoje stališče in pravice.

⁴²

Vir 1: Michael Jackson: Black or White (ogled le do 1:48 min): <http://www.youtube.com/watch?v=1dgAaCUa4nM> (25. 12. 2012). (Opomba: Kljub temu da je vir v angleškem jeziku, to ni ovira, saj se učenci osredotočijo na situacijo/konflikt, ki je razviden iz videnega.)

Izgrajevanje znanja	
Pojasni, da bo tema današnje šolske ure Človekove pravice so si včasih v konfliktu. V nadaljevanju pojasni navodila za igro vlog (priloga 1). (Potrebujemo dva prostovoljca, preostali učenci so v vlogi razsodnika). V nadaljevanju prikazuje različne ilustracije (priloga 2) in z učenci vodi debato o fiktivnih situacijah iz ilustracij, vse do konflikta pravic in do njihovega ustreznega reševanja oz. do dajanja prednosti določeni pravici in spodbuja razmišljanje o podobnih/aktualnih konfliktih pravic iz vsakdanjega življenja.	Poslušajo in spoznajo temo učne ure. Spoznajo pravila igre vlog (priloga 1), sodelujejo in se soočajo z različnimi vlogami, situacijami, konflikti idr. Učenca, ki imata dodeljene vloge, se poskušata čim bolj živeti v življenjsko situacijo/konflikt, zagovarjata stališča (zapisana na lističu) in rešita konflikt. Preostali učenci so v vlogi razsodnikov, ki pozorno spremljajo situacijo/konflikt in sam razplet konflikta. Po končani igri vlog razsodijo, argumentirano pokomentirajo in presodijo, ali je bila prikazana rešitev konflikta primerna. S tem pridobivajo vpogled v različne konfliktnе situacije iz resničnega življenja, razvijajo veščine za prepoznavanje in pravilno reševanje konfliktnih situacij. Ogledajo si ilustracije (priloga 2) in ugotavljajo/komentirajo, katere človekove pravice so v konfliktu, sodelujejo v debati in ugotavljajo, kaj je prav in kaj ne, predlagajo ustrezne rešitve konflikta pravic oz. povedo, kateri pravici bi v določeni situaciji dali prednost. V nadaljevanju razmišljajo in opisujejo podobne/aktualne situacije konfliktov človekovih pravic iz vsakdanjega življenja.
Sinteza bistvenih spoznanj	
Z vprašanji vodi in usmerja pogovor o vsebini učne teme ter preverja usvojene cilje in standarde znanja.	Poslušajo, razmišljajo in sodelujejo v pogovoru/debati o vsebini učne teme, o konfliktih človekovih pravic, njihovem ustreznem oz. primernem reševanju in o pomembnosti spoštovanja pravic drugih. Naštejejo nekaj lastnih primerov konfliktov pravic. Ob koncu šolske ure predstavijo spoznanja, do katerih so prišli v sklopu učne ure in kako so se ob tem počutili.
Poglabljanje	
Učence spodbudi k razmišljanju, kako bodo od zdaj naprej gledali na lastne in pravice drugih, na nujnost spoštovanja pravic drugih in na ustreznost reševanja konfliktov pravic.	Razmišljajo in opisujejo, kako bodo reševali konflikte pravic in kako bodo upoštevali pravice drugih.
Raziskovalno domače delo	
Poda navodila za domačo nalogo (priloga 3).	Za domačo nalogo rešijo nalogo na delovnem listu (priloga 3), kjer je predstavljenih šest različnih situacij in primerov konfliktov pravic (zaprti tip nalog). Nalogo naslednjo šolsko uro pregledamo in obvezno pokomentiramo.

Sklep

Eno izmed temeljnih znanj predmeta in hkrati tudi eden izmed splošnih ciljev za doseganje politične pismenosti je poznavanje in poglobljanje znanj o človekovih pravicah, nujnost njihovega spoštovanja in razumevanje univerzalnih, nedeljivih in etičnih načel, na katerih temeljijo.⁴³ Spoznavanje in prepoznavanje konfliktov človekovih pravic, razprava o konfliktu in razumevanje, da uveljavljanje človekovih pravic ne prinese samodejno rešitve vseh konfliktov, so vsebinska znanja učne ure, ki neposredno prispevajo k razvoju kritičnega mišljenja. Proceduralna znanja razvijajo zmožnost etične presoje, zavzemanja za enakost ljudi in človekovih pravic, zmožnost prepoznavanja konfliktov pravic in njihovega ustreznega reševanja, sposobnost vživljanja v posameznika in spretnost argumentiranja pri debati o prikazanih konfliktnih situacijah, spretnost uporabe znanja v vsakdanjem življenju in razvijanje odnosa do izkazovanja dostojanstva, solidarnosti, strpnosti idr. Odnosno znanje vključuje poglobljanje odnosa do spoštovanja človekovih pravic, do spoštovanja pravic drugih in ne le lastnih, razvijanje odnosa do dajanja prednosti določeni pravici in do razvijanja pozitivnih vrednot. Medpredmetno povezovanje učne ure, kot ključni pogoj za izvedbo celostnega pristopa k učenju in poučevanju,⁴⁴ po vertikali seže tako v prvo kot tudi v drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. Povezanost je utemeljena na nadgrajevanju sposobnosti oblikovanja lastnega mnenja in stališč, ki so jih učenci pripravljeni izraziti in smiselno zagovarjati, in prepoznavanju uveljavljanja človekovih in otrokovih pravic in dolžnosti. Prav tako učenci dodatno razvijajo spretnost izkustvenega učenja – vživljanja v različne igre vlog iz vsakodnevnih situacij. Ključno kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku učenci razvijajo z izražanjem svojega mnenja in vključevanjem v pogovor in debato, s sodelovanjem v igri vlog – tako igralci kot tudi opazovalci, in s pisanjem odgovorov in argumentov z delovnega lista za domačo nalogo. Kompetenco učenje učenja bodo učenci razvijali z vzročno-posledičnim mišljenjem, podanimi argumenti ter s sklepanjem s pomočjo videa, igre vlog, ilustracij in vprašanj/odgovorov za domačo nalogo. Socialne in državljanske kompetence ter z njimi tudi kulturno zavest in izražanje bodo učenci razvijali s kulturnim in argumentiranim sodelovanjem v debati, z upoštevanjem in spoštovanjem različnih pogledov, razmišljanj, stališč, mnenj, s poznavanjem in spoštovanjem človekovih pravic, ne le lastnih, z ustreznim reševanjem konfliktov človekovih pravic in z razvijanjem pozitivnih vrednot. In prav poznavanje človekovih pravic in prepoznavanje konfliktov človekovih pravic ter njihovo ustrezno reševanje oz. varovanje je ključni koncept širše teme.

Za doseganje zastavljenih ciljev sem v obravnavo učne ure vključil številne učne metode, ki upoštevajo različne učne tipe in zmožnosti učencev ter po zahtevnosti pokrivajo celotno Bloomovo taksonomijo. V uvodni motivaciji je predvidena metoda dela z IKT in demonstracije, s pomočjo katerih zelo nazorno in učinkovito predstavimo življenjsko situacijo konflikta pravic. Temu s pomočjo vprašanj sledi diskusija o videnem, metoda prepoznavanja in predstavitev ustreznega reševanja konflikta pravic. V nadaljevanju sem za doseganje kompleksnejših ciljev v obravnavo problema vključil metodo izkustvenega učenja s pomočjo igre vlog. Ta metoda lahko zelo učinkovito in nazorno pokaže, kako bi se učenci dejansko v določenih situacijah odzvali in reševali nastale konflikte pravic. Treba jih je le na tak način učenja navaditi/naučiti in jih usmerjati ter jim obvezno dati povratne informacije. Ilustracije s fiktivnimi situacijami konfliktov pravic zahtevajo že najvišjo raven po Bloomovi taksonomiji, saj morajo učenci na temelju poznanih človekovih pravic prepoznati pravice, ki so v konfliktu, poiskati ustrezne rešitve oz. se odločiti, kateri pravici bi dali prednost (ob tem se pogosto soočijo z etično dilemo), in svoje

⁴³
UN DKE, str. 5 in 6.

⁴⁴ UN DKE, str. 20.

odločitve/stališča znati tudi argumentirati. Hkrati situacije s konflikti pravic učencem služijo samorefleksiji lastnih dejavnosti in prepoznavanju vsakdanjih/aktualnih situacij v njihovem okolju. Metodo izkustvenega učenja sem prav tako vključil v domače delo in s tem dodatno usmeril učence v kritično samostojno raziskovalno delo.⁴⁵ Učenci bodo v fiktivnih vsakodnevnih situacijah prepoznali konflikt človekovih pravic, se odločili med ponujenimi odgovori reševanja konflikta pravic in svojo odločitev nato tudi argumentirali. Domače delo obvezno naslednje šolsko uro z učenci pregledamo in pokomentiramo.

Priporočila za izvedbo igre vlog

Igranje vlog je lahko uporabno le, če se uspe okoliščine med igranjem vlog prenesti v drug kontekst. Temeljno načelo je, da se za izvajanje vlog v razredu vzpostavi odprto in toplo ozračje, da se vključi vse učence (učenci, ki niso aktivno vključeni v igranje vlog, so opazovalci) in da učitelj prevzame vlogo moderatorja oz. »režiserja«, ki je odgovoren za načrtovanje, realizacijo in ovrednotenje igre vlog. Pomembno je, da vsi udeleženci razumejo, kaj je smisel igranja vlog, in da sprejmejo nekatera temeljna pravila za skupno delo. Potrebno je skrbno izbrati temo za igranje vlog, dodeliti vloge igralcem, jim določiti cilj in načine za doseganje tega cilja, določiti vlogo opazovalcem in ob koncu pridobiti povratne informacije (njihove izkušnje, občutke, vtise itd.). (Povzeto po priročniku »IZŠTEKAN!«, EU-DAP – Utrip, 2010.)

Literatura in viri

- 1 Brodnik, V. (2010). *Posodobitev pouka v gimnazijski praksi – Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Brudar, M. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf (25. 12. 2012).
- 3 Jackson, M.: *Black or white*. Video. Youtube. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=1dgAaCUa4nM> (25. 12. 2012).
- 4 Justin, J., Potočnik, V. (2012). *Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika v sedmem razredu osnovne šole – delovni zvezek*. Ljubljana: i2.
- 5 Karba, P. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE_OS.pdf (25. 12. 2012).
- 6 Karba, P. in Lašič, D. (2009). *Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 7 Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 8 Poznanovič Jezeršek, M. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://>

www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (25. 12. 2012).

- 9 *Priročnik »IZŠTEKANI« (2010). Evropski program za preprečevanje zasvojenosti (EU-DAP). Izdajatelj: Inštitut za raziskave in razvoj »Utrip«.*
- 10 *Sovec, D. (2012): Ilustracije konfliktov človekovih pravic. (Avtor slike 1 v priročniku).*

Priloge:



Priloga 1: Igri vlog

Priloga 2: Ilustracije konfliktov človekovih pravic

Priloga 3: Raziskovalno domače delo: Konflikt človekovih pravic



Priloga 1

Igri vlog

I.

Učitelj: Matej slavi svoj 18. rojstni dan. V ta namen je priredil zabavo in na dom povabil številne prijatelje. Zabava se zavleče v noč in glasba ter razgrajanje postaneta vse bolj moteča za sosede.

Matej: Za svoj 18. rojstni dan si priredil zabavo in povabil številne prijatelje. Zabava, na kateri ne manjka niti glasne glasbe niti razgrajanja, postane vse bolj moteča za tvoje sosede. Na vrata potrka sosod Branko.

Kako bi potekal dialog? (*Zagovarjaj stališče, da smeš praznovati svoj rojstni dan tako, kot si si ga ti zamislil in kot ga želiš!*)

Branko: Tvoj sosod praznuje 18. rojstni dan. Glasba in hrup z zabave postajata vse bolj moteča za mirni spanec. Odločiš se, da vljudno potrkaš na sosedova vrata in prosiš za manj moteče obnašanje.

Kako bi potekal dialog? (*Zagovarjaj stališče, da si po napornem delovnem dnevu zaslužiš miren spanec in počitek!*)

II.

Učitelj: Janja in Suzana sta sošolki. Že dlje časa sta zaljubljeni v istega fanta. Problem nastane, ko Janji uspe osvojiti srce tega fanta, Suzani pa ne. Iz ljubosumja in zavisti se Suzana odloči »maščevati« in na zidu Janjinega Facebooka objavi nekaj neprimernih misli in izrazov o njej.

Suzana: Janja je tvoja sošolka in ti je »speljala« tvojo simpatijo. Ker ji tega nikakor ne moreš oprostiti, ji nameniš nekaj neprimernih misli in izrazov na njenem zidu Facebooka.

Kako bi potekal dialog z Janjo? (*Zagovarjaj stališče, da ima vsak pravico do izražanja lastnega mnenja!*)

Janja: Uspelo ti je osvojiti srce tvoje simpatije. Hkrati si si s tem pridobila »sovražnico«, saj je v tega fanta zaljubljena tudi Suzana. Iz ljubosumja in zavisti ti je namenila nekaj neprimernih misli in izrazov na tvoj zidu Facebooka.

Kako bi potekal dialog s Suzano? (*Zagovarjaj stališče, da si vsak izbira svojo simpatijo, vsak lahko ima rad, kogar želi, in da ni bilo prav, da ti je zaradi tega napisala neprimerne misli in te s tem žalila!*)

Priloga 2

Ilustracije konfliktov človekovih pravic



Slika 1: Ilustracije konfliktov človekovih pravic (Avtor: Damijan Sovec, prof. likovne umetnosti)

Ilustracije so namenjene spodbujanju razmišljanja/debate pri učencih in iskanju konfliktov pravic v vsakodnevem življenju ter iskanju njihovih rešitev. Učitelj z učenci vodi debato o fiktivnih situacijah z ilustracij, vse do konflikta pravic in do njihovega ustreznega reševanja oz. do dajanja prednosti določeni pravici in spodbuja razmišljanje o podobnih/aktualnih konfliktih iz vsakdanjega življenja.

1. Konflikt pravice medijev do svobodnega objavljanja in pravice posameznika do osebne integritete oz. do svobode (priporočljivo je pokazati tudi kak aktualen članek, ki ta konflikt nazorno pokaže).
2. Konflikt pravice do svobodnega gibanja/trganja cvetlic oz. rož in pravice do ohranjanja naravne dediščine (zaščitene cvetlice/rože).
3. Konflikt pravice do ustvarjanja pridelka in pravice do uživanja neoporečne hrane/pitja pitne (neoporečne) vode.
4. Konflikt pravice do praznovanja verskega praznika (krščanski božič – 25. 12. dela prost dan) v konfliktu s pravico do enakopravnosti/enakosti verstev v državi (7. 1. pravoslavni božič – ni dela prost dan) – ločenost države od verstev.



Priloga 3

Raziskovalno domače delo: Konflikt človekovih pravic

V vsakodnevnih situacijah se lahko zgodi, da so pravice enega človeka v nasprotju s pravicami drugega. Spodnja besedila predstavljajo šest hipotetičnih življenjskih situacij. Vsako besedilo posebej pozorno preberi in se odloči, kako bi ravnal v nastalem položaju. Svojo izbiro utemelji.

1. Tvoj sošolec neprestano ne dela domače naloge. Ti se trudiš in jo delaš zmeraj. Prosil te je, da mu jo tudi tokrat pokažeš, saj jo želi prepisati. Odločil si se, da je dovolj in da mu je tokrat ne pokažeš. Sošolec te začne žaliti in se nate jeziti. Kako bi rešil konflikt?

- a) Ne bi mu je pokazal, ker to ni prav, poskušal pa bi se z njim še enkrat pogovoriti.
- b) Sošolca bi žalil nazaj.

Zakaj? _____

2. Ves utrujen prideš iz šole domov in se odpraviš pred televizor gledat svojo najljubšo oddajo. Med tem časom domov pride tvoj oče in si prav tako želi počitka pred televizorjem. Tvoja oddaja mu ni všeč, zato preklopi na drug program. Vname se prepir. Kako bi ga rešil?

- a) Na očeta bi se ujezil, mu povedal svoje ter preklopil nazaj na svoj najljubši program.
- b) Očetu bi pustil, da si odpočije in ogleda želeni program, in se dogovoril, kdaj bi sam želel gledati televizor.

Zakaj? _____

3. Si igralec nogometnega kluba. Ker že dlje časa igraš nogomet, ti je trener dodelil mesto veznega igralca. Tebi to mesto ni več všeč, rad bi postal napadalec. Na mestu napadalca je že nekdo drug, zato ti trener želje ne uresniči. Kako bi rešil konflikt?

- a) S trenerjem bi se sprl in prenehal igrati nogomet.
- b) Zavzeto bi treniral še naprej in tako trenerju dokazal, da si mesta napadalca zelo želim.

Zakaj? _____



4. V začetku šolskega leta ste v oddelčni skupnosti izvolili predstavnika razreda. Ta svojih nalog ne opravlja, kot naj bi jih. Pravi, da mu je za njegovo funkcijo povsem vseeno. Kako bi rešil konflikt?

- a) Pustil ga bom, da počne, kar hoče, in da ne opravlja svoje funkcije.
- b) Pojasnil mu bom, da ga bomo razrešili funkcije, če ne bo opravljal svojih nalog.

Zakaj? _____

5. V tvojem razredu je učenec, ki zelo rad nenehno govori in vse komentira. Neumestno in pogosto komentira tudi učiteljeve izjave. To postane moteče in zaradi tega ne moreš slediti pouku. Kako bi rešil problem?

- a) Pustil bi učencu, da še naprej komentira in izraža svoje mnenje.
- b) Prepovedal bi mu, da s svojim nenehnim komentiranjem moti pouk.

Zakaj? _____

6. V šoli si dobil negativno oceno iz matematike. Doma se starši nate ujezijo, te spomnijo, da si se premalo učil, in ti za kazen prepovedo igranje računalniških iger, dokler ocene ne popraviš. Ti se s sankcijo nikakor ne strinjaš in vname se prepir. Kako bi rešil konflikt?

- a) Spoštoval bi voljo in sankcijo staršev.
- b) Na skrivaj bi še naprej igral računalniške igre.

Zakaj? _____

2.5 Varovanje otrokovih pravic

Raziskovalno učenje ob pisnih virih in IKT

Mateja Jevšnik, Osnovna šola Radlje ob Dravi, Radlje ob Dravi

Uvod

V učnem načrtu DKE je učna tema Varovanje otrokovih pravic zapisana v sedmem razredu v tretjem vsebinskem sklopu z naslovom Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah. Dejansko pa je tematiko zaznati v celotnem učnem načrtu in se nanaša na vprašanja varovanja otrokovih pravic v Sloveniji in v svetu. Iz teh razlogov smo z učenci spoznavali razmere, v katerih živijo otroci v različnih delih sveta. Osredotočili se na prepoznavanje kršitev otrokovih pravic v posameznih medijskih zgodbah, literaturi in v vsakdanjem življenju. Za konkretne primere smo naredili načrt varovanja otrokovih pravic. Tema je primerna za medpredmetno povezovanje z geografijo, zgodovino, slovenščino in angleškim jezikom.

V okviru sheme načrtovanega učnega procesa predstavljamo vsebinske, proceduralne in odnosne cilje, ključne koncepte, didaktične strategije, dejavnosti učitelja in učencev učnem procesu in vprašanja za samorefleksijo učitelja in učenca.

Vsebinski sklop: Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah (UN DKE, str.10–11)

Širša tema: Varovanje človekovih/otrokovih pravic

Bistveno vprašanje oz. problem učne teme: Katera etična načela so podlaga otrokovih pravic? V medijskih zgodbah, literarnih delih in v vsakdanjem življenju lahko prepoznavamo kršitev otrokovih pravic in razvijamo kritičen odnos do kršitev. Sestavimo načrt varovanja otrokovih pravic.

Operativni cilji (UN DKE, str. 10–11):

Vsebinski/deklarativni cilji

Učenci:

- v opisih dogodkov v medijih, literaturi in v vsakdanjem življenju prepoznajo kršitve človekovih pravic;*
- navedejo organizacije in ustanove, ki skrbijo za uveljavljanje človekovih pravic;*
- se seznanijo z delovanjem nevladnih organizacij, ki si prizadevajo za uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic;*
- naredijo načrt za konkretne primere varovanja otrokovih pravic;
- opredelijo bistvo otrokovih pravic in ocenijo, koliko so uveljavljene v Republiki Sloveniji in drugje v svetu.*

Proceduralni cilji

Učenci:

- prepoznajo kršenje otrokovih pravic;*
- argumentirano razpravljajo o kršitvi in možnih rešitvah;*
- oblikujejo lastno kritično stališče do kršitve in varovanja otrokovih/človekovih pravic;*
- dokazujejo zmožnost najti se v življenju in zavarovati svoje pravice, kadar so kršene;*
- se znajo vživeti v vlogo posameznika.*

Odnosni cilji

Učenci razvijajo:

- odnos izkazovanja dostojanstva in solidarnosti do drugih posameznikov;*
- zavzemanje za socialno pravičnost in solidarnost.*

Medpredmetne povezave

- UN Geografija 2011, str. 11, 7. razred (Naravnogeografske značilnosti Evrope in Azije (Evrazije)).⁴⁶
- UN Slovenščina 2011, str. 7, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil).⁴⁷
- UN Angleščina 2011, str. 29, tretje izobraževalno obdobje (Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti v angleščini).⁴⁸

Ključni koncept širše teme: Uveljavljenost otrokovih pravic v Republiki Sloveniji in drugje v svetu.

Ključne kompetence: učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost, kulturna zavest in izražanje ter matematična kompetenca.

Didaktične strategije: raziskovalno učenje ob pisnih virih (umetnostno in neumetnostno besedilo) in ob informacijsko-komunikacijski tehnologiji (internetni viri in AV-posnetki) in študija primera.

Bralne učne strategije: določanje bistva, določanje pomembnih informacij, zapis komentarjev, povzetkov, postavljanje/zapis vprašanj o prebranem/videnem/slišanem.

⁴⁶
Učenci ponovijo znanje o posameznih delih sveta, kjer so pravice otrok zelo kršene; jih pokažejo na zemljevidu; ob izbranih primerih opišejo življenje ljudi v Evropi in Aziji.

⁴⁷ Podrobno berejo kratka enogovorna neumetnostna besedila določene vrste. Argumentirano vrednotijo njihovo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost, živost, ustreznost in učinkovitost. Obnavljajo besedila. Pri spoznavanju novega znanja uporabljajo leposlovna dela, ki opisujejo kršitve otrokovih pravic. Nekateri se bodo kasneje odločili dela prebrati v celoti. Ohranjajo in razvijajo pozitivni odnos do branja umetnostnih in neumetnostnih besedil.

⁴⁸ Pri posnetku za motivacijo učenci, ki imajo višji nivo znanja angleščine, prevajajo dejstva o usodi indijskih otrok. Razumejo besedna sporočila v angleščini in nebesedne slušne prvine sporazumevanja, razumejo podrobnosti v besedilih; poiščejo določene podatke v daljšem ali več krajših besedilih.

Samorefleksija**Učitelj:**

- *So primeri dovolj življenjski?*
- *So učenci v njih uspeli prepoznati kršenje pravic?*
- *So se učenci sposobni primerno odzvati v primeru kršenja njihovih pravic?*
- *Ali sem dosegel to, kar sem si zadal?*
- *Kaj bi v prihodnje spremenil in zakaj?*
- *Kako sem zadovoljen z novimi spoznanji?*

Učenec:

- *Ali zaradi dela z viri bolje poznam kršenje otrokovih pravic? Utemelji odgovor!*
- *Ali v konkretnih primerih prepoznam kršitve otrokovih pravic? Zapiši tri primere kršitev.*
- *Ali se znam primerno odzvati v primeru kršenja pravic? Zapiši primer situacije kršitve pravic in tvoj odziv ob tem.*

Predvideni čas trajanja obravnave: dve učni uri strnjeno

Potek učnega procesa

DEJAVNOST UČITELJA	DEJAVNOST UČENCEV
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Predvaja video posnetek.⁴⁹ Posnetek prikazuje statistične podatke o delu otrok v svetu, predvsem v Indiji, in veliko fotografij, ki pripovedujejo pretresljivo zgodbo o kršenju otrokovih pravic v Indiji. Po ogledu posnetka vodi z učenci pogovor: <i>Kakšno je življenje otrok v Indiji?</i> <i>Primerjava življenja prikazanih otrok v Indiji z življenjem otrok/učencev pri nas.</i> <i>Kaj bi v tem trenutku počeli učenci, če bi bili eden izmed prikazanih otrok?</i>	Ogledajo si posnetek. Tisti, ki so uspešnejši pri angleščini, prevajajo besedilo v slovenščino. Pripovedujejo o svojih vtisih, opišejo prikazane prizore. Vživljajo se v položaj otrok in razmišljajo, kaj bi delali v tem trenutku, če bi bili eden izmed njih. Sklepajo o tem, katere otrokove pravice so kršene prikazanim indijskim otrokom, kdo jim lahko pomaga, kaj lahko naredimo mi. Ponovijo svoje znanje o Indiji iz geografije v sedmem razredu.

49

Vir: Joon Park (2008). Child Labour – India's Silent Machine. Dostopno na: http://www.youtube.com/watch?v=_AEmxaboH5s (8. 3. 2013). Zapis je v angleškem jeziku.

Izgrajevanje znanja	
Razdeli učence na pet učnih skupin. Pri oblikovanju skupin upošteva načela diferenciacije in individualizacije. Skupinam razdeli gradivo: umetnostna in neumetnostna besedila, ki se nanašajo na kršitve otrokovih pravic (priloge 2, 3 ...). Poda navodila za delo (priloga 1). • Priloga 2: skupina A – Sanders Pete: Ustrahovanje, str. 4–7 in 9 (neumetnostno besedilo, nižja raven zahtevnosti) • Priloga 3: skupina B – Johnson Julie: Ustrahovalci in nasilneži, str. 10–11, (neumetnostno besedilo, nižja raven zahtevnosti) • Priloga 4: skupina C – Zubrzycka Elzbieta: Okamenel sem, str. 28–34 (neumetnostno besedilo, srednja raven zahtevnosti) • Priloga 5: skupina Č – Cherry Frances: Leon – Strah moje mladosti, str. 49–56 (umetnostno besedilo, višja raven zahtevnosti) • Priloga 6: skupina D – Mohorič Marjana: Ledene magnolije, str. 47–53 (umetnostno besedilo, najvišja raven zahtevnosti) Vodi poročanje skupin.	Razporedijo se po skupinah. Pripravijo si zvezke, zapišejo naslov Varovanje otrokovih pravic in odprejo učbenike na strani 33.⁵⁰ V prvi, drugi in tretji skupini se na zanimiv in ilustrativen način seznanijo z vzroki za ustrahovanje in napotili, kako se ne odzvati na ustrahovanje in kaj moramo narediti v primeru, če do ustrahovanja pride. Ugotovijo, da pogosto nasilnost pri posamezniku sproži neki dejavnik in da so prav nasilneži največkrat tudi sami žrtve. V četrti in peti skupini preberejo odlomek iz posamezne knjige, ki prikazuje nasilje nad otroki v našem okolju in v sodobnem času. Na podlagi prebranega ugotovijo, katere pravice so kršene junakom zgodb, kakšno nasilje doživljajo, kako se odzivajo. Razmislijo, kakšen korak mora storiti mladostnik, ki se znajde v opisanem položaju, in na koga naj se obrne po pomoč. Skupine poročajo o vsebini besedila. Prve tri skupine o nasilju in kako se mu upreti. Zadnji skupini pa predstavita problem glavnih junakinj, kako se spopadata s težavami in kaj bi morali narediti v primeru kršenja njunih pravic.
Sinteza bistvenih spoznanj	
Z učenci se pogovarja o temah: • katere so osnovne otrokove pravice, • katere pravice otrok so najpogostejše kršene, • kako se odzvati v primeru kršitev, • katere nevladne organizacije se borijo proti kršenju otrokovih pravic. Učence spodbudi, da poiščejo pomoč v učbeniku.	Naštejejo organizacije, ki se ukvarjajo z varovanjem otrokovih pravic in na katere se lahko mladostniki obrnejo. Odgovarjajo, sooblikujejo pogovor, utemeljujejo, sprašujejo.
Ponaavljanje in poglobljanje: uporaba znanja v novih situacijah	
Učencem razdeli delovne liste za poglobljanje znanja o učni temi. Učencem razdeli vprašanja za samorefleksijo (glejte zapis pri samorefleksiji učenca).	Na delovnem listu povežejo ustrezne pare: kršitev pravice in ustanova, ki nam pomaga v dani situaciji. Odgovorijo.
Raziskovalno domače delo Učence spodbudi, naj za domače delo v časopisih, revijah in drugih medijih poiščejo primere kršenja pravic otrok.	Poiščejo primere obravnave kršenja otrokovih pravic v medijih.

Sklep

Učni načrt za DKE učitelje usmerja k celostnemu pristopu do učenja in poučevanja, s tem pa tudi h kroskurikularnosti ter medpredmetnemu povezovanju posameznih ciljev in vsebin. Pri obravnavi teme o varovanju otrokovih pravic sem izhajala iz že pridobljenega znanja učencev. Upoštevala sem razvojno stopnjo učencev in njihove individualne značilnosti sem to znanje z njimi poglobljala, aktualizirala, medpredmetno povezala in nadgrajevala v smislu ozaveščanja otrok za njihovo etično delovanje, ko bodo polnoletni državljani.

Poučevanje o človekovih in otrokovih pravicah se povezuje z učenčevim vsakdanjim učenjem; z njegovimi lastnimi izkušnjami ali z medijsko odmevnimi zgodbami. V življenju se srečujejo tudi s kršitvami otrokovih pravic tako pri nas kot v tujini. Pri urah sem poudarila različne vrste nasilja, od revščine, globalizacije do ekonomske neenakosti ter pri učencih razvijala vrednote pravičnosti in enakopravnosti.

Izhajala sem iz primerov, ki so značilni za naše okolje. Pri učencih sem spodbujala učne dejavnosti, kot so opazovanje, doživljajsko pripovedovanje, argumentirano razpravljanje, primerjanje, analiziranje in kritično izražanje stališč. Pri uri sem jih želela z raznolikimi sodobnimi metodami in učnimi pristopi usmeriti v kritično samostojno raziskovalno delo, pri tem bi poudarila delo s pisnimi viri in uporabo IKT. Učence sem vodila do osmišljenja potrebe po etičnem ravnanju vsakogar in celotne družbe. Pri tem sem upoštevala metodologijo izkustvenega učenja, po kateri si sledijo izkušnje, poročanje, refleksija, posplošitev in uporaba znanja. Pri delu v skupinah so učenci izhajali iz lastnih vsakodnevnih izkušenj o kršenju pravic. Tako so prepoznali kršitve pravic, do otrokovih pravic so razvili spoštljiv odnos in obsodili njihovo kršenje ter zagovarjali pravično ravnanje glede otrokovih pravic. Zaradi tega sem upoštevala primere konfliktov iz vsakdanjega življenja v našem okolju, primere konfliktov, ki smo jim priča tudi prek medijev ali o njih beremo v literarnih delih, saj se ob takih primerih učenci učijo pravilno odzvati na kršenje pravic.

Načelo diferenciacije in individualizacije sem uresničila z obravnavo različno zahtevnih besedil o kršenju otrokovih pravic. Tako so učenci lažje izrazili svoje občutke in mnenja.

Možno bi bilo nabor besedil tudi spremeniti ali dopolniti po posvetovanju s kolegi slavisti, poiskati časopisne članke. V našem primeru so medpredmetne povezave izhajale predvsem iz vsebin pri geografiji in uporabe učnih strategij pri slovenščini in angleščini.

Literatura in viri

- 1 Bakyayita, J. et al. (1999). *Postavi se za svoje pravice*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- 2 Cherry, F. (2000). *Leon – Strah moje mladosti*. Dob: Miš.
- 3 Deklaracija o otrokovih pravicah (1959). Resolucija št. 1386 (XIV). OZN. Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/deklaracija-o-otrokovi-pravicah/> (8. 3. 2013).
- 4 Elliot, M. (2002). *Trpinčenje*. Modri priročnik. Ljubljana: Educy.
- 5 Helme, H., Kovič, N. (1995). *Otrokom vsega sveta*. Ljubljana: EPTA.

- 6 Hibbert, A. (2006). *Zakaj ljudje ustrahujejo?* Ljubljana: Grlica.
- 7 Johnson, J. (1998). *Ustrahovalci in nasilneži*. Ljubljana: DZS.
- 8 Justin, J. et al. (2000). *Etika in družba. Delovni zvezek za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: i2, str. 33.
- 9 Kalčina, L., Vouk - Železnik, J., Šega, L. (2000). *Otrokove pravice v Evropi*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- 10 Karba, P. in Lašič, D. (2009). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 11 Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Resolucija št. 44/25. OZN. Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (8. 3. 2013).
- 12 Lenardič, T. (2006). *Otroško delo v Maleziji. Diplomaska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- 13 Moškrič, M. (2004). *Ledene magnolije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- 14 Sanders, P. (1999). *Ustrahovanje*. Ljubljana: DZS.
- 15 Senker, C. (2006). *Zakaj so ljudje begunci?* Ljubljana: Grlica.
- 16 Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). Resolucija št. 217A (III). OZN. Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102> (8. 3. 2013).
- 17 Zubrzycka, E. (2007). *Okamenel sem: Kako zaustaviti šolske mučitelje*. Ljubljana: Koleda.

Priloge



Priloga 1: Navodila za delo učencem v skupinah

Priloga 2: Skupina A

Priloga 3: Skupina B

Priloga 4: Skupina C

Priloga 5: Skupina Č

Priloga 6: Skupina D

Priloga 7: Delovni list



Priloga 1

Navodila za delo učencev v skupinah

V skupini preberite označeno besedilo iz določene knjige. Zapišite si povzetke besedila v zvezi s kršenjem otrokovih pravic, ki jih boste pozneje predstavili preostalim učencem.

V vsaki skupini se pogovorite o vsebini besedila. Poiščite kršitev otrokovih pravic, ki jo besedilo opisuje.

Skupaj poiščite rešitev predstavljenega problema in izberite ustrezne institucije, na katere se obrnite v podobnem primeru.

Priloga 2

Skupina A

Pete Sanders: Ustrahovanje (neumetnostno besedilo), nižji nivo zahtevnosti

Vsebina: Knjiga bralcem pomaga spregovoriti o temi, ki ljudi vznemirja, a o njej nihče ne govori rad. Avtor opisuje ustrahovanje, vzroke za ustrahovanje in navaja primere uspešnega odzivanja na ustrahovanje. Knjiga je delno napisana v obliki stripa, ki predstavi primer ustrahovanja.

Str. 4, 5, 6, 7 in 9: Vsebina odlomka: V odlomku so predstavljeni pojem ustrahovanja, načini ustrahovanja in najpogostejši kraji ustrahovanja. Strip nam predstavi izsiljevalca Gregorja in njegovo žrtev Tineta med izsiljevanjem za denar. Gregorja v šoli zalotijo z denarjem, katerega izvor noče izdati. Člane njegove združbe skrbi, da bi se razvedela resnica. Gregor se boji iti v šolo. Še vedno nikomur ne zaupa, kaj se je zgodilo.



Priloga 3

Skupina B

Julie Johnson: Ustrahovalci in nasilneži (neumetnostno besedilo), nižji nivo zahtevnosti

Vsebina: Knjiga je priročnik za mlade bralce o ustrahovalcih in nasilnežih. Ob razlagah v zvezi z ustrahovanjem so v obliki stripa prikazane situacije, o katerih govori besedilo.

Str. 4, 5, 6, 7: Vsebina odlomka: Predstavi, kaj vse sodi v ustrahovanje. Strip pa v besedi in sliki predstavi primer ustrahovanja – izsiljevanje za denar.

Priloga 4

Skupina C

Elżbieta Zubrzycka: Okamenel sem (neumetnostno besedilo), srednji nivo zahtevnosti

Vsebina: Knjiga otroke pouči o nasilju, o profilu mučitelja, o takšnem obnašanju, ki mučitelju odvzame moč, kratka poučno branje o tem, kako ustaviti šolske mučitelje in se izogniti vlogi žrtve, ki misli, da je mučitelj tako močan, kot se zdi in da je krog njegovih občudovalcev tako velik, kot je videti.

Žrtev izkazuje napačno solidarnost s tem, ko je tiho, ko ničesar ne ukrene, ne pove prijateljem, znancem, staršem, učiteljem. Žrtev se ne zaveda, da ima mučitelj zamrznjena čustva, da mu je morda kdo storil krivico, možno je, da tudi njega kdo muči, in se tako maščuje ...

Knjižni »antijunak«, mučitelj Gusti, ki se je počutil pomembnega v krogu otrplih, molčečih fantov, je nazadnje le doživel svoj poduk, kajti molčečih fantov ni bilo več. Po zaslugi starejšega brata ene od žrtev so se bili pripravljeni upreti grdemu obnašanju, ker jim je ta razložil, da manj prestrašenih gledalcev za Guza pomeni manj zadovoljstva. Organizirali so celo srečanje vseh, ki nasprotujejo mučenju, kajti če ne bi ničesar naredili, bi stopili na Guzovo stran in bi bili soodgovorni za to, kar bi se zgodilo ...

Str. 28–34: Vsebina odlomka: Po pogovoru z bratom se pripovedovalec zgodbe odloči, da ne bo več sodeloval pri izsiljevanju. Z drugimi prijatelji stopi na stran žrtve in tako mučitelj Gusti ostane sam, brez somišljenikov in podpornikov.



Priloga 5

Skupina Č

Frances Cherry: Leon – Strah moje mladosti, (umetnostno besedilo), višji nivo zahtevnosti

Vsebina: Odraščajoče dekle, Clarissa, je izgubilo očeta. Z mamo sta se preselili v drug kraj, tam pa se je mama navezala na Leona, prijaznega in omikanega moškega. Clarissa se v njegovi družbi velikokrat počuti precej neugodno in ne ve, kaj je pravzaprav narobe. Leona imajo vsi radi, vseč je celo njenim prijateljicam, ona pa je zadržana. Zdi se ji pretirano darežljiv, od njega dobiva draga darila, za katera čuti, da bi jih morala zavrniti. Počasi se ji dozdeva, da skuša med materjo in njo zanetiti nesoglasja, ki bi mu omogočila, da bi mu dekle bolj zaupalo. Njegovi nameni pa vodijo do poskusov spolnega nadlegovanja.

Str. 49–56: Vsebina odlomka: Odlomek pripoveduje o pretirani darežljivosti Leona do Clarisse, ki pripelje do njegovega prvega poskusa spolnega nadlegovanja. Ko ga deklica zavrne, ji ukaže, naj o tem molči, sicer bo ubil njeno ljubljeno psičko.

Priloga 6

Skupina D

Marjana Mohorič: Ledene magnolije, (umetnostno besedilo), najvišji nivo zahtevnosti Glavna junakinja

Vsebina: Lucija je običajna najstnica, ki živi sama z mamo. Oče, alkoholik, ju je zapustil, ko je bilo Luciji devet let. Do svojega dvanajstega leta deklica uživa v brezskrbni mladosti. Takrat pa v njeno življenje vstopi on, mamin novi mož. Vsi ji zavidajo očima, ki ji kupuje lepe obleke in prinaša draga darila s službenih potovanj. Le ona mu ne zaupa. Mama kmalu zanosi in na svet prijoka mala Urška. Zdi se, da se bodo stvari s prihodom sestrice le postavile na pravo mesto, a temu ni tako. Pri štirinajstih letih se Luciji sesuje svet. Njen očim jo posili. Lucija se zapre vase in od nekdanje vesele najstnice ostane le blede senca.

Str. 47–53: Vsebina odlomka: Odlomek opisuje začetek spolnega nasilja nad Lucijo s strani očima, ki jo okrivi za to dejanje. Na zunaj ustvarja vtis skrbnega in zabavnega očima, ki ga prijateljice Luciji zavidajo.

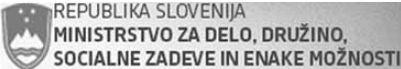


Priloga 7

Delovni list⁵¹

Na levi strani delovnega lista so navedene institucije, ki morajo državljanom pomagati v primerih kršitev njihovih pravic. Na desni strani so zapisane situacije kršitev pravic.

Na kateri organ bi se obrnil v naslednjih primerih? Kršitev na desni poveži z ustreznim naslovom na levi tako, da na črto pri črki zapišeš ustrezno številko kršitve.

 A _____	1. Če bi ti na cesti nekdo grozil in te izsiljeval.
 B _____	2. Če bi tvoj delodajalec kršil pogodbo o zaposlitvi.
 C _____	3. Če ne bi dobila dela, ker si ženska.
 Č _____	4. Če se ti bi zgodila huda krivica in ti tega niti sodišče ne bi priznalo.
 D _____	5. Če ti v trgovini z računom nakupa ne bi zamenjali premajhnih čevljev.

2.6 Kako so nastajali temelji demokratične družbe

Sodelovalno učenje in delo z učnimi viri (medpredmetna obravnava)

Nataša Jesenko, Osnovna šola Polzela, Polzela

Uvod

Horizontalna medpredmetna povezava med DKE, zgodovino in geografijo v osmem razredu je rezultat skupnega načrtovanja dveh učiteljic. Kolegica poučuje geografijo in DKE, sama pa zgodovino in DKE. Tako obe dobro pozna učni načrt za DKE in delava podobno, zato ni bilo težko poiskati stičnih točk.

Poleg ciljev, ki so zapisani v učnih načrtih vseh treh predmetov, sva izoblikovali skupni cilj kot njihov presek in rdečo nit povezave. Cilji vseh treh predmetov so povezani na vsebinski, procesni in odnosni ravni. Iz učnih načrtov za zgodovino in geografijo sva izbrali konkretne vsebinske cilje, cilji v učnem načrtu za DKE pa so zelo kompleksni in med seboj povezani, zato jih ni smiselno ločevati.

Vsebinski sklop Demokracija od blizu v učnem načrtu DKE za osmi razred vsebinsko in procesno nadaljuje in nadgrajuje vsebinska sklopa sedmega razreda Posameznik, skupnosti, država in Skupnost državljanov Republike Slovenije. Tako je povezava tudi znotraj predmetna in vertikalna.

Predmeti	Domovinska in državljanska kultura in etika	Zgodovina	Geografija
Vsebinski sklop	Demokracija od blizu	Od fevdalne razdrobljenosti do konca starega reda	Amerika in polarna območja
Širša tema	Vse teme sklopa	Nastanek ZDA, Družbena, politična in gospodarska podoba ZDA	Prebivalstvo Severne Amerike
Vsebinski cilji	Vsi cilji sklopa	Učenci: • utemeljijo pomen razsvetljenskih idej za nastanek ZDA, • pojasnijo značilnosti družbene, politične in gospodarske podobe ZDA, • utemeljijo, kako je nastanek ZDA vplival na stari red v Evropi. (UN ZGO, str. 19)	Učenci: • opišejo sestavo prebivalstva Severne Amerike, • sklepajo o prednostih in slabostih večnarodne skupnosti, • spoznavajo asimilacijo, integracijo in segregacijo različnih kultur. (UN GEO, str. 15)

Predmeti	Domovinska in državljanska kultura in etika	Zgodovina	Geografija
Procesni cilji	Učenci: • razpravljajo o sobivanju različnih ljudi in družbenih skupin, • se seznanjajo s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja in z demokratičnimi institucijami v lokalnem okolju, Sloveniji, EU in svetovnih skupnostih, • uveljavljajo demokratične postopke v okviru šole. (UN DKE, str. 6–7)	Učenci: • razvijajo zmožnosti oblikovanja samostojnih utemeljenih zaključkov, pogledov, mnenj in stališč, uživanja v različne perspektive in snovanja izvirnih predlogov in rešitev, • pripravljajo se na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani lokalne skupnosti in družbe. (UN ZGO, str. 5–6)	Učenci: • razvijajo razumevanje in poznavanje različnosti ljudi in družb na svetu, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva, • razvijajo spretnost uporabe komunikacijskih, miselnih, praktičnih in socialnih veščin za raziskovanje geografskih tem. (UN GEO, str. 6)
Odnosni cilji	Učenci: • razvijajo zmožnost presoje družbenih in etičnih vprašanj. (UN DDE, str. 5)	Učenci: • razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti, • razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi: strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštovanje drugačnosti in različnosti, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državljanstva. (UN ZGO, str. 5–6)	Učenci: • vrednotijo pomen Amerike in ZDA v svetu, • oblikujejo stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur, mednarodno sodelovanje. (UN GEO, 14)
Skupni cilj⁵²	Ob zgodovinskem primeru in sodelovalnem načinu dela razvija dojemljivost za vrednote in veščine, pomembne za avtonomno skupinsko delo in za življenje v demokratični družbi (strpnost, odprtost, strpno poslušanje drugega in argumentiranje svojega mnenja, sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva) in ustvarjalnost.		

Bistveno vprašanje/problem/situacija učne teme: Kako so nastajali temelji demokratične družbe?

Ključni koncept širše teme: Nastanek demokracije v ZDA kot začetek sodobne demokracije

Didaktične strategije: učni pogovor, VŽN, možganska nevihta, jigsaw (sodelovalno učenje), delo z učbeniki in drugimi viri

Samorefleksija

Učitelj:

- *Kaj mi je glede na načrt uspelo uresničiti? Kaj je še treba storiti?*
- *Kako je potekala interakcija učencev z menoj in med učenci?*

Učenec:

Učenec zapiše o učnem procesu svoja mnenja, občutke, pripombe in predloge izboljšav.

Predvideni čas trajanja obravnave: 90 minut in domače delo

Potek učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCA
Ugotavljanje predznanja	
Učencem predstavi besedilo 1 (priloga 1). Vodi učni pogovor. Ob tem mu je v pomoč preglednica vprašanj (priloga 2).	Preberejo besedilo.
Učencem pokaže besedilo 2 (priloga 1).	Odgovarjajo na vprašanja na treh ravneh razumevanja (glej preglednico).
Z metodo VŽN nadaljuje z motivacijo.	Ugotovijo skupne značilnosti/skupno sporočilo obeh besedil.
	Zapišejo, kar že vedo o ZDA in kaj jih zanima. Izbrana dejstva izpostavijo.
Izgrajevanje znanja	
Vodi delo ob geografskem in zgodovinskem zemljevidu.	Ob zemljevidu spoznajo delitev Amerike glede na prebivalstvo in delitev Angloamerike: ZDA, Kanada.
	Primerjajo obseg tedanjih in sedanjih ZDA (zgodovinska karta).
Napove sodelovalno delo (priloga 3). Vsebinska razdelitev za delo v ekspertnih skupinah.	V matični skupini si glede na interes in zmožnosti razdelijo delo (Navodila za delo ekspertnih skupin) (priloga 4).

Usmerja delo v ekspertnih skupinah.	A) Delo v ekspertnih skupinah: Preučijo izbrani del snovi, pripravijo povzetek in ga ponazorijo s simbolno sliko, geslom, izjavo, dialogom itd.
Usmerja pri oblikovanju zapisa.	B) Poročanje v matičnih skupinah: Učenci si poročajo in oblikujejo zapis.
Sinteza bistvenih spoznanj	
Vodi delo z metodo VŽN.	Na kratko zapišejo, označijo, kaj so se novega naučili. Vsaka ekspertna skupina na sebi lasten način* poda sklepno misel, idejo, sliko ... (simbol), preostali dopolnijo, komentirajo.
Poglobljanje	
Vodi učni pogovor.	Izpostavijo morebitna odprta vprašanja, predvidevajo rešitve, predlagajo, kako najti odgovore in kje. Rešijo križanko.
Raziskovalno domače delo	
Poda ustna navodila za domačo nalogo.	Poiščejo podatke, članke ali slikovno gradivo o prvem in aktualnem predsedniku ZDA. Dodatna naloga (po izbiri): pripravijo domišljjski zapis ali intervju, narišejo sliko ali strip (Srečal/-a sem ..., 4. julij 1776, ipd.), zapišejo razmišljanje (Demokracija je ..., Različnost nas bogati).

Sklep

Medpredmetno (interdisciplinarno) načrtovanje in izvajanje pouka, zlasti v okviru fleksibilnega predmetnika, omogoča celostno učenje in učinkovitejšo izrabo časa. Učenci imajo ob kompleksnejših didaktičnih strategijah priložnost aktivno nadgrajevati svoje predznanje ter pokazati in razvijati lastno ustvarjalnost.

Znanje, pridobljeno v spodbudni, za različna mnenja odprti učni klimi, je bolj povezano, globlje, širše in trajnejše.

S problemskim pristopom, ki zahteva medsebojno sodelovanje (različne oblike sodelovalnega učenja, učni pogovor), spodbujamo učenje drug od drugega in s tem dajemo težo sodelovanju, vplivamo na razvoj medosebnih odnosov, tako med učiteljem in posameznim učencem kot med učenci, in na razvoj zmožnosti samostojnega učenja. Učenec in učitelj postajata soustvarjalca učnega procesa in usvojenega znanja ter veščin.

V konkretnem primeru lahko rečemo, da se o demokraciji učimo skozi demokracijo, ki jo živimo pri delu v razredu.

Literatura in viri

- 1 Cankar, F., Deutsch, T. (ur.) (2009). *Šola kot stičišče partnerjev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Karba, P., Jesenko, N. (2012). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika 8*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 3 Krek, J. (ur.) (2007). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 4 Marentič - Požarnik, B., Plut - Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- 5 Pavlič Škerjanc, K. (2008). *Integrativni kurikulum ali kako povezati razdrobljeno*. V: Nolimal, F. (ur.), *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 6 Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Smisel in sistem kurikularnih povezav*. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 7 Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 8 Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje. Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- 9 Rutar Ilc, Z. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave v kontekstu učnocijnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka*. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učbeniki

- 1 Berzelak, S. (2002). *Srednji in novi vek. Zgodovina za 2. letnik gimnazij*. Ljubljana: Modrijan.
- 2 Cvirn, J., Hriberšek Balkovec, E., Studen, A. (2004). *Koraki v času. Novi vek. Zgodovina za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- 3 Hozjan, A., Potočnik, D. (2002). *Zgodovina 2. Učbenik za 2. letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS.
- 4 Karba, P., Lašič, D., Jesenko, N. (2012). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika 7. Učbenik za DDE v 7. razredu OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 5 Karba, P., Jesenko, N. (2012). *Državljska in domovinska vzgoja ter etika 8. Učbenik za DDE v 8. razredu OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 6 Kolenc Kolnik, K., Korže Vovk, A., Otič, M., Senegačnik, J. (2008). *Spoznavamo Afriko in Novi svet. Geografija za 8. razred OŠ*. Ljubljana: Modrijan.

- 7 Verdev, H. (2010). *Raziskujem Novi svet. Učbenik za geografijo v osmem razredu OŠ. Ljubljana: Rokus Klett.*
- 8 Žvanut, M., Vodopivec, P. (2001). *Vzpon meščanstva. Zgodovina za 8. razred OŠ. Ljubljana: Modrijan.*

Izbrana literatura, ki je učencem na voljo poleg učbenikov

- 1 Cincotta, H. (ur.). (199-?). *Oris ameriške zgodovine. [S. l.]: Informacijska agencija ZDA.*
- 2 Harenberg, B. (odg. ur.). (1996). *Kronika človeštva. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 3 Mihelj, D. (prev.). (1997). *Zgodovina sveta. Nova Gorica: Educa.*
- 4 Natek, K. (ur.). (2012). *Atlas sveta za osnovne in srednje šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 5 Samide, M., Ingolič, B. (prev.). (1995). *Dežele in ljudje. Severna in srednja Amerika. Veliki Antili. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 6 Samide, M. (prev.). (1998). *Človek in čas. Absolutizem. Napoleonova doba. Ljubljana: Mladinska knjiga.*
- 7 *Ustava Republike Slovenije. (2012). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.*
- 8 *Izbrane spletne strani:*
 - *Vladni portal za otroke in mladino: www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view (17. 4. 2013).*
 - *Ilustrirana Ustava Republike Slovenije v stripu: www.us-rs.si/strip/ (14. 4. 2013).*

Priloge



Priloga 1: Besedilo 1 in Besedilo 2

Priloga 2: Preglednica vprašanj

Priloga 3: Vsebinska razdelitev za delo v ekspertnih skupinah

Priloga 4: Navodila za delo ekspertnih skupin

Priloga 5: Križanka



Priloga 1

Besedilo 1 in Besedilo 2

Besedilo 1:

Te resnice so za nas samoumevne: da so vsi ljudje ustvarjeni enaki in da jim je njihov Stvarnik podelil nekatere neodtujljive pravice, kot so pravica do življenja, svobode in iskanja sreče. Da se za zagotavljanje teh pravic med ljudmi ustanovljajo vladavine, katerih oblast temelji na soglasju tistih, katerim vladajo.

Kadar kakršna koli oblika vladavine deluje v nasprotju s temi cilji, jo ima ljudstvo pravico spremeniti ali odpraviti ter ustanoviti novo vladavino in jo osnovati na takih načelih in njeno oblast organizirati v taki obliki, ki bi mu kar najbolje zagotavljala varnost in srečo. (iz Soglasne deklaracije o neodvisnosti trinajstih Združenih držav Amerike)

Vir: Karba, P., Jesenko, N. (2012). Državljska in domovinska vzgoja ter etika 8. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 6.

Besedilo 2:

V Sloveniji ima oblast ljudstvo. Državljanke in državljani jo izvršujejo neposredno in z volitvami, po načelu delitve oblasti na zakonodajno, izvršilno in sodno. (3. člen Ustave RS)

Vir: Karba, P., Jesenko, N. (2012). Državljska in domovinska vzgoja ter etika 8. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 6.



Priloga 2

Preglednica vprašanj (vprašanja za delo z besedilom 1)

Informativna vprašanja	Interpretativna vprašanja	Vprašanja vrednotenja
Odgovor nanja najdemo v besedilu.	Zahtevajo sklepanje, povezovanje.	Spodbujajo kritičnost, ustvarjalnost, razvoj zmožnosti argumentiranja ...
• Je v besedilu kakšna beseda, ki je ne razumeš? • O čem govori besedilo? • Katere pravice so izpostavljene? • Kdo ima pravico spremeniti vladavino?	• Kaj je rdeča nit besedila? • Kako bi naslovil ta odlomek? • Katere so ključne besede? • Iz katerega dokumenta je odlomek?	• »Prevedi« besedilo tako, da ga bo razumel tudi mlajši učenec. • Kako bi besedilo ilustriral? • Zakaj so oblikovali ta dokument? • Katera vprašanja bi zastavil avtorjem? • V katerih dokumentih so človekove pravice zapisane danes? • Poznaš kakšno podobno besedilo?

Vprašanja so pripravljena po klasifikaciji vprašanj glede na vsebino po Pearson in Johnson (1978), ki jo navajata S. Pečjak in S. Gradišar v delu Bralne učne strategije. Klasifikacija ustreza trem ravnam razumevanja besedila: eksplicitni, implicitni in izkušnjski.

Priloga 3

Vsebinska razdelitev za delo v ekspertnih skupinah

	Poudarki	Predlagani pripomočki za učence
1. Američani	Struktura prebivalstva takrat in danes: prvotni prebivalci, priseljenci, nova družba	Učbenik za geografijo, atlas
2. Ameriška osvobodilna vojna	vzroki, glavni dogodki, akterji, dokumenti (časovni trak)	Učbenik za zgodovino, zgodovinski atlas, drugi viri
3. Ureditev države takrat in danes	Shema ureditve, ustava, svoboščine (za vse ali za nekatere?), delitev oblasti – primerjava s Slovenijo	Učbenik za zgodovino in DKE, spletna stran
4. Posledice takrat in danes	Posledice, spremembe do danes, večkulturnost, medkulturnost	Učbenik za zgodovino, drugi viri



Priloga 4

Navodila za delo ekspertnih skupin

1. skupina: AMERIČANI TAKRAT IN DANES

Predlagano gradivo:

- Učbenik Novi vek, str. 68
- Učbenik Spoznavamo Afriko in novi svet, str. 61–62
- Učbenik Raziskujem novi svet, str. 46
- Učbenik Vzpon meščanstva, str. 115
- Atlas

Ugotovite:

- *Kdo so bili staroselci?*
- *Kdo so bili priseljenci (od kod so prišli)?*
- *Kaj pomeni izraz »nova družba«?*

Pripravite tudi sklepno misel/idejo/geslo/sliko/dialog itd., s katero/-im ponazorite svoje delo.

2. skupina: AMERIŠKA OSVOBODILNA VOJNA

Predlagano gradivo:

- Učbenik Novi vek, str. 68–69
- Zgodovina sveta, str. 62–63
- Zgodovina 2, str. 247–248

Ugotovite:

- vzroke nezadovoljstva kolonistov,
- glavne dogodke, osebe, dokumente (časovni trak).

Pripravite tudi sklepno misel/idejo/geslo/sliko/dialog itd., s katero/-im ponazorite svoje delo.



3. skupina: UREDITEV DRŽAVE TAKRAT IN DANES

Predlagano gradivo:

- Učbenik Novi vek, str. 69 – 70
- Učbenik DDE 8, str. 6, 35
- Učbenik Spoznavamo Afriko in Novi svet, str. 64
- Ustava Republike Slovenije (2011), str. 37
- Ilustrirana Ustava Republike Slovenije v stripu (www.us-rs.si/strip/, 14. 4. 2013).
- Vladni portal za otroke in mladino: (www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view, 17. 4. 2013).

Ugotovite:

- *Kdo ni imel pravice odločati o skupnih zadevah?*
- *Podobnosti in razlike pri delitvi oblasti v ZDA in v Sloveniji.*

Primerjajte:

- preglednici v učbeniku za zgodovino, str. 70 in v učbeniku za DKE, str. 35,
- odlomek iz ameriške deklaracije o neodvisnosti (učbenik DKE 8, str. 6) in 3. člen slovenske ustave.

Pripravite tudi zaključno misel/idejo/geslo/sliko/dialog itd., s katero/-im ponazorite svoje delo.

4. skupina: POSLEDICE TEDAJ IN DANES

Predlagano gradivo:

- Učbenik Novi vek, str. 69
- Učbenik Vzpon meščanstva, str. 117 – 118
- Učbenik Spoznavamo Afriko in Novi svet, str. 62, 64
- Učbenik DKE 7, str. 63, 65
- Srednji in novi vek, str. 170

Ugotovite:

- pozitivne in negativne posledice nastanka ZDA,
- kaj se je do danes spremenilo (večkulturnost – medkulturnost).

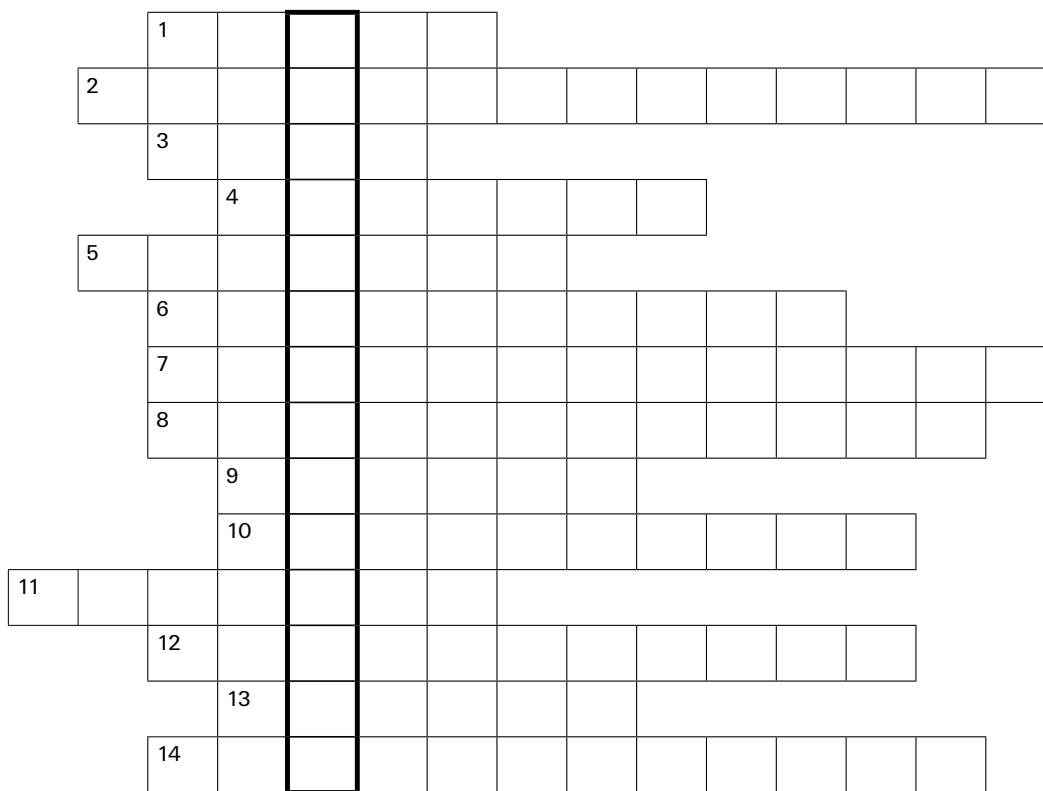
Pripravite tudi sklepno misel/idejo/geslo/sliko/dialog itd., s katero/-im ponazorite svoje delo.



Priloga 5

Križanka

1. Ureditev ZDA je evropskim državam postala _____ demokracije.
2. Sodelovanje in sožitje med pripadniki različnih kulturnih in narodnih skupin.
3. Število vej oblasti v ZDA in v Sloveniji.
4. Temeljni državni zakon.
5. Temnopolti priseljenci iz Afrike so bili _____.
6. Indijance so preselili v R _____.
7. Severna Amerika.
8. 4. 7. 1776 so predstavniki 13 kolonij razglasili _____.
9. Glavni razlog za upor oblasti Britancev so bili vedno višji _____.
10. Oblika državne ureditve, v kateri ima oblast ljudstvo.
11. V angleških kolonijah je nastajala nova _____.
12. Prvi predsednik ZDA, tudi glavno mesto.
13. Med kolonisti in Veliko Britanijo je prišlo do _____.
14. Slovesna razglasitev kakih načel ali pravic.



S križanko ob koncu obravnave ali kot ponovitev ob začetku naslednje ure preverimo razumevanje ključnih pojmov in konceptov, ki pripomorejo, da učenec pridobljeno znanje poveže v »zgodbo«.

2.7 Slovenija, Evropska unija in svet

Sodelovalno in raziskovalno učenje s pomočjo spleta
(obravnavo po vertikali)

Nataša Jesenko, Osnovna šola Polzela, Polzela

*Mag. Marjeta Raztresen, Osnovna šola Valentina Vodnika,
Ljubljana*

Uvod

V učnem načrtu DKE sta v sedmem razredu, v vsebinskem sklopu Skupnost državljanov Republike Slovenije, in v osmem razredu, v vsebinskem sklopu Slovenija, Evropska unija, svet, načrtovani širši temi, v katerih je izpostavljeno pridobivanje informacij o nastanku Republike Slovenije, o razvijanju pozitivnega odnosa do državljanske skupnosti, Sloveniji kot članici EU, OZN, OECD in NATA ter o razlogih za članstvo v njih. Pomemben del zavzema tudi razvijanje sposobnosti za izražanje lastnih stališč in kritične presoje. Učenci se s tematiko srečajo že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (tudi VIO) pri predmetu spoznavanje okolja (drugi razred: tematski sklop Prostor, Skupnosti; tretji razred: tematski sklop Skupnosti, Odnosi), pri predmetu družba (četrti razred: tematski sklop Sledovi preteklosti, peti razred: tematski sklop Država Slovenija) in pri predmetu slovenščina tako v prvem kot v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V osmem razredu sintetizirajo že usvojena spoznanja in jih nadgradijo v skladu s cilji učnega načrta za DKE. V devetem razredu bodo pri geografiji (Evropska unija – povezovanje evropskih držav in Slovenija, Slovenska prepoznavnost v Evropi in svetu) in zgodovini (Povezovanje Evrope in sveta) to znanje ponovili in poglobili.

Predlagani primer je tako zamišljen kot začetek obravnave vsebinskega sklopa Slovenija, Evropska unija, svet pri predmetu DKE v osmem razredu, kjer je izvajalec učitelj tega predmeta. Možno pa ga je izpeljati tudi kot kroskurikularno povezavo v obliki skupnega projektnega dne za učence petega in osmega razreda, pri kateri sta izvajalca učitelj DKE v osmem razredu in učitelj družbe v petem razredu.

Vsebinska sklopa: Skupnost državljanov Republike Slovenije (UN DKE, str. 9 – 10) in Slovenija, Evropska unija, svet (UN DKE, str. 13)

Širša tema: Slovenija in EU

Bistveno vprašanje/problem/situacija učne teme: Sinteza že znanega kot uvod v vsebinski sklop.

Operativni cilji (UN DKE, str.9 – 10 in 13):

Vsebinski/deklarativni cilji

Cilji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja:

Učenci:

- znajo poimenovati nekaj praznikov, ki jih praznujemo v Sloveniji (lokalnih in državnih), in jih razlikovati glede na njihovo povezanost s kulturno, versko in državotvorno tradicijo (UN Spoznavanje okolja, 2. razred, str. 14),
- poznajo značilnosti domačega kraja ali soseske (ustanove) (UN Spoznavanje okolja, 2. razred, str. 8),
- vedo, da živimo v državi Sloveniji, in poznajo državne simbole (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 14),
- vedo, da v Sloveniji živijo Slovenci in pripadniki drugih narodov (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 14),
- vedo, da je Slovenija članica EU, in poznajo sosednje države (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 14),
- vedo, da Slovenija sodeluje tudi z drugimi državami (gospodarstvo, trgovina idr.) (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 14),
- spoznajo naravno in kulturno dediščino domačega kraja/domače pokrajine in razumejo, zakaj moramo skrbeti zanjo (UN Družba, 4. razred, str. 9),
- poznajo organiziranost slovenske države s poudarkom na demokraciji (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- razlikujejo med domovino in državo (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- poznajo vlogo in pomen glavnega mesta ter državnih simbolov in državnih praznikov (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- poznajo različnost prebivalstva v Sloveniji (narodne manjšine, priseljenci) (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- poznajo osnovna dejstva o Slovencih v zamejstvu, o slovenskih izseljencih in zdomcih (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- spoznajo organiziranost EU s poudarkom na demokraciji (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- spoznajo pravice Slovencev kot državljanov EU (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- poznajo pomen povezanosti državljanov EU: gospodarsko in politično (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- navedejo primere povezanosti in soodvisnosti prebivalcev Zemlje (na primer skozi vlogo komunikacij, prometa, dobrin idr.) (UN Družba, 5. razred, str. 10),
- vsi cilji sklopa Kulturna dediščina (UN Zgodovina, 6. razred, str. 9).

Cilji DKE:

Učenci:

- ozaveščajo pomen simbolov in praznikov in primerjajo simbole države Slovenije s simboli EU,
- spoznavajo in razlagajo organiziranost in odločanje v EU,
- na primerih spoznajo vpliv članstva Slovenije v EU na vsakdanje življenje.

Proceduralni cilji***Cilji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja:***

Učenci:

- razvijajo zavest o jeziku, narodu in državi (opazujejo in opisujejo svoj prvi jezik in svoj odnos do njega) (UN Slovenščina, prvo VIO, str. 8),
- razvijajo zavest o jeziku, narodu in državi (opazujejo in predstavljajo jezike v Republiki Sloveniji in posebni status slovenščine v Republiki Sloveniji ter državne jezike v sosednjih državah in drugih državah EU, status slovenščine zunaj Republike Slovenije – tudi v organih EU) (UN Slovenščina, drugo VIO, str. 24),
- razvijajo razumevanje o svojem družbenem, kulturnem in naravnem okolju v času in prostoru (UN Družba, Splošni cilji, str. 5),
- ob izgrajevanju, poglobljanju in razširjanju znanja iz slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti (UN Zgodovina, Splošni cilji, str. 5).

Cilji DKE:

Učenci:

- s pomočjo spletnih strani ponovijo in raziščejo ključne značilnosti svoje ožje in širše skupnosti,*
- seznanjajo se s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja in z demokratičnimi institucijami v lokalnem okolju, Sloveniji, EU in svetovnih skupnostih.

Odnosni cilji***Cilji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja:***

Učenci:

- opišejo nujnost sodelovanja med ljudmi in razumejo, da človek ne more živeti sam (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 15).
- ugotavljajo, da smo ljudje, države, celine med seboj povezani in soodvisni (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 15),
- razumejo nujnost sodelovanja in medsebojne strpnosti med ljudmi (UN Spoznavanje okolja, 3. razred, str. 15),

- razvijajo pozitiven odnos do države Slovenije, domovine in Evropske unije (EU) (UN Družba, Splošni cilji, 5. razred, str. 5),
- razvijajo stališča in vrednote v okviru okoljske, državljske in domovinske vzgoje ter vzgoje za demokracijo in človekove pravice (UN Družba, Splošni cilji, str. 5),
- na primerih iz krajevne zgodovine presoja pomen ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razviti odgovoren odnos do okolja (UN Zgodovina, Splošni cilji, str. 5).

Cilji DKE:

Učenci:

- spoznajo povezanost lokalne, državne in evropske skupnosti, v katerih živijo,*
- razumejo razmerja med pojmi domovina, država, državljanstvo in narodna pripadnost,
- razvijajo pozitiven odnos do svoje državljske skupnosti.

Medpredmetne povezave

Tema Slovenija, Evropska unija in svet se vertikalno nadgrajuje od prvega do tretjega VIO in horizontalno v tretjem VIO. Zapisani cilji predmetov slovenščina, spoznavanje okolja, družba in zgodovina se vertikalno nadgrajujejo in v osmem razredu pri DDE služijo kot informacija, kakšno predznanje lahko pri učencih pričakujemo.

Predmeti:

- UN Slovenščina, 1. vzgojno-izobraževalno obdobje, področje: Jezik, str. 8.
- UN Slovenščina, 2. vzgojno-izobraževalno obdobje, področje: Jezik, str. 24.
- UN Spoznavanje okolja, 2. razred, tematski sklop: Prostor, str. 8, tematski sklop: Skupnosti, str. 14.
- UN Spoznavanje okolja, 3. razred, tematski sklop: Skupnosti, str. 14, 15.
- UN Družba, Splošni cilji, str. 5.
- UN Družba, 4. razred, vsebinska sklopa: Ljudje v prostoru in Ljudje v času, str. 9.
- UN Družba, 5. razred, vsebinska sklopa: Ljudje v prostoru in Ljudje v času, str. 10.
- UN Zgodovina, Splošni cilji, str. 5.
- UN Zgodovina, 6. razred, izbirna tema: Kulturna dediščina, str. 9.
- UN DKE, Splošni cilji, str. 6.
- UN DKE, 7. razred, vsebinski sklop: Skupnost državljanov RS, str. 9.
- UN DKE, 8. razred, vsebinski sklop: Slovenija, Evropska unija, svet, str. 13.

Ključni koncept širše teme: Ključne značilnosti lokalne, državne in EU skupnosti.

Ključne kompetence: socialne in državljske, učenje učenja, sporazumevanje v materinem jeziku, kulturna zavest in izražanje.

Didaktične strategije: nevihta možganov, učni pogovor, sodelovalno učenje – izvirna sestavljanka, raziskovalno učenje s pomočjo spleta, igra vlog,

Samorefleksija učitelja in učenca: lastnemu razmisleku učitelja in učenca o učnem procesu (na primer razmislek o tem: Katero novo strategijo sem preizkusil? Kaj novega sem ob tem spoznal? Kako sem sodeloval z drugimi? V čem sem zaznal težave in zakaj ter kako sem jih razrešil? ipd., sledi vodeni dialog, v katerem učitelj in učenci izrazijo svoje mnenje o poteku učnega procesa in načinu dela.

Predvideni čas trajanja obravnave: 135 minut oz. več, izpeljemo kot projektni dan

Potek učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCA
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Razloži pravila igre bingo – nekaj učencev je novinarjev, preostali so intervjuvanci, enemu učenci lahko zastavijo samo eno vprašanje. Učenci s pomočjo intervjuja v razredu poskušajo pridobiti odgovore na zastavljena vprašanja: <i>Kako je organiziran naš razred? Kako je organizirana šola? Kateri je simbol (znak, logotip) naše šole? Katera je himna naše šole, zastava, grb ...? Kdo je predsednik sveta šole? Kdo je predsednik skupnosti učencev šole? Kdo je predsednik države? Kako je organizirana naša država? Naštej državne simbole. Koliko držav je še, poleg Slovenije, vključenih v EU? Poimenuj evropsko himno. Pojasni pojma domovina in država. Slovenija je članica nekaterih organizacij. Katerih (naštej 3)?</i>	Po navodilih izvedejo igro. Izvedejo intervju, kdor prvi pridobi odgovore na vsa vprašanja, reče: <i>Bingo</i> .
Postavi vprašanje <i>Kje živimo?</i> Usmerja razmišljanje. Napove motivacijsko tehniko nevihto možganov (viharjenje idej) o naši državi in Evropski uniji.	Pregledamo odgovore na vprašanja in se o njih pogovorimo. Odgovarjajo, da v domačem kraju, pokrajini, državi, Evropi ... Nanizajo že znana dejstva o Sloveniji in Evropski uniji.
Izgrajevanje znanja	
Napove delo v skupinah (sodelovalno učenje – izvirna sestavljanka) (priloga 1: Navodila za matične skupine).	V matičnih skupinah si s pomočjo <i>Navodil za matične skupine</i> razdelijo teme.
Učence usmerja pri razdelitvi v ekspertne skupine (priloga 2: Navodila za ekspertne skupine). Učence usmerja pri iskanju podatkov in medsebojni komunikaciji.	Učenci z isto temo se sestanejo v ekspertnih skupinah, kjer se dogovorijo o delu in s pomočjo <i>Navodil za ekspertne skupine</i> preučijo snov.

Sinteza bistvenih spoznanj	
Učence usmerja pri oblikovanju zapisa.	Vrnejo se v matične skupine, kjer si na kratko poročajo (predstavijo vsak svoj del snovi) in skupaj izdelajo/izpolnijo preglednico (priloga 3). Vsaka skupina oblikuje tudi SKLEPNO misel, slogan, sliko, simbol, s katero povzamejo vsebino svojega dela.
Poglobljanje: uporaba znanja v novih situacijah; odpiranje dilem, razmislek o globalnih perspektivah itd.	
Vodi učni pogovor.	Ob svojih zapiskih (preglednici) povzamejo vsebino dela v ekspertnih skupinah. Predstavniki matičnih skupin predstavijo sklepno misel oz. ponazoritev, ki so jo pripravili. Komentirajo predstavitev. Razmišljajo o morebitnih odprtih vprašanjih in možnostih za iskanje odgovora.
Raziskovalno domače delo	
Poda ustna navodila za domačo nalogo.	Poiščejo, kdo so trenutni predstavniki Republike Slovenije v EU. Na primeru lahko opišejo njihovo delo (nadgradnja).

Sklep

Predlagani način dela omogoča aktivno in odprto komunikacijo med učenci ter med učenci in učiteljem, spodbuja medsebojno sodelovanje in vpliva na razvoj kritičnega mišljenja in samostojnega učenja posameznega učenca.

Predlagane vsebine so v širšem smislu lahko temelj za povezovanje, načrtovanje in izvajanje pouka družboslovja po vertikali od 1. do 9. razreda.

Literatura in viri

- 1 Boehm, W. (2007). *Opa, Evropa. Kako deluje Evropska unija*. Ljubljana, Služba Vlade RS za evropske zadeve, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Vlade RS za komuniciranje, Zavod RS za šolstvo.
- 2 Budnar, M., Hus, V., Umek, M., Zabukovec, M. (2006). *Družba 4. razred. Načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 3 Budnar, M., Hus, V., Sambolec, T., Štilec, S., Umek, M., Zabukovec, M. (2007). *Družba 5. razred. Načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 4 Bušljeta, N. (ur.) (2009). *Slovenija v Evropski uniji: 152 vprašanj in odgovorov o članstvu Slovenije v EU*. Ljubljana: Urad Vlade RS za komuniciranje.
- 5 Ilc, B. et al. (2012). *Evropska unija in vsakdan njenih državljanov: priročnik za poučevanje EU vsebin v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- 6 *Krajc, G., Prebilič, V., Rebernik, D., Zupančič, J., Razpotnik, J., Najrajter, D., Nečimer, V. (2010). EU v šoli: priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi. Ljubljana: Urad Vlade RS za komuniciranje, Predstavništvo Evropske komisije v Sloveniji.*
- 7 *Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.*
- 8 *Podobnikar, P. et al. (2012). Evropska identiteta in evropsko demokratično državljanstvo: priročnik za poučevanje EU vsebin v osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.*
- 9 *Pušnik, T. et al. (2012). Evropska unija in nove oblike demokratične participacije: priročnik za poučevanje EU vsebin v osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.*
- 10 *Rutar Ilc, Z. (ur.) (2012). Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in v medpredmetnih in kurikularnih povezavah. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- 11 *Slovenija – Doma v Evropi. Portal urada Vlade RS za informiranje. Dostopno na: www.evropa.gov.si/ (15. 12. 2012).*
- 12 *Europa. Uradni portal Evropske unije. Dostopno na: http://europa.eu/index_sl.htm (15. 12. 2012).*
- 13 *Euronews nad policy debates. Dostopno na: <http://www.euractiv.com/> (15. 12. 2012).*
- 14 *Državni zbor Republike Slovenije. Dostopno na: www.dz-rs.si (15. 12. 2012).*
- 15 *Spoznavajmo EU. Dostopno na: <http://www.evropa.gov.si/spoznavajmo-eu/index.html> (15. 12. 2012).*

Priloge



- Priloga 1: Navodila za matične skupine
- Priloga 2: Navodila za ekspertne skupine
- Priloga 3: Preglednica

Priloga 1

Navodila za matične skupine

Vsak član matične skupine dobi svojo temo in se sestane z ekspertno skupino z učenci, ki obravnavajo enak problem. Po delu v ekspertnih skupinah se vrnete v matične skupine ter predstavite oz. razložite učno snov. Po pazljivem poslušanju člani skupine postavljate vprašanja, snov predebatirajte. Celotno učno snov povežite v celoto (izpolnite preglednico).

Oblikujte tudi sklepno misel (ali slogan, sliko, simbol), s katero povzamete vsebino svojega dela.

Izbirate med naslednjimi temami:

1. Zgodovina (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)
2. Dediščina (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)
3. Prazniki (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)
4. Simboli (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)
5. Ureditev – organi oblasti in ureditev (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)





Priloga 2

Navodila za ekspertne skupine

1. skupina: Zgodovina (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)

Skupaj preučite učno snov, poiščite ključne informacije, napišite sintezo in ključne ugotovitve. Pripravite se na predstavitev v matični skupini.

Uvod v temo

Zanimajo nas ključna dejstva (čas, glavni dogodki) o nastanku domače občine, Republike Slovenije in Evropske unije.

Predstavite ta dejstva.

Gradivo:

- Spletna stran občine
- Monografija občine ipd.
- Slovenija skozi zgodovino. Vladni portal za otroke in mladino. Dostopno na: http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=187&mld=403 (15. 12. 2012).
- Ustanovitev države Slovenije. Vladni portal za otroke in mladino. Dostopno na:
- http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=193&mld=403 (15. 12. 2012).
- Za mlajše. Dvajset let samostojnosti Republike Slovenije. Urad Vlade RS za informiranje. Dostopno na: <http://www.dvajset.si/za-mlajse/> (15. 12. 2012).
- Zgodovina Evropske unije. Uradni portal Evropske unije. Dostopno na: http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_sl.htm (15. 12. 2012).
- Zgodovinski mejniki. Slovenija – doma v Evropi. Uradni portal Urada Vlade RS za informiranje. Dostopno na: <http://www.evropa.gov.si/si/kratka-predstavitev/zgodovinski-mejniki/> (15. 12. 2012).
- Karba, P., Jesenko, N. (2012). Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika 8. Učbenik za DKE⁵³ v osmem razredu OŠ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učbeniki za družbo (na koncu navodil).

2. skupina: Dediščina (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)

Skupaj preučite učno snov, poiščite ključne informacije, napišite sintezo in ključne ugotovitve. Pripravite se na predstavitev v matični skupini.



Uvod v temo

Naravna dediščina so praviloma danosti v prosti naravi, bogastvo žive in nežive narave. Kulturna dediščina so viri in dokazi človeške zgodovine in kulture: stavbe, predmeti, predmeti iz preteklih obdobj, območja, ki vključujejo prepoznavne dele slovenske pokrajine, šege in navede itd. Za ohranjanje naravne in kulturne dediščine skrbijo strokovne službe (občinske službe, muzeji, državne službe).

Opišite najpomembnejše značilnosti naravne in kulturne dediščine v domačem kraju in RS. Pojasnite, kako EU skrbi za promocijo in ohranjanje evropske dediščine in zakaj.

Gradivo:

- Spletna stran občine.
- Monografija občine ipd.
- Kamra. Digitalizirana kulturna dediščina slovenskih pokrajin. Dostopno na: <http://www.kamra.si/> (15. 12. 2013).
- DEDI. Digitalna enciklopedija naravne in kulturne dediščine na Slovenskem. Dostopno na: <http://www.dedi.si/> (15. 12. 2012).
- Kulturna dediščina. Vladni portal za otroke in mladino. Dostopno na: http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=255&mld=403 (15. 12. 2012).
- Naravna dediščina. Vladni portal za otroke in mladino. Dostopno na: http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=229&mld=403 (15. 12. 2012).
- Promocija kulturne dediščine. Kultura. Uradni portal Evropske unije. Dostopno na: http://europa.eu/pol/cult/index_sl.htm (15. 12. 2012).
- Karba, P., Lašič, D., Jesenko, N. (2012). Državljska in domovinska vzgoja ter etika 7. Učbenik za DKE v sedmem razredu OŠ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učbeniki za družbo (na koncu navodil).

3. skupina: Prazniki (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)

Skupaj preučite učno snov, poiščite ključne informacije, napišite sintezo in ključne ugotovitve. Pripravite se na predstavitev v matični skupini.

Uvod v temo

Poleg delovnih dni imamo tudi praznike. Praznik je dan posebnega pomena v življenju posameznika ali skupnosti, ki se praviloma na različne načine obhaja vsako leto ali ob dogodku. Vsi ne praznujemo vseh oz. istih praznikov. Poznamo več vrst praznikov: družinske, kulturne, verske, lokalne, državne, svetovne, stanovske, praznike, ki so povezani z različnimi šegami in navadami itd.

Raziščite, katere praznike praznujemo v domačem kraju, Sloveniji in Evropski uniji in kako jih praznujemo. Raziščite, kateri prazniki so skupni.

**Gradivo:**

- Spletna stran občine.
- Monografija občine ipd.
- Prazniki v Republiki Sloveniji. Spletna stran Vlade RS. Dostopno na: http://www.vlada.si/o_sloveniji/politici_sistem/prazniki/ (15. 12. 2012).
- 9. maj – dan Evrope. Uradni portal Evropske unije. Dostopno na: http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/europe-day/index_sl.htm (15. 12. 2012).
- Karba, P., Jesenko, N. (2012). Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika 8. Učbenik za DKE v osmem razredu OŠ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učbeniki za družbo (na koncu navodil).

4. skupina: Simboli (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)

Skupaj preučite učno snov, poiščite ključne informacije, napišite sintezo in ključne ugotovitve. Pripravite se na predstavitev v matični skupini.

Uvod v temo

Simboli označujejo pripadnost kraju, državi, organizaciji itd.

Kakšen pomen imajo posamezni občinski, državni in evropski simboli? Raziščite, katere simbole poznamo v domačem kraju (občini), Sloveniji in Evropski uniji. Opišite jih in pojasnite njihov izvor. Kdaj jih uporabljamo in kako?

Gradivo:

- Državni simboli in znamka Slovenije. Dvajset let samostojnosti Republike Slovenije. Urad Vlade RS za informiranje. Dostopno na: <http://www.dvajset.si/prvih-20/pregled/prej-in-zdaj/drzavni-simboli/> (15. 12. 2012).
- Državni simboli. Državni zbor Republike Slovenije. Dostopno na: <http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/PoliticiSistem/DrzavniSimboli> (15. 12. 2012).
- Simboli EU. Uradni portal Evropske unije. Dostopno na: http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/index_sl.htm; http://europa.eu/abc/symbols/index_sl.htm (15. 12. 2012).
- Simboli Evropske unije. Portal Živim EU. Dostopno na: http://www.zivim.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=84 (15. 12. 2012).
- Karba, P., Jesenko, N. (2012). Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika 8. Učbenik za DKE v osmem razredu OŠ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učbeniki za družbo (na koncu navodil).



5. skupina: Ureditev – organi oblasti in ureditev (Domači kraj, Slovenija, Evropska unija)

Skupaj preučite učno snov, poiščite ključne informacije, napišite sintezo in ključne ugotovitve. Pripravite se na predstavitev v matični skupini.

Uvod v temo

Državljeni se zato, da sodelujemo pri urejanju skupnih zadev povezujemo v različne politične skupnosti: občino, državo in EU.

Na kratko opišite način delovanja občine, države in EU. Naštejte glavne institucije posamezne politične skupnosti ter njihove naloge oz. pristojnosti.

Gradivo:

- Spletna stran občine.
- Lokalna samouprava. Vladni portal za otroke in mladino. Dostopno na: http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view&id=137&Itemid=288&mld=404 (15. 12. 2012).
- Spletna stran državnega zbora Republike Slovenije. Dostopno na: <http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/> (15. 12. 2012).
- Institucije in drugi organi EU. Uradni portal Evropske unije. Dostopno na: http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_sl.htm (15. 12. 2012).
- Karba, P., Jesenko, N. (2012). Državlanska in domovinska vzgoja ter etika 8. Učbenik za DKE v osmem razredu OŠ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učbeniki za družbo (na koncu navodil).

Gradivo za vse ekspertne skupine – učbeniki za družbo

- Arko, P., Galjot, A., Justin, J., Resnik Planinc, T., Švab, A. (2004). Družba za četrtošolc(k)e. Ljubljana: i2.
- Burnik Kosi, A., Požun, M., Prezelj, V. (2008). Družba 4: Jaz, ti, mi vsi. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ciglencečki, S., Justin, J., Resnik Planinc, T., Švab, A. (2009). Družba za petošolc(k)e. Ljubljana: i2.
- Jurač, V., Razpotnik, J., Vovk Korže, A. (2012). Družba smo mi 4. Učbenik za družbo v četrtem razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Mirjanić, A. (2012). Družba smo mi 5. Učbenik za družbo v petem razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Umek, M., Janša - Zorn, O. (2012). Družba in jaz 1: Družba za 4. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
- Umek, M., Janša - Zorn, O. (2012). Družba in jaz 2: Družba za 5. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
- Večerić, D., Zornik, L., Tomšič, Ž. (2007). Družba 5: Jaz, ti, mi vsi. Ljubljana: Mladinska knjiga.



Priloga 3

Preglednica

	Domači kraj	Slovenija	EU
Zgodovina			
Dediščina			
Prazniki			
Simboli			
Ureditev, ustanove, njihove naloge oz. pristojnosti			

2.8 Opredelitev globalizacije

Raziskovalno učenje in vodena diskusija

Natalija Panić, Osnovna šola Sostro, Ljubljana

Uvod

Vsebinski sklop Svetovna skupnost je zadnji od osmih sklopov, ki jih predpisuje učni načrt predmeta DKE. Sklop združuje in povezujejo vsa že pridobljena družboslovna znanja učencev in znanja številnih drugih področij. Gre za relativno zahtevne vsebine, saj od učencev pričakujemo poznavanje in razumevanje sovplivanja procesov, ki potekajo na ravni celotne človeške skupnosti. Vsebinskega sklopa se je treba lotevati posebej pozorno, prav tako pa se ga je treba dotakniti s čim večih zornih kotov (kolikor to dopušča čas), pri tem pa moramo paziti, da se izogibamo ustvarjanju dodatnih stereotipnih predstav o problematiki. Treba je vzpodbujati večperspektivnost ob preučevanju družbenih pojavov in procesov, prav tako pa tudi vzpostavljanje kritičnih pogledov na izzive in problematiko, ki jo pred nas postavlja proces globalizacije. Vsebine ponujajo zelo veliko izzivov za debate, zato je izjemno pomembno, da učitelj ne pozabi, katere temeljne cilje si je zadal ob načrtovanju učne ure.

V shemi načrtovanja širše teme Globalizacija, ki sledi, opredeljujem operativne cilje učne ure, nakazujem možne medpredmetne povezave, vezane na konkreten primer izvedbe učne ure, opredeljujem osnovne didaktične strategije ter predlagam vprašanja za samorefleksijo učitelja in učencev. Opredeljujem tudi časovni okvir izvedbe dejavnosti ter dejavnosti učitelja in učencev pri pouku. Shemi osnovnega načrtovanja kot dopolnilo sledijo podrobnejši opis izvedbe predlaganih aktivnosti ter priloge, ki naj učitelju služijo kot temelj za razvijanje njegovih lastnih idej.

Vsebinski sklop: Svetovna skupnost (UN DKE, str. 14)

Širša tema: Globalizacija

Bistveno vprašanje/problem/situacija učne teme: Kaj pomeni pojem globalizacija?

Operativni cilji:

Vsebinski/deklarativni cilji (UN KDE, str. 14)

Učenci:

- na primerih spoznavajo globalizacijo,
- podrobneje spoznavajo nekatere značilnosti in učinke globalizacije,
- na pojavih spoznajo pozitivne in negativne učinke globalizacije.

Proceduralni cilji

Učenci:

- razvijajo stališča v zvezi z globalizacijskimi vprašanji,
- razvijajo sposobnost etičnega presojanja in spoznavajo ekonomske in družbeno-razvojne alternative, ki omogočajo trajnostni razvoj,
- soočajo različne vrednote, ki jih imamo v skupini,*
- podajajo predloge za reševanje izzivov, ki jih pred človeštvo postavlja proces globalizacije,*
- razvijajo spretnost kritičnega mišljenja z zastavljanjem (kakovostnih) vprašanj,*
- prek dela v skupini razvijajo: komunikacijske spretnosti, čut odgovornosti, sposobnost sprejemanja odločitev s konsenzom, sposobnost sodelovanja z drugimi.*

Odnosni cilji

Učenci:

- premišlujejo o razmerah, v katerih živijo ljudje v različnih delih sveta, in o obetih za njihovo prihodnost,*
- premišlujejo o odgovornosti posameznika v povezavi z dogajanjem v svetovni skupnosti,*
- razvijajo stališče do socialne pravičnosti, človeškega dostojanstva, otroškega dela.*

Medpredmetne povezave

- UN Spoznavanje okolja (Skupnosti – učni načrt, 3. razred, str. 14⁵⁴),
- UN Družba (Ljudje v družbi – učni načrt, 5. razred, str. 8⁵⁵),
- UN Angleščina (Poslušanje in slušno razumevanje – učni načrt, str. 11⁵⁶).

Ključni koncept širše teme: spodbujanje razmišljanja o globalizacijskih izzivih sedanjosti in prihodnosti.

Ključne kompetence: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje.

Didaktične strategije: učnociiljni in procesno-razvojni pristop, kompetenčni pristop, aktivne učne oblike – sodelovalno učenje – (delo v skupini/paru), aktivne učne metode – (vodena) diskusija, razmišljanje o uporabi vsebin v življenju, metoda zastavljanja vprašanj udeležencev, učenje prek sodelovanja v delavnici, samostojno prepoznavanje problemov, metoda dela z IKT.

54
Učenci vedo, da Slovenija sodeluje tudi z drugimi državami (gospodarstvo, trgovina idr.); razumejo nekatere pasti potrošništva.

55 Učenci razumejo, da kot posamezniki soodgovorno vplivajo na razvoj skupnosti; razvijajo sposobnost za argumentirano izražanje svojih mnenj in stališč; razumejo, kaj vpliva na družbeni razvoj, analizirajo in vrednotijo različne učinke družbenih sprememb (razvoj in napredek, družbene težave).

56 Učenci ob poslušanju in poslušanju z gledanjem razvijejo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja ter sporazumevalne strategije.

Samorefleksija**Učitelj:**

- *Ali sem uspel prek podajanja snovi ter z izbranimi oblikami in metodami dela doseči zastavljene cilje?*
- *Ali sem uspel z vodenjem učnega procesa aktivirati vse učence?*
- *Je bilo časovno načrtovanje ustrezno?*

Učenec:

- *Kaj sem že vedel?*
- *Česa sem se naučil na novo?*
- *Kaj me je presenetilo?*
- *Koliko sem bil aktiven?*
- *Sem se uspel z domačim delom kaj naučiti?*
- *Kakšni načini poučevanja, katere snovi me pritegnejo?*
- *Se mi zdijo obravnavane stvari pomembne za življenje?*

Predvideni čas trajanja obravnave: dve šolski uri, domače raziskovalno delo

Potek učnega procesa

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCEV
1. ura	
Motivacija	
Poda navodila za ogrevalno igro Modni poštar (glejte navodila pod preglednico). Opazuje potek igre in pomaga ob morebitnih zagatah. Zastavlja vprašanja in vodi razpravo: <i>Kakšna oblačila največkrat nosite?</i> <i>So si vaša oblačila med seboj podobna?</i> <i>Kaj je tisto, kar določa, kakšna oblačila nosite?</i>	Poslušajo navodila za izvajanje igre. Izvajajo ogrevalno igro modni poštar. Razmišljajo, izražajo svoja mnenja in se vključujejo v razpravo.
Izgrajevanje znanja	
Najavi temo (globalizacija) in pozove učence, naj oblikujejo vprašanja, ki jih zanimajo v zvezi z njo. Prek IKT prikaže preglednico, ki učencem služi kot pomoč pri oblikovanju kakovostnih vprašanj (priloga 1).	Oblikujejo vprašanja in jih zapišejo na liste.

Poda navodila za izvajanje dejavnosti Etikete na oblačilih. Opazuje potek dejavnosti in pomaga ob morebitnih zagatah. Na tabli beleži ugotovitve učencev. Zastavlja vprašanja in vodi razpravo: <i>Kje je izdelanih največ oblačil?</i> <i>Kje se po vašem mnenju nahaja sedež podjetja?</i> <i>Zakaj se po vašem mnenju njihova oblačila izdelujejo v državah, ki ste jih omenili?</i> <i>Zakaj nekatera oblačila niso opremljena z etiketami ali z državami proizvajalca?</i>	Poslušajo navodila za izvajanje dejavnosti. V parih ali manjših skupinah izvajajo dejavnost Etikete na oblačilih. Po parih ali po skupinah poročajo o svojih ugotovitvah. Razmišljajo, izražajo svoja mnenja in se vključujejo v razpravo.
Sinteza bistvenih spoznanj	
Predvaja videoodlomek in pozove učence k pozornemu opazovanju. Povzame ugotovitve učne ure ter z vprašanji usmerja pogovor.	Spremljajo videoodlomek in razmišljajo o trditvi, ki jo ta pred njih postavlja: Živiš globalizacijo, ne moreš je zavrniti. Prek odgovorov na vprašanja predstavijo spoznanja, do katerih so prišli, in povedo, kako so se ob tem počutili.
Raziskovalno domače delo	
Spodbudi učence naj odgovorijo na vprašanje, kaj je to globalizacija, poskušajo iskati še sami doma, tako v literaturi kot tudi na spletu.	Zabeležijo si navodila za raziskovalno domače delo.

Modni poštar (5 min + 5 min razprava)

Gre za ogrevalno igro, s katero učence pred začetkom obravnave zastavljene teme sprostimo in pripravimo prijetno okolje za učenje.

Potek dejavnosti:

1. Učenci sedijo na stoli, razporejenih v krogu, eden med njimi pa v sredini stoji.
2. Kdor stoji, reče: »Prinašam pošto za tistega, ki je oblečen v športni pullover« ali »...«, ki ima oblečeno spodnjo majico.« Po izrečenem morajo vsi, ki ustrezajo opisu, vstati in zamenjati mesto s preostalimi, ki so vstali. Mesto zamenja tudi poštar.
3. Kdor ne uspe sesti, preden so zasedeni vsi stoli, mora v sredino kroga in nadaljevati igro.
4. Igro končamo, ko zmanjka idej za oblačila ali ko ocenimo, da je dejavnost dosegla svoj namen.

Sledi kratka razprava.

Najava teme (5 min)

Učitelj najavi temo in spodbudi učence, naj oblikujejo vprašanja, ki jih zanimajo v zvezi z njo. V pomoč jim ponudi seznam namigov za postavljanje kakovostnih vprašanj, ki jih prikaže s pomočjo IKT (priloga 1). Učenci naj vprašanja zapišejo na liste, ki jim jih učitelj prej razdeli. Liste potem prilepijo na posebno mesto v razredu, kjer naj nam služijo kot vodilo, h kateremu se bomo vračali med obravnavo celotnega sklopa. Tako lahko pouk prilagajamo, da dejansko izhaja iz interesov učencev. Pričakovano je, da večina učencev besede globalizacija ne bo poznala, zato se bo verjetno pojavilo tudi vprašanje, ki je vodilni problem zastavljene obravnavane teme: *Kaj je globalizacija?*

Predlagam, da na vprašanje ne odgovorite, ampak ga prihranite za konec ure.

Etikete na oblačilih (15 min + 10 min razprava)

Pri aktivnosti odkrivamo, kje so bila izdelana naša oblačila.

Učence lahko za začetek izzovemo z vprašanjem: *Ali veste, kje so bila izdelana oblačila, ki jih pravkar nosite?*

Učenci v parih/skupinah drug drugemu prebirajo etikete na oblačilih, ugotovitve pa beležijo na nemi karti sveta, kjer s piko označijo državo, v kateri je bilo oblačilo izdelano. V pomoč naj jim bodo šolski atlas, da bodo lahko natančno locirali države izdelave oblačil.

Obstaja možnost, da bo dejavnost učence zelo pritegnila in bodo želeli pregledati tudi oblačila, ki jih imajo v garderobi.

Beleženju sledi poročanje parov. Učitelj na tablo, v vnaprej pripravljeno razpredelnico, razporejeno na celine, zapisuje, koliko oblačil je bilo izdelanih kje.

Sledi razprava.

Videogradivo (5 min)

Za vrnitev na vprašanje z začetka učne ure, lahko uporabite posnetek, izbran na svetovnem spletu, npr. Serge Busaid: Globalisation – You're living it (2009). Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=g2Sei7F61U8&feature=related> (8. 11. 2012), ki naj služi kot izziv za iskanje odgovora na vprašanje: *Kaj je globalizacija?*

Domača naloga

Učitelj povzame ugotovitve učne ure in pozove učence, naj odgovor na vprašanje, kaj je globalizacija, poskušajo poiskati tudi na spletu. Tovrstno početje jim bo odprlo številna nova vprašanja, ki bodo odlična iztočnica za izvedbo naslednje učne ure.

DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCEV
2. ura	
Motivacija in ugotavljanje predznanja	
Poda navodila za ogrevalno igro <i>poiščite svojo barvo</i>. Opazuje potek igre in pomaga ob morebitnih zagatah. Zastavlja vprašanja in vodi pogovor: <i>Kako ste se lotili domače naloge prejšnje šolske ure?</i> <i>Kaj ste ugotovili ob raziskovanju po spletu in v literaturi?</i> <i>Kaj vas je presenetilo?</i>	Poslušajo navodila za izvajanje igre. Izvajajo ogrevalno igro <i>poiščite svojo barvo</i>. Odgovarjajo na vprašanja in reflektirajo svoje učenje.
Izgrajevanje znanja	
Nadaljuje razpravo prejšnje šolske ure na točki, ki jo je prejšnjo uro namerno pustil odprto: <i>Kaj je globalizacija?</i> Razpravo usmerja z vnaprej pripravljenimi vprašanji (glej predloge vprašanj). Poda navodila za delo v skupinah, nadzoruje izvedbo, usmerja učence ob morebitnih dilemah.	Razmišljajo, izražajo svoja mnenja in se vključujejo v razpravo. V skupinah oblikujejo miniplakate in ob koncu dejavnosti kratko poročajo o ugotovitvah, tako da nadgrajujejo poročanje predhodne skupine.
Sinteza bistvenih spoznanj	
Z miselnim vzorcem (priloga 2) kratko povzame nekaj bistvenih elementov globalizacije.	Prisluhnejo sintezi in prepíšejo miselni vzorec v zvezek.
Domače delo	
Poda navodila za domače delo.	Zabeleži si navodila za domače delo.

Poiščite svojo barvo (5 minut + 5 minut pogovor)

Vsi učenci se postavijo v ravno vrsto in se s hrbtom obrnejo proti učitelju. Ta jim na hrbet nalepi listke različnih barv. Na njegov znak se razkropijo po razredu in poskušajo najti barvo, ki ji pripadajo. Razvrščajo se v popolni tišini, saj se lahko sporazumevajo le s pomočjo neverbalne komunikacije. Lahko pomagajo drug drugemu, vendar brez besed. Ko so skupine oblikovane, poiščejo in uredijo prostor, kjer bodo delovali kot skupina (pripravijo delovni prostor – miza, stoli, potrebščine).

Sledi kratek pogovor o domačem delu.

Vodena razprava (20 min)

Razpravo nadaljujte na točki, ki ste jo prejšnjo uro namerno pustili odprto: Kaj je globalizacija?

Predlogi vprašanj za nadaljnjo razpravo:

- Katerih področij se dotika globalizacija? Ekonomija, družba, kultura, politika, življenjsko okolje.
- Kako se v svetu kaže globalizacija na področju politike? Oblikovanje zvez in organizacij npr. EU, G-20, OZN; kot posledica ustanovitve le-teh pa tudi oblikovanje nevladnih organizacij, kot sta npr. Greenpeace in Amnesty International.
- Kateri so tisti svetovni dogodki, ki se ne ozirajo na meje med državami? Podnebne spremembe, finančne krize itd.
- Ali globalizacija na vse države in njihove prebivalce vpliva enako?
- Je mogoče reči, da se globalizacije »ne gredo«?
- Je globalizacija priložnost za svet ali grožnja svetu?
- Kaj je proces globalizacije prinesel Sloveniji?
- Kaj je proces globalizacije prinesel tebi?
- Ali ste že kaj vedeli o obstoju otroškega dela? Kako to, ste se o tem že kje pogovarjali?
- Ali je prav, da otroci delajo? Ali naj bi imeli otroci možnost odločiti se, ali želijo delati ali ne?
- Kaj menite o trditvi »Otroško delo ustvarja nujno potreben družinski in družbeni dohodek. Če družinam to možnost dela odvzamemo, bodo prav otroci najbolj trpeli.«?
- Kakšne koristi imamo potrošniki od otroškega dela?
- Ali lahko ljudje, kot smo mi, pomagamo pri reševanju problema otroškega dela?
- Zakaj je, ne glede na deklaracije in konvencije problem otroškega dela še vedno izjemno velik in razširjen svetovni problem?

Oblikovanje miniplakata, povzetek bistvenih spoznanj (15 min)

Učenci v skupinah oblikujejo miniplakat, na katerem predstavijo pozitivne in negativne vidike globalizacije. Kot tretjo kategorijo opredelijo izzive, ki jih globalizacija postavlja pred človeštvo (npr. kako zagotoviti, da bi bila hrana pravičneje porazdeljena, kako rešiti problem izkoriščanja otrok kot delovne sile itd.).

Skupine na kratko predstavijo plakate, tako da nadgrajujejo poročanje prejšnje skupine. S takim načinom poročanja spodbujamo pozorno poslušanje in se izognemo ponavljanju že slišane.

Ob koncu dejavnosti učitelj z miselnim vzorcem (priloga 2) kratko povzame najpomembnejše elemente, ki zadevajo globalizacijo. Učenci tabelsko sliko prepisujejo v zvezek.

Domača naloga

Vsaka skupina izbere en izziv, ki so ga opredelili v skupini. Poskušajo iskati rešitve za problem, ki so ga zaznali. Rešitev kratko zapišejo na drugo stran plakata in jo predstavijo prihodnjo šolsko uro.

S pomočjo učbenika dopolnijo manjkajoče elemente v miselnem vzorcu.

Sklep

Vsebinska znanja vključujejo znanje in razumevanje temeljnih družbenih pojmov in pojavov, povezanih s procesom globalizacije. Sledenje proceduralnim ciljem omogoča pri učencih proces oblikovanja lastnih mnenj in stališč v zvezi z globalizacijo, razvija spretnosti kritičnega mišljenja, komunikacijske spretnosti in spretnosti za uspešno delovanje v skupini. Odnosno znanje pri učencih spodbuja razmišljanje o razmerah, v katerih živijo ljudje v različnih delih sveta, in s tem tudi o lastni odgovornosti v povezavi z dogajanjem v svetovni skupnosti.

Aktivne oblike pouka so tiste, ki navadno dosežejo večino učencev v razredu. Dejavnosti, ki jih učenci dojemajo kot igro, so pri njih priljubljene in povečajo pripravljenost za učenje in lastno aktivnost. Ravno iz tega razloga sem izbrala dejavnosti, pri katerih so učenci aktivni, prav tako pa pri njih vsak lahko izkaže svoj prispevek na različnih ravneh zahtevnosti.

Naslednja dejavnost, ki sem jo uporabila, je vodena razprava. Dobro pripravljena in vodena razprava je lahko tista, ki nagovori različne učence. Pomembno se mi zdi, da učitelji opogumljamo učence, da izražajo svoja mnenja, jih argumentirajo, vrednotijo in po potrebi preoblikujejo.

Vključevanje skrbno izbranih videovsebin je še ena možnost, s katero lahko aktiviramo miselne procese pri učencih, saj gre za način, ki jim je blizu, ga uporabljajo in navadno ne povezujejo nujno s poukom, s tem pa se poveča možnost za njihovo angažiranost v učnem procesu. Uporaba krajšega videoposnetka služi kot element ohranjanja pozornosti, most do vizualnih tipov učencev in izziv za morebitni preskok z igranja videoigric in prebijanju časa v klepetalnicah na uporabo interneta kot enega od možnih kakovostnih učnih virov.

Domače delo je tisto, ki učencu omogoča, da svoje znanje utrdi, poglobi, razširi ali poišče svoje interese, ter ga postavi pred nove izzive.

Ne glede na to, da je sodelovalno učenje in poučevanje od frontalnega pouka zahtevnejše, tako časovno kot tudi v samem procesu načrtovanja, izvedbe in evalvacije, menim, da na dolgi rok prinaša več učinka. Morda ne obdrži v glavah učencev definicije, kaj je to globalizacija, nauči pa jih nekaj o tem, da lahko skupaj razmišljamo širše, bolj raznoliko, da ljudje vidimo in doživljamo stvari različno ter da je to tisto znanje in zavedanje, ki ga moramo imeti, če želimo resnično sobivati. Do enciklopedičnega odgovora na vprašanje, kaj je globalizacija, lahko pridemo z nekaj kliki, do znanja in razumevanja, kaj je za ljudi in svet resnično pomembno, pa lahko pridemo na podlagi izkušenj z ljudmi.

Literatura in viri

- 1 *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (25. 11. 2012).*

- 2 Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M., Oliveira, B., Ondračkova, J. idr. (2002). *Kompas – Priročnik za učenje mladih o človekovih pravicah*. Ljubljana: DZS.
- 3 Budnar, M. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf (25. 11. 2012).
- 4 Busaid, S. (2009). *Globalization: You are living it* (4. 10. 2009). Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=g2Sei7F61U8&feature=related> (25. 11. 2012).
- 5 Eržen, V. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf (25. 11. 2012).
- 6 Karba, P. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE_OS.pdf (25. 11. 2012).
- 7 Kolar, M. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf (25. 11. 2012).
- 8 Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti. Dostopno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sl.pdf (25. 11. 2012).
- 9 Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 10 Suša, R. (2008). *Priročnik za globalno učenje – Tudi ti lahko spremeniš pogled na svet*. Ljubljana: SLOGA.

Prilogi



Priloga 1: Seznam namigov za postavljanje kakovostnih vprašanj

Priloga 2: Miselni vzorec – globalizacija



Priloga 1

Seznam namigov za postavljanje kakovostnih vprašanj

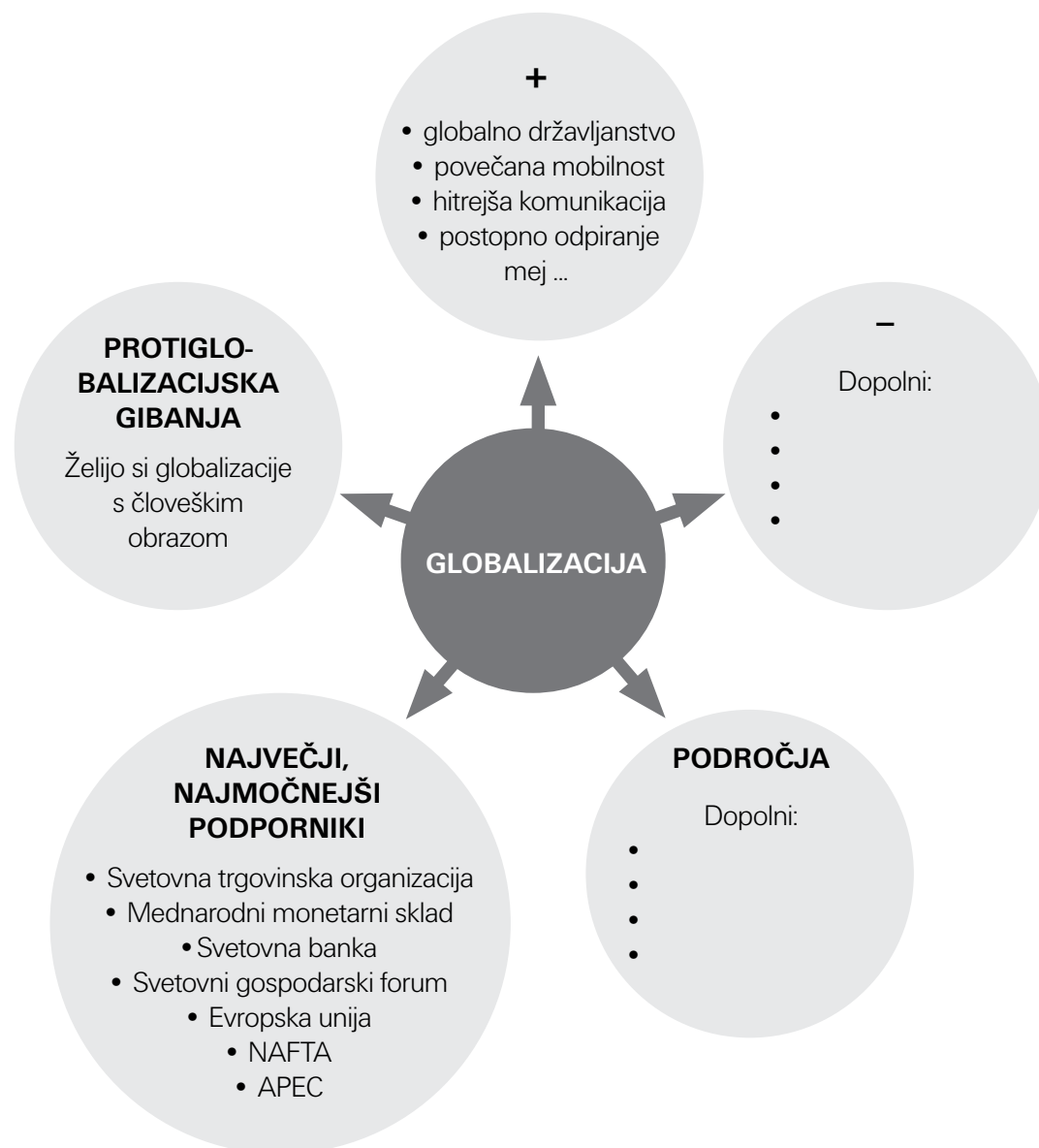
Postavite čim več vprašanj na temo globalizacije. Naj bodo takšna, da bodo spodbujala kakovostno mišljenje. Pri tem si pomagajte s spodnjim seznamom namigov za postavljanje kakovostnih vprašanj:

- *Kakšna je razlika med ... in ...?*
- *Razloži, zakaj ... (kako) ...?*
- *Kaj bi se zgodilo, če bi ...?*
- *Kakšna je narava ...?*
- *Kakšen je drug primer za ...?*
- *Kako bi lahko ... uporabil za ...?*
- *Kako ... vpliva na ...?*
- *Kako je ... povezano s tem, kar že vemo?*
- *Kaj pomeni ...?*
- *Zakaj je pomembno ...?*
- *Kako bi lahko še drugače razumeli, pojasnili ...?*
- *Kaj dokazuje ...?*
- *Kaj so nasprotni dokazi za ...?*
- *Katere so prednosti in pomanjkljivosti ...?*
- *Kaj sklepaš iz ...?*

(Rupnik Vec, po King, 2010)

Priloga 2

Miselni vzorec – globalizacija



Aktualne teme v posodobljenem učnem načrtu

MARPURGI

»Skupaj utripamo in minevamo.

Vsi živimo povezani drug z drugim, ali to hočemo ali ne.«

Zlata Vokač Medic (1926 – 1995, rusistka, raziskovalka in slovenska pisateljica)

(Iz knjige: *Marpurgi*, Založba Obzorja Maribor, 1985: 30)



3.1 Večkulturnost ter multi- in interkulturalizem v historični perspektivi

Dr. Oto Luthar, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Ljubljana

3.1.1 O čem govorimo, ko govorimo o multikulturalizmu?

Podobno kot v knjigi *Ne-sporazum kultur. Multikulturalizem v historični perspektivi*,⁵⁷ ki sva jo uredila z Michaelom Johnom, profesorjem na Univerzi v Linzu, bi tudi v uvodu v pričujočo razpravo rad poudaril, da se ne strinjam s tistimi, ki vsako tematizacijo večkulturnosti ali multikulturalizma razglašajo za svojevrstno »ideologijo« ozroma jo razumejo kot »odpoved«, če ne celo »poraz političnega mišljenja«. Še bolj nerazumljiva se mi zdi druga, manj radikalna, a pogostejša kritika, ki večino tega, kar je povezano s tem konceptom, enači z teoretsko inflacijo, s praznim, najpogostejše levičarskim govoričenjem, ki da v ničemer ne vpliva na vsakdanje odnose med različnimi jezikovnimi, verskimi, mentalitetnimi, rasnimi skupinami ...

Znotraj polja političnega pa me vedno znova presneča zavzetost, s katero posamezniki in skupine različnih političnih usmeritev kritizirajo edini koncept, ki skuša razložiti nastanek, razvoj in dinamiko multikulturnih in multietničnih skupnosti. Razumem, da je podobno kot vse druge plakativne, nenatančne in zato tudi zavajajoče pojme in koncepte tudi multikulturalizem treba vedno znova preverjati, vendar se moramo obenem zavedati, da je multikulturalizem s svojimi izvedenkami (transkulturalizem, interkulturalizem) še vedno osrednji koncept za nagovarjanje vzrokov in posledic preseljevanja in izseljevanja oz. takšnega in drugačnega mešanja ljudi različnih veroizpovedi, ras, jezikov in kultur.

Kar ne pomeni, da koncept/način tematizacije ni pomanjkljiv. Nasprotno, ena glavnih pomanjkljivosti je njegova ahistoričnost. Ahistoričnost, zaradi katere vedno znova pozabimo, da je bila Evropa, podobno kot drugi deli sveta, vedno multikulturna, in to od trenutka, ko so naši predniki iz Afrike v tem delu sveta iztrebili neandertalce. Podobno je bilo tudi pozneje, in sicer v vseh zgodovinskih obdobjih, polnih priseljevanja in izseljevanja, osvajanja, vojn, premirov, v katerih so se, kot bi dejal Tomaž Mastnak, mešala nešteta plemena, narodi, rase ... vere in jeziki. Mešanici, ki je tako vedno znova nastajala, pa so se vedno znova pridruževali tisoči novih mešancev, ki so še dodatno mešali že uveljavljene mešanice.

Vse to vemo, pa vendar smo vedno znova, tudi na domačem dvorišču, priča poveličevanju »pravih« in/oz. zaničevanju drugih mešanic.

Problem potemtakem ni pri tistih, ki s(m)o pri tematizaciji multikulturnosti preveč ohlapni in premalo izvirni, temveč pri onih, ki se tovrstni tematizaciji izogibajo. Skratka, problem je, in v tej točki se strinjam s Tomažem Mastnakom, v desnem ekstremizmu, ki svojo ignoranco do problemov multikulturnih družb ponuja kot normo, oz. v normalnosti ekstremističnega sejanja sovraštva tako v Evropi kot tudi v Sloveniji.

A preden se pod vtisom vedno novih poskusov diskreditiranja pojma multikulturalizem preveč oddaljim od naslovne teme, še opozorilo na razliko med multi- in interkulturalizmom. Čeprav

57

Izvirnik ima naslov Un-vestaendnis der Kulturen. Multikulturalismus in histoische Perspekti-ve. Knjiga je izšla pri celovski Mohorjevi družbi leta 1997.

večina avtorjev še vedno zagovarja bolj ali manj strogo ločitev med multikulturalizmom, ki naj bi ga razumeli kot sobivanje več kultur, in interkulturalizmom, ki označuje situacije, v katerih iz različnih kultur v istem prostoru nastane nova, od sobivajočih izvirnikov neodvisna kultura, v zadnjem času ugotavljamo, da imajo prav tisti, ki trdijo, da gre pri tem, kar navadno poimenujemo kot interkulturalizem, v bistvu za izvorno kulturo različnih jezikov, običajev in produkcijskih načinov, ki jo kot mozaično kulturo različnosti razumejo samo njeni zunanji interpreti. Za njihove pripadnike je tisto, v čemer drugi vidijo kulturno polifonijo, nepogrešljivi del njihovega življenja in s tem njihove kulture. Tudi zato si kaže vedno znova priklicati v spomin, da je življenje v metropolah ali v drugih prostorih, kjer so sobivale različne etnične skupine, nekoč določala samo med- oz. interkulturalna komunikacija ...

Po drugi strani ne smemo pozabiti, da sodobni multikulturalizem, v strokovni literaturi srečamo celo pojem neomultikulturalizem, ne teži k posploševanju, k mehki asimilaciji, kot trdijo nekateri, temveč nasprotno, k razločevanju. Ali kot bi dejala Avery Gordon in Christopher Newfield (1996), tam, kjer po navadi vidimo dve etnični skupini, multikulturalizem vidi najmanj štiri ali celo pet. Predvsem pa kaže opozoriti na to, da multikulturalizem ne opozarja samo na razlike med različnimi etničnimi skupinami, temveč razkriva tudi razlike znotraj njih samih. Slednje je po mnenju obeh avtorjev še dodatni dokaz o nemožnosti prevlade ene same identitete, pa naj bo ta poklicna, spolna, etnična ali kulturna. Vsak poskus uveljavljanja ene same kulturno-etnične identitete gre po mnenju omenjenih avtorjev iz ZDA vedno na račun heterogenosti, neidentičnosti, skratka na račun drugih. In to vse od začetka tovrstne razprave konec 18. stoletja v ZDA, ko so prvi misleci »zavrnili prevladujoče rasistične težnje« znotraj nastajajoče ameriške družbe. Po mnenju strokovnjakov je šlo v tem primeru predvsem za razmislek o »mešanju in zlivanju kultur« (Lukšič Hacin, 2011:130), ki so jih v ZDA prinesli priseljeni Angleži, Škoti, Irci, Nemci, Skandinavci, Poljaki, Judje idr. Rasistični odnos do indijanskih plemen in črnskih sužnjev je bil v tovrstnih tematizacijah praviloma izpuščen, saj je nastajajoči koncept državljskih pravic nagovarjal samo bele priseljence. Glede na to smo vedno znova presenečeni, ko v razpravi o t. i. talilnem loncu oz. talilnih loncih, ki se ukvarja z »utopitvijo manjših, šibkejših«, vse do šestdesetih let prejšnjega stoletja srečamo samo belce. Še več, nacionalizem in rasizem slednjih je nebele priseljence vse do prvih uspehov gibanja za državljske pravice po letu 1960 obravnaval kot nedržavljanje. Zavzemanje za »kulturni pluralizem«, ki sega v dvajseta leta prejšnjega stoletja, je namreč govoril predvsem o kulturah evropskih priseljenecov, ki da lahko veliko »ponudijo še nastajajoči ameriški«.⁵⁸ Pri tem kaže znova opozoriti na to, da je bil med pomembnimi zagovorniki kulturnega pluralizma tudi avtor slovenskih korenin. Mislimo seveda na Luisa Adamiča, ki je »konec tridesetih let /.../ pomembno vplival« na družbene spremembe v ZDA in zato »danes velja za enega od pomembnih začetnikov multikulturalizma«⁵⁹ v Severni Ameriki. In podobno kot pri večini njegovih sodobnikov, ki so se zavzemali za ameriško enotnost različnih kultur, tudi pri Adamiču srečamo obrise tega, kar je skoraj sedemdeset let pozneje Timoty Garton Ash (2012) poimenoval za liberalni pentagram skupnega življenja. Tudi znani kronist žametne revolucije na Češkoslovaškem je namreč ugotovil, da večina prizadevanj za enake možnosti različnih kultur korenini v prizadevanjih za državljske pravice nasploh.

Glede na to bom v nadaljevanju skušal pokazati, v kolikšni meri se koncept multi- in še posbej interkulturalizma prekriva s temeljnimi liberalnimi načeli, in sicer z enakostjo (pred zakonom) in svobodno izbiro (poklica, partnerja, življenjskega prostora itd.). Pri tem mislim predvsem na *načelo enakih možnosti* ter njegovo *nedvoumno* in *dosledno* uveljavljanje v vsakdanjem življenju in podobno kot Ash (2012) verjamem, da je samo tako mogoče razmislek o multi- in

⁵⁸ Ibid., str. 132.

⁵⁹ Ibid.

interkulturalizmu sploh nadaljevati. Podobno kot Ash (2012) sem tudi sam prepričan, da se je treba tudi v tem primeru ozreti v preteklost. Vsaj do šestdesetih let dvajsetega stoletja, ko je (med drugimi) tudi Isaiah Berlin ugotovil, da za oblikovanje liberalne družbe ni potrebno, da so vsi državljani liberalni. Prevedeno v razpravo o multikulturalizmu to pomeni, da lahko razumemo, spoštujemo in se učimo tudi od ljudi, s katerimi se ne strinjamo. In to v vseh primerih. Ni namreč dovolj, da ateisti sprejemajo vero katolikov, muslimanov, hindujcev, Sikhov itd., temveč da tudi fundamentalistični kristjani spoštujejo način življenja homoseksualnih ateistov. Liberalizma namreč ni mogoče uzakoniti in še manj uveljaviti s pomočjo državnega aparata in v tem smislu kaže razumeti tudi spodbujanje interkulturalne vzgoje s strani Sveta Evrope. Gre namreč za uveljavljanje in sprejemanje starih dobrih liberalnih načel ali točneje, gre za to, da jih prilagajamo novim okoliščinam. Nič novega, pa vendar vedno znova ugotavljamo, kako težko jih je uveljaviti v vsakdanjem življenju.

O tem se ne nazadnje lahko prepričamo tudi pri nas v Sloveniji, zato se v nadaljevanju osredotočam tako 1) na *multikulturno dediščino* kot tudi na njene 2) *modifikacije v času samostojne Slovenije*, torej v času (formalne ne pa tudi stvarne) uveljavitve političnega, socialnega in kulturnega pluralizma.

3.1.2 Multikulturalizem po slovensko v zgodovinski perspektivi

V okviru obravnave zgodovinskih okoliščin in dinamik, ki so bistveno zaznamovale oblikovanje medkulturne oz. medetnične dinamike v etnično mešanem okolju, se osredotočam na Prekmurje, ki je za pričujočo razpravo domala idealno okolje. Ob običajni multikulturalnosti skupnosti različnih etničnih skupin predstavlja ta pokrajina tudi enkratno stičišče štirih osrednjih evropskih etničnih, jezikovnih skupin (madžarske, slovanske, romanske in germanske).

Skratka, Prekmurje, ki se je pred nacističnim uničenjem judovske skupnosti leta 1944, edino ponašalo s polnokrvno habsburško tradicijo sobivanja različnih kultur, lahko primerjamo s srednjeevropskimi velemesti na čelu z Dunajem in Budimpešto. Še več, v določenih pogledih je bilo aktivno sobivanje predstavnikov različnih nacionalnih skupin v provinci, ki je tipalke velemestne državne cenzure niso dosegle, še intenzivnejše.

Pri tem mislim predvsem na tradicionalne multikulturne prakse, kot so večjezičnost, mešani zakoni, skupni socialni prostor itd.

V okviru prvega se naslanjam na pogost primer rokopisnih kuharskih knjig, ki so bile v tem delu Slovenije še v prvi polovici prejšnjega stoletja skoraj praviloma zapisane najmanj v treh jezikih: v slovenščini/prekmurščini, nemščini in madžarščini. Pri tem mislim na rokopise, ki uporabljajo vse jezike hkrati. Običajni opis priprave določene jedi se namreč ne konča prej, preden avtorica za naštevanje sestavin in navodila za pripravo ni uporabila vsaj dveh od treh, štirih jezikov, in vsakem od teh najdemo primere, ko se vsaj trije zvrstijo v enem samem stavku.

Ob pomoči teh in nekaterih drugih drobcev, povzetih iz podobnih dokumentov, želim pokazati, da je bil v »obmejnih« pokrajinah multikulturni in interkulturni način pomnjenja in izmenjave znanja ter izkušenj edini način tovrstne komunikacije. In to vse do konca prve svetovne vojne, ko so z nastankom Kraljevine Jugoslavije in poznejšim nastavkom socialistične Jugoslavije tri na novo opredeljene nacionalne/etnične identitete, dve verski in (po letu 1945) ena ideologija ustvarile novo zbirko praks sobivanja in razlikovanja.

Toda vrnimo se v sredino 19. stoletja. Ne nazadnje je to čas, v katerem je nastal eden od dokumentov, na katerega se sklicujem, predvsem pa je to čas, ko multikulturne prakse v ničemer niso omejevale uveljavljanih nacionalnih interesov. Govorimo namreč o času, ko je vsakdanje mešanje obeh uradnih jezikov monarhije z jezikom lokalne skupnosti predstavljalo samo del vsakdanje komunikacije. Ne glede na to, kateri obliki sporazumevanja se posvetimo, se namreč kaj hitro pokaže, da je zapisovanje receptov, pisanje pisem, kupovanje, dvorjenje ... celo preklinjanje večjezičnemu govorcu omogočilo, da je povedal več, kot bi lahko v enem samem jeziku, oziroma da se je v zvezi s tem, kar je želel povedati, lahko izražal veliko natančneje, kot če bi bil »obsojen« samo na svoj matični jezik. Sicer pa je vsakodnevno prehajanje iz jezika v jezik potekalo tako tekoče lahko bi celo rekli naravno, da brez dodatnih informacij oziroma brez jasne opredelitve govorca ne bi mogli nikoli zagotovo trditi, kateri etnični skupnosti pripada. Glede na to lahko z veliko gotovostjo trdimo, da so bili prebivalci tovrstnih okolij neločljivi del pluralne kulture različnih, med seboj tesno povezanih jezikov, verovanj in s tem povezanih navad in običajev oziroma da so bili prav vsi del tako imenovanega »naravnega stanja kultur/-e«, ki se je obdržalo do trenutka, ko so se v okviru novih nacionalnih držav iz raznovrstnih kulturnih praks oblikovale jezikovne mono- oz. nacionalne kulture.

Po drugi strani so tovrstne zapuščine, ki ne kažejo samo mešanice različnih okusov, temveč so tudi pravi večjezični slovar kuharskega izrazja, zgovoren dokaz za to, da aktivna dvo- ali trojezičnost ni bila le kompetenca izobraženih ali tako imenovane semielite.

Redni uporabnik se med vsakdanjim posvetovanjem z recepti ali podobnimi priročniki ni spoznaval samo s skrivnostmi panonske (lahko bi celo rekli tipične habsburške) kuhinje, temveč se je mimogrede naučil tudi treh oznak za merske enote in treh poimenovanj najrazličnejših kuharskih trikov. Ob tem so avtorice tovrstnih rokopisov, ki so jih uporabljale vsaj tri generacije, ob prenašanju cele vrste drugih praktičnih napotkov dajale vtis, da je večjezičnost in s tem večkulturnost nekaj povsem naravnega. Še točneje, brez večjezičnega upovedovanja katerega koli dela vsakdanjega življenja komunikacija sploh ni bila mogoča.

Svet treh, štirih jezikov, v katerem so se suvereno znašli tako avtorica receptov kot tudi njeni bralke in bralci, je bil obenem tudi edini znani svet vseh, ki so se ne glede na svoj etnični izvor in ne glede na razloge znašli na istem mestu.

Ne glede na to, ali jih je v največji velemesti v naši bližini pripeljala nuja preživetja ali ambicija, ne glede na to, ali so se rodili v okoljih stoletja navzočega stika različnih jezikov in kultur, prebivalci takšnih okolij so bili produkt svojega okolja. In kot taki so tudi z danes nepredstavljivo samoumevnostjo prehajali iz jezika v jezik. Ali še konkretnije, bolj kot kadar koli prej in pozneje so prebivalci multikulturnih okolij sredi 19. stoletja razumeli, zakaj se je neki recept, ki je imel nemški naslov, po nekaj madžarskih navedkih merskih enot moral izteči v slovenska navodila o pripravi. Verjetno so z isto samoumevnostjo, kot je neka gospodinja recept zapisala v dveh ali treh jezikih, njene sosedo, prijateljico, hčere in drugi potomci zapisano prebrali in na podlagi tega skušali svojo družino in goste presenetiti z lastno različico »Judenteig«, »Butermasse«, »Gernteig«, spekli »Omlet« ali »Rotssild« in na koncu morda postregli še s »Kakao Snite«.

Sicer pa recepti odstirajo samo del tega univerzuma. V tovrstnem gradivu se namreč skriva veliko več. Tako rokopisne kot prve tiskane kuharske knjige so brez primere najbogatejša zbirka podatkov o življenju ženske v preteklosti. Po mnenju nekaterih antropologov, etnologov, sociologov in zgodovinarjev je to medij, ki ženskam ni omogočil samo vstopa v družinsko življenje, temveč tudi nepogrešljivo vključevanje v življenje širše skupnosti. Ženske so se ob seznanjanju z različnimi načini priprave hrane in drugimi nasveti za gospodinjstvo s prepisovanjem ali dopisovanjem

receptov naučile pisati. Še več, z uporabo lastnih, še nastajajočih ali podedovanih zbirk nasvetov o hrani in domu so se učile govorice odraslih, govorice, ki se je raztezala vse od povsem intimnih napotkov o ženskem in moškem telesu do mini gospodarskih strategij za upravljanje celotne družinske posesti. Generacije za generacijo so ženske zadnjih treh stoletij ustvarjale svet, ki so ga raziskovalci različnih družboslovnih in humanističnih strok odkrili šele pred kratkim.

3.1.3 Multikulturalizem po slovensko danes

Namesto pričakovane medkulturne solidarnosti, ki po navadi spremlja idejni pluralizem, je po osamosvojitvi, podobno kot v večini postsocialističnih držav po 1989, tudi v Sloveniji nastopila inflacija v tematizaciji nacionalne identitete, zaradi katere je proces diferenciacije (odmik od vsega, kar je predstavljalo bivšo skupno državo) preglasil vse dotedanje integrativne prakse (mešani zakoni, prijateljstva itd.).

Vsem, ki so bili v tem obdobju fetišizacije nacionalnega – v obdobju, ki še kar traja – izključeni (nekateri vmes celo izbrisani), ni preostalo drugega kot, da na to pristanejo in svoj patriotizem izražajo na isti način ... ali pa se zatečejo k nacionalizmu skupnosti, iz katere izvirajo. Če se odločijo za drugo, se generacija otrok nekdanjih priseljencev iz bivše Jugoslavije znajde v izrazito shizofrenem položaju, saj z narodi, iz katerih izvirajo, nimajo skoraj nobene skupne izkušnje. Še največje probleme pri nacionalni samoidentifikaciji imajo potomci ljudi, ki pripadajo narodom, ki so se po razpadu skupne države znašli v vojni. Namesto da bi jim za zdaj izostali emancipirani slovenski patriotizem ponudil rešilno zatočišče, se morajo boriti na dveh frontah. Na eni se soočajo z nestrpnostjo večinskega naroda, na drugi pa jih čaka razdvojenost njihovih staršev. Oboje je še najlepše opisal Goran Vojnović v svojem romanu *Čefurji raus* (2008):

»Slovinci ful pizdijo, če kdo ne zna slovensko govorit, ampak ne vem, daj bi jim pomagalo, če bi vsi Pešići znali slovensko. A bi se radi z njimi pogovarjali? To so meni čisto brezvezne fore. Mislim to, da bi kao morali ti Pešići govoriti slovensko iz spoštovanja do Slovenije pa to. Pešići delajo na gradbiščih, celo Slovenijo so zgradili, spoštujejo pa v življenju samo Miroslava Ilića pa mrzlo pivo. Če bi vsi ti Pešići govorili samo tunguzijsko, pa tega noben ne bi opazil. Boli te kurac. Samo Slovenci trpijo zaradi tega pa nekaj težijo pa ne vem kaj. To so ti njihovi kompleksi, ker nikoli niso znali fuzbala igrat.

Čefurji se na Fužinama niso preveč asimilirali. Ne jebejo oni to asimilacijo sploh. Toliko je enih čefurjev tukaj, ki sploh ne znajo slovensko. Znajo reč 'nasvidanje' pa 'živijo' pa 'malo točeno' pa 'ene cigarate' pa 'prosam' pa 'hvala' pa 'trgovina' pa še tri besede pa nič drugega. Enega slovenskega stavka ne znajo sestavit. Ni blizu. Evo, recimo Pešić iz Adijevega bloka. On je v Sloveniji že trideset let, a edini stavek, ki ga zna povedat v slovenščini, je: »Ne hodi čez progo, je smrtno nevarno.« Jebiga, on se je, ko je prišel v Slovenijo, zaposlil na gradbišču na železnici in tam dela še danes. Na gradbišču so pa vsi Bosanci, razen delovodje, ki je iz Međimurja. Kje naj se človek nauči jezika. Ni šans. Pešić je pa v službi ali pa v Kubani (gostilna v Fužinah op. p.), kjer so itak sami čefkoti. Enkrat je šel baje na sestanek hišnega sveta pa na govorilne ure v šolo, in takrat se je kao trudil da bi govoril slovensko. Tako on pravi, samo tega ni nihče razen njega opazil.«

Glede na to v Sloveniji (pa ne samo v Sloveniji) ne gre samo za pomanjkanje resnične demokratične tradicije oz. demokratični primanjkljaj, temveč predvsem za nespoštovanje načel pravne države in pomanjkanje solidarnosti. V primeru drugega ne gre le za spregled načela solidarnosti kot enega temeljnih pogojev za uspešno sobivanje v večkulturni družbi, temveč

za njeno degradacijo na raven bontona. S tem, ko je kar naenkrat postala razkošje, medčloveška, predvsem pa medkulturna in medetnična solidarnost ne more v polni meri prispevati k oblikovanju odprte, politično pluralne in socialno pravične družbe. In prav v tej točki se začne kazati tako imenovani demokratični deficit. Problema torej ne predstavlja samo »zelo počasno spreminjanje političnih predstav« ali zaostajanje za »standardi zrele demokracije«,⁶⁰ temveč nezmožnost, predvsem pa nepripravljenost za preseganje nacionalnega ekskluzivizma. Vodopivec ima namreč še kako prav, ko ugotavlja, da bi z nastankom slovenske države moralo priti do preseganja delitve na Slovence in Neslovence, če ne zaradi drugega pa zato, ker priznavanje osnovnih pravic neetničnim Slovincem v ničemer ne ogroža pravic »izvornih« prebivalcev Slovenije.

Razlogov za to, da se to še ni zgodilo, je veliko, vendar se bom na tem mestu dotaknil samo tistega, na katerega posredno opozarja dr. Zdenka Čebašek Travnik, bivša (od 2007 do 2012) varuhinja človekovih pravic, ki ugotavlja, da Slovenke in Slovence še vedno najbolj preganja občutek, da se jim godi krivica. Občutek, ki je bil do neke mere razumljiv v času, ko so Slovenci živeli v večnacionalnih državah, se je, kot kaže, obdržal vse do danes in vse do danes odločilno uravnava ravnanje večine državljanov in državljanov RS.

Ker nas je nemogoče podvreči kolektivni terapiji, edino resno rešitev predstavljata pluralistična domovinska in državljanska kultura pri čemer pa ni mogoče pristajati na obstoječo prakso, ki ta pouk uokvirja v ločen kurikulum. Podobno kot Peter Vodopivec namreč tudi sam verjamem, da je domoljubje najlažje »učiti« z zgledom in v tesni zvezi z drugimi vsebinami. Na prvem mestu mislimo na socialno in kulturno zgodovino, ki pa mora biti obvezno umeščena v širši mednarodni (evropski in svetovni) civilizacijski okvir. Ali, kot bi dejal Vodopivec, v ospredju takšnega pouka ne smejo biti samo tako imenovani »vrelci slovenstva«, temveč vsi ostanki pretekle naravne in kulturne dediščine, ki je čisto slovenska postala šele po letu 1991. Še najbolj pa se strinjamo z Vodopivcem, ko pravi, da v primeru prevlade prizadevanj za socialno pravično, solidarno in v svet odprto kulturno ustvarjalnost z domoljubjem ne bi smelo biti večjih težav. Težave lahko nastopajo samo s pozivanjem k apriornemu, nekritičnemu domoljubju, ki smo mu priča vsak dan in ob vsaki priložnosti.

3.1.4 Naprej v preteklost?

Za konec si privoščimo še kratek premislek o prihodnosti multikulturalizma. Sodeč po izračunih Britanskega urada za statistiko bo leta 2024 v dvomilijonskem Birminghamu, drugem največjem britanskem mestu, belsko prebivalstvo v manjšini. Podobno se obeta Združenim državam Amerike 18 let pozneje. V primeru, da bo Turčija do 2030 sprejeta v EU, pa se velike spremembe napovedujejo tudi v evropski topografiji verstev. S turškim vstopom bo namreč vsak peti Evropejec musliman.

V kolikšni meri bo napovedani razvoj na koncu sploh vplival na razmere v Evropi, je težko napovedati. Napoved, da nas čaka usoda prebivalcev svetovnih metropol, je ta hip še preveč tvegana. Mesta, kot sta New York in Toronto, katerih prebivalci so v velikem delu priseljenci, so še vedno v manjšini. Podobno velja za scenarij, ki spominja na sestavo in delovanje velikih evropskih nogometnih klubov. Čeprav so primeri igralcev, ki so rojeni v eni državi in kot državljani druge igrajo v klubu tretje, vse pogostejši pojav in čeprav najbolj vneti navijači NK Barcelona nujno ne prihajajo iz katalonske prestolnice, gre pri teh primerih prej za izjeme kot pravilo.

Po drugi strani pa si na podlagi življenja v multikulturnih prestolnicah in telesne komunikacije nogometašev lahko predstavljamo, kako utripajo večkulturna družbena okolja. Še posebej nazoren primer je multikulturni klubski nogomet v Evropi, ki po svoje spominja na vsakdanje življenje večkulturnih skupnosti nacionalno mešanih regij. Na primeru klubov, ki nastopajo v angleški *Premier Ligue*, v nemški *Bundesligi*, španski *Primeri Division* in italijanski *La ligi*, lahko namreč zaslutimo obrise medkulturne komunikacije mediteranskih, balkanskih in panonskih trgovskih središč, v katerih so iz različnih kultur stoletja nastajale nove, od sobivajočih izvirnikov neodvisne kulture. Še več, glede na novodobne multikulturne industrije je mogoče (vsaj deloma) verjeti tistim, ki trdijo, da gre pri tem, kar navadno poimenujemo interkulturalizem, v bistvu za povsem običajno kulturo različnosti, ki jo kot mozaično kulturo različnosti razumejo samo njeni zunanji interpreti. Za njihove pripadnike je tisto, v čemer drugi vidijo kulturno polifonijo, nepogrešljivi del njihovega življenja in s tem njihove kulture.

Življenje na meji, v pristaniščih in prestolnicah je nekoč določala taka kultura ... in kot vse kaže, se nam nekaj podobnega obeta v prihodnje. Obdobje nacionalne emancipacije je nedvoumno končano in samo vprašanje časa je, kdaj bo kulturni pluralizem obče sprejeto dejstvo. Podobno velja za dokončno uveljavitev liberalnih načel, saj eno brez drugega pravzaprav nima prihodnosti.

Literatura in viri

- 1 Ash, T. G. (2012). »Freedom & Diversity: A Liberal Pentagon for Living Together«, V: *The New York Review of Books*, november-december 5, letnik LIX, št. 18., str. 33–36.
- 2 Gordon, F. A. in Newfield, C. (ur.) (1996). *Mapping Multiculturalism*, University of Minnesota Press, Minneapolis/London.
- 3 John, M. in Luthar, O. (1997). *Un-vestaendnis der Kulturen. Multikulturalismus in historische Perspektive*. Mohorjeva družba: Celovec.
- 4 Lukšič Hacin, M. (2011). "Teorije, politike in strategije sobivanja v raznolikosti". V: Lukšič Hacin, M., Milharčič Hladnik, M., Sardoč, M., *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*, Ljubljana: Založba ZRC, str. 130.
- 5 Vojinović, G. (2008): *Čefurji, raus! Ljubljana: Beletrina*.

3.2 Državlјanska enakost in državljanske vrline

Dr. Mitja Sardoč, Pedagoški inštitut, Ljubljana

3.2.1 Uvod in opredelitev problematike

Kljub dejstvu, da pojem državlјanstva vse od antike dalje označuje članstvo posameznika v politični skupnosti, na vprašanje »Kaj je državlјanstvo?« ni enoznačnega odgovora. Bodisi kot skupni status, kot politična identiteta ali kot normativni ideal polno sodelujočega člana politične skupnosti je pojem državlјanstva v svoji dolgi zgodovini povezan s številnimi problemi in izzivi. Kakor potrjujejo razprave s širšega področja teorije državlјanstva (Beiner, 1995; Bellamy, 2008; Callan, 1997; Kymlicka in Norman, 1995; Macedo, 2000; Miller, 2000; Rosenblum, 2000; Shklar, 1989; Spinner-Halev, 1994; Tomasi, 2001; Young, 1990), izvira težavnost pri konceptualizaciji državlјanstva kot političnega pojmovanja posameznika v prvi vrsti iz njegove kompleksnosti, saj pojem državlјanstva obsega različna med seboj ločena pojmovanja in je kot tak odprt za različne interpretacije.

Teoretični kompleksnosti in praktični nujnosti različnih vprašanj, ki jih odpira državlјanstvo kot politično pojmovanje posameznika, sta botrovala dva ločena dejavnika. Na empirični ravni smo bili v zadnjih dveh desetletjih sočasno priča dvema vrstama družbenih in političnih sprememb. Na eni strani je demokratizacija širšega evropskega prostora v drugi polovici osemdesetih ter prvi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja odprla možnost globalizacije kulture človekovih pravic (Kymlicka in Opalski, 2002). Sočasno s temi procesi pa smo bili tako v Evropi kot tudi drugod po svetu priča vzponu ksenofobnega nacionalizma in verske nesrpnosti, ki sta negativno vplivala na varnost in stabilnost sodobnih pluralnih družb. Poleg tega se sodobne pluralne družbe soočajo s številnimi izzivi, med katere sodijo tudi vse nižja raven participacije v procesih demokratičnega odločanja, vse manjše zanimanje za udejstvovanje v javnem in političnem življenju ter s tem povezan t. i. 'paradoks demokracije' (Giddens, 2000; Mouffe, 2000; Talisse, 2005).

Na teoretični ravni so sodobne razprave o državlјanstvu v veliki meri izšle iz razprav o pravičnosti sodobne pluralne družbe in njenega institucionalnega okvira (Rawls, 1971; 1993) ter iz razprav o vlogi in pomenu skupnosti in razmerju posameznika do le-te (MacIntyre, 1984; Sandel, 1982; Taylor, 1989; Walzer, 1983). Pojem državlјanstva, kakor opozarja Will Kymlicka, je tesno povezan z »liberalno idejo o pravicah posameznika na eni strani ter komunitarno idejo pripadnosti in navezanosti posamezni skupnosti na drugi« (Kymlicka, 2002: 284). V okviru teh razprav opazimo zanimiv trend. Na eni strani velja kljub različnim teoretičnim pozicijam splošno sprejeto soglasje o integracijski vlogi državlјanstva kot pravnega in političnega statusa ter kot normativnega ideala politične skupnosti. Kot državljani, poudarja Walter Feinberg, »imamo temeljno obveznost ohranjati institucije, prakse in vrednote, ki zagotavljajo pogoje za uporabno ter produktivno življenje vseh ostalih državljani« (Feinberg, 1998: 211). Na drugi strani pa kljub konvergenci mnenj o integracijski vlogi državlјanstva, ki temelji na načelih enakosti in svobode ter spoštovanju temeljnih pravic in svoboščin posameznikov, kritiki na pravicah utemeljenega pojmovanja državlјanstva opozarjajo na njegovo neustreznost oz. pomanjkljivost.

Razpetost med tradicijo republikanske politične teorije, kjer je pojem državlјanstva primarno povezan s političnim udejstvovanjem posameznika in idejo 'skupnega dobrega', ter demokratičnim idealom državljanske enakosti in liberalnim idealom enakosti spoštovanja odpira dve vprašanji,

okoli katerih je zgoščena razprava o državljanstvu kot političnem pojmovanju posameznika, in sicer 1. problematika državljanske enakosti ter 2. problematika državljskih vrlin.

3.2.2 Državljanstvo in državljanska enakost

Državljanstvo kot politično pojmovanje posameznika vsebuje dva temeljna vidika, in sicer 1. vertikalno dimenzijo ter 2. horizontalno dimenzijo. Prva dimenzija državljanstva se nanaša na državljanstvo kot pravni status, ki določa razmerje med posameznikom in politično skupnostjo. V okviru tega vidika je vloga državljana, kakor poudarja John Rawls, »določena z njihovimi političnimi institucijami« (Rawls, 1999: 460). Državljanstvo, kakor je izpostavil Will Kymlicka, »se nanaša na članstvo v politični skupnosti ter tako označuje razmerje med posameznikom in državo« (Kymlicka, 2003a: 47). Druga dimenzija državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika se primarno nanaša na socialno, kulturno in psihološko razmerje med politično skupnostjo in njenimi člani, kjer državljanstvo kot skupna politična identiteta zagotavlja občutek enotnosti in medsebojne solidarnosti med člani politične skupnosti. To horizontalno razmerje povezuje pripadnike politične skupnosti, ki si na eni strani delijo skupni status in politično identiteto, na drugi strani pa se med seboj razlikujejo glede na vrsto lastnosti, in sicer tako tistih, ki so del njihove izbire (npr. veroizpoved oz. svetovnonazorska prepričanja), kakor tudi preostalih elementov njihove identitete (npr. spol, starost, etnična pripadnost, rasa). Obe dimenziji državljanstva se tako nanašata na tri temeljne elemente državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika, in sicer 1. vprašanje pripadnosti, ki opredeljuje, kdo ima status državljanstva, 2. vprašanje temeljnih pravic in svoboščin, ki opredeljuje pravice državljanov kot članov politične skupnosti, ter 3. vprašanje državljskih vrlin.

3.2.2.1 Status

Statusni element državljanstva odpira vprašanje članstva oz., kdo je državljan politične skupnosti ter kakšne so kvalifikacije za članstvo v posamezni politični skupnosti. V zgodovini je bilo vprašanje statusa državljanstva povezano z različnimi kvalifikacijami, ki so bile v danem kontekstu in okoliščinah potrebne za pridobitev statusa državljanstva, kakor npr. spol, rasa, etnična pripadnost, vera, lastnina, služenje vojske. Kakor je v svojem članku 'The Ideal of Citizenship Since Classical Times' poudaril J. G. A. Pocock, je za Aristotela državljan »moral biti moški znanega porekla, patriarh, bojevnik ter lastnik dela drugih (po navadi sužnjev)« (Pocock, 1995: 31). Z drugimi besedami, status državljanstva so v antičnih Atenah opredeljevale številne kvalifikacije, ki jih vsako sodobno pojmovanje državljanstva označuje kot izključujoče in diskriminatorne.

V sodobni družbi se status državljanstva pridobi prek enega od treh možnih mehanizmov. Prvi je z rojstvom na ozemlju države [*jus soli*], drugi pa z rojstvom staršem, ki že imajo status državljana določene politične skupnosti [*jus sanguinis*]. Oba mehanizma, prek katerih posameznik avtomatično pridobi status državljanstva, sta v prvi vrsti zunaj volje posameznika. Kakor Rawls upravičeno poudarja, se posamezniki družbi ne pridružijo »prostovoljno, temveč so vanjo rojeni« (Rawls, 1999: 397). Kot državljeni, trdi, 'se v določenem zgodovinskem času znajdemo v določeni politični skupnosti' (Rawls, 2001: 4). Za razliko od teh dveh mehanizmov, prek katerih je pridobitev statusa državljanstva primarno 'neprostovoljna', sta proces naturalizacije in s tem povezana pridobitev statusa državljanstva določene države povezana z zavestnim pristankom posameznika. Dejstvo je, kakor pojasnjuje Samuel Scheffler, »da sodobne liberalne družbe pripisujejo pri dodeljevanju državljanstva ter s tem povezanih pravic in obveznosti rojstvu veliko večjo težo kakor pa izbiri« (Scheffler, 2002: 70).

3.2.2.2 Pravice

Vprašanje temeljnih pravic in svoboščin, ki so povezane z državljanstvom kot političnim pojmovanjem posameznika, je treba razdeliti na dve ločeni vprašanji, in sicer 1. zakaj imajo člani politične skupnosti pravice ter 2. katere pravice so povezane s statusom državljanstva, npr. civilne, politične, socialne in/ali kulturne pravice.

Prvo vprašanje se nanaša na temeljne interese, ki jih pravice, podeljene članom politične skupnosti, ščitijo. Tradicionalni vidik tega vprašanja je povezan z zaščitno funkcijo, ki jo opravljajo temeljne svoboščine. Ta opredelitev odnosa med posameznikom in politično skupnostjo, na katerem temelji na pravicah utemeljeno pojmovanje državljanstva, predpostavlja, da je temeljna funkcija pravic zaščita osebnih svoboščin njenih članov in ne to, da bi jim vcepili kako posebno pojmovanje dobrega življenja. Po drugi strani pa temelji sodobni vidik vprašanja, zakaj imajo člani politične skupnosti pravice, primarno na integrativni funkciji pravic, ki proizvajajo občutek enotnosti in medsebojne povezanosti med člani politične skupnosti. Kakor je odločno poudaril T. H. Marshall, enake državljanske pravice ustvarjajo »neposreden občutek pripadnosti skupnosti, ki temelji na lojalnosti do civilizacije, ki je skupna posest« (Marshall, 2011). V zvezi s tem je integrativna funkcija (v prvi meri socialnih) pravic namenjena predvsem razvoju občutka medsebojne povezanosti med člani določene politične skupnosti.

Hkrati odpira drugo vprašanje, predstavljeno zgoraj (katere pravice so povezane s statusom državljanstva), vrsto izzivov in problemov, saj vsaka od temeljnih političnih doktrin, npr. liberalizem, republikanizem, multikulturalizem, konservativna politična teorija različno odgovarja na tri ločena vprašanja, ki so povezana s tem vidikom državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika, in sicer 1. katere pravice imajo državljani kot člani politične skupnosti, 2. kakšno je razmerje med posameznimi pravicami ter 3. katere interese članov politične skupnosti varujejo posamezne pravice. Artikulacija vprašanja, ki se nanaša na pravice članov politične skupnosti, odpira dve dilemi, na kateri različni modeli državljanstva ne ponujajo enoznačnega odgovora, in sicer 1. ali so enake pravice, ki so povezane s statusom državljanstva, zadosten pogoj zagotavljanja državljanske enakosti vsem članom politične skupnosti ter 2. ali je zagotavljanje enakosti, kakor ga pojmuje na pravicah utemeljeno pojmovanje državljanstva, skladno z zahtevami po enakosti spoštovanja, ki ga npr. izpostavljajo zagovorniki multikulturalizma.

Razvoj sodobnega pojmovanja državljanstva sta torej zaznamovali dve značilnosti. Prva se nanaša na razširitev statusa državljanstva v posamezni politični skupnosti in je povezana z vprašanjem pripadnosti, v okviru katerega je vedno več skupin posameznikov dobilo status državljanstva in s tem povezane pravice. Druga značilnost tega pojmovanja državljanstva pa se nanaša na obseg pravic in svoboščin posameznikov in je povezana z drugim elementom t. i. funkcionalističnega vidika državljanstva oz. vprašanjem temeljnih pravic in svoboščin. To postopno razširitev obsega pravic in svoboščin tistih, ki imajo status državljanstva, najbolje ponazarja Marshallov prikaz uvedbe različnih kategorij pravic, in sicer civilnih pravic v 18. stoletju, političnih pravic v 19. stoletju ter socialnih pravic v 20. stoletju (Marshall, 2011). Po tej interpretaciji razvoja na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva smo priča dvojni razširitvi državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika, in sicer *razširitvi statusa* ter *razširitvi pravic in svoboščin*, ki jih imajo nosilci statusa. Razširitev statusa ter razširitev pravic in svoboščin sta hkrati pomembno prispevali tudi k integracijski vlogi državljanstva kot skupne politične identitete in razširitvi zagotavljanja enakosti ter sprejemanja, vključevanja in spoštovanja različnosti.

3.2.2.3 Vrline

Tretji temeljni vidik državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika se nanaša na vprašanje vrlin, ki naj bi jih imeli državljani kot člani politične skupnosti. Državljske vrline, kakor izpostavlja John Rawls, pravzaprav »opredeljujejo ideal dobrega državljana demokratične države – vlogo, ki jo določajo njene politične institucije« (Rawls, 1993, str. 194–195). Če je vprašanje vloge in pomena državljskih vrlin pravzaprav nevprašljivo (Berkowitz, 2000), pa je temeljni problem tega vidika sodobnega pojmovanja državljanstva določitev, katere so tiste vrline, ki naj bi jih kultivirali pri državljanih kot polno sodelujočih članih politične skupnosti, in kakšno je njihovo medsebojno razmerje. Kot najpogostejši kandidat za temeljno državljsko vrlino se pogosto izpostavlja patriotizem.

3.2.3 Državljanstvo in državljske vrline: patriotizem

Tako intuitivno kakor tudi teoretično patriotizem lahko opredelimo kot »ljubezen do domovine«. Pravzaprav gre za enega od redkih pojmov na področju državljske vzgoje oz. politične teorije sploh, kjer obe pojmovanji (teoretično in intuitivno) v veliki meri sovpadata. Kljub neposrednosti in neprotislovnosti te opredelitve so razprave o patriotizmu vse prej kot neproblematične: odnos do patriotizma ni namreč nič kaj preprost in enoznačen, saj velja – tako zgodovinsko kakor tudi teoretično – za enega od najbolj protislovnih konceptov v politični teoriji nasploh. Odnos do patriotizma je bil v svoji dolgi zgodovini praviloma ambivalenten, npr. rimski poet Horacij ga je označil kot najvišjo obliko političnega sentimenta, saj je v Odah zapisal, 'Sladko in častno je umreti za svojo domovino' (*Dulce et decorum est pro patria mori*). Za razliko od tega so patriotizem Lev Tolstoj, Mark Twain in številni drugi literati, npr. Oscar Wilde, opredelili kot nekaj nemoralnega in vprašljivega oz. kot »vrlino zlobnih« ter »zadnje zatočišče podležev«.

Ta dvojna narava patriotizma tako zagovornikov kot tudi kritikov praviloma ne pušča ravnodušnih. Če ga zagovorniki upravičujejo kot najbolj prvinski odnos posameznika do politične skupnosti, katere član je (kot dolžnost ali kot obveznost) oz. kot temeljno državljsko vrlino (MacIntyre, 1995, [1984]), ga njegovi kritiki označujejo za moralno zgrešenega, teoretično pomanjkljivega ter zastarelega ali celo nevarnega. Kritiki ga pogosto enačijo z nereflektiranim oz. selektivnim odnosom do *preteklosti*; z izključevalnim odnosom v *sedanjosti*, saj naj bi neupravičeno diskriminiral tiste, ki niso člani določene politične skupnosti; ter do determiniranosti v *prihodnosti* (skupnost usode). Kot tak naj bi bil patriotizem nereflektiran (*preteklost*), diskriminatoren (*sedanjost*) in determinističen (*prihodnost*).

Kljub temu da je zagovor patriotizma vse prej kot neproblematičen, njegova kritika pa vse prej kot enoznačna, ohranja patriotizem vse od Habermasove artikulacije »ustavnega patriotizma« (1990) status resnega akademskega fenomena. Hkrati je na empirični ravni patriotizem vse od terorističnih napadov 11. septembra 2001 v New Yorku ter 7. julija 2005 v Londonu tudi v središču razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja v procesu kultiviranja patriotizma (Hand, 2011; Kodelja, 2009, 2011; Luthar, 2011) kot tudi omejitev oz. možnih zlorab patriotizma. Dolga senca nesoglasij med zagovorniki in kritiki patriotizma kakor tudi »empirična« problematika patriotizma odpirata različne probleme, napetosti in izzive na štirih temeljnih področjih, ki jih lahko identificiramo v okviru razprav o patriotizmu, in sicer 1. problematika *anatomije* patriotizma, 2. problematika *utemeljitve* patriotizma, 3. problematika *narave* patriotizma ter 4. problematika *motivacijskih dejavnikov* patriotizma.

3.2.3.1 Anatomija patriotizma

Tako kot pri opredelitvi državljanstva je tudi pri opredelitvi patriotizma treba razlikovati med dvema ločenima razsežnostma, in sicer 1. vertikalno razsežnostjo patriotizma ter 2. horizontalno razsežnostjo patriotizma. Vertikalna razsežnost patriotizma povezuje posameznika oz. subjekt patriotizma z objektom patriotizma oz. domovino (*patria*), določenim geografskim prostorom ali politično skupnostjo. Ta razsežnost patriotizma označuje razmerje med posameznikom in objektom patriotizma. Ločimo lahko dve različici vertikalne razsežnosti patriotizma, in sicer 1. t. i. »predpolitično« razsežnost patriotizma, kjer je poudarek primarno namenjen kulturi, jeziku, zgodovini in tradiciji domovine oz. politične skupnosti, ter 2. t. i. »politično« razsežnost patriotizma, kjer je osrednji objekt lojalnost skupnim načelom in temeljnim vrednotam (npr. pravičnosti, strpnosti itn.).

Predpolitična razsežnost patriotizma, kakor izpostavljajo nekateri avtorji, temelji na povezanosti z ozemljem in rodом oz. ljudmi, ki poseljujejo določeno geografsko območje, medtem ko *politična* utemeljitev patriotizma ni utemeljena izključno v geografskem pojmovanju, temveč v prvi vrsti v svojem političnem pojmovanju, npr. država oz. skupna načela in temeljne vrednote. Hkrati se ti dve razsežnosti patriotizma med seboj razlikujeta tudi glede na samo naravo razmerja med subjektom in objektom patriotizma, in sicer 1. na identiteti utemeljeno pojmovanje patriotizma in 2. na vrednotah utemeljeno pojmovanje patriotizma. Predpolitična razsežnost patriotizma predstavlja na identiteti utemeljeno pojmovanje patriotizma, kamor sodi tudi nacionalizem, medtem ko najbolj znan primer na vrednotah utemeljenega pojmovanja patriotizma predstavlja Habermasov 'ustavni patriotizem', ki temelji na normah, temeljnih načelih in skupnih vrednotah sodobne pluralne družbe.

Kljub svoji enoznačni opredelitvi se izraz patriotizem – kakor izpostavlja Robert Audi – uporablja »za poimenovanje vsaj treh različnih stvari: značajske lastnosti, kjer govorimo o osebi, ki je globoko domoljubna; čustva, kjer so ljudje opisani kot žareče domoljubje ali brstijo s ponosom do njihove države, ter (morda kot posledica teh osnovnih primerov) položaja, kot pogleda, da svoji državi dolgujemo zvestobo« (Audi, 2009: 367).

3.2.3.2 Utemeljitev patriotizma

V strokovni literaturi s širšega področja državljske vzgoje in politične teorije ter filozofije vzgoje sta – tako med zagovorniki kot tudi kritiki – navzoči dve ločeni različici opredelitve patriotizma, in sicer 1. t. i. »pozitivna« različica opredelitve patriotizma ter 2. t. i. »negativna« različica opredelitve patriotizma. Vsaka od obeh opredelitev se med seboj razlikuje glede na samo naravo opredelitve ter s tem povezano vzpostavitev pojmovanja patriotizma. T. i. »pozitivna« različica opredelitve patriotizma le-tega opredeli kot »ljubezen do domovine« [*amor patriae*] oz. kot lojalnost zakonom in institucijam ter pravicam in svoboščinam, ki jih omogoča. Kakor je izpostavil Maurizio Viroli, je bil v republikanski tradiciji patriotizem opredeljen kot »ljubezen do političnih institucij ter načina življenja, ki podpira skupno svobodo ljudi« (Viroli, 1995: 1). T. i. »pozitivna« različica utemeljitve patriotizma kot »aktivna identifikacija s svojim narodom kot medgeneracijsko politično skupnostjo« (Callan, 2002: 468) je neposredno neodvisna od statusa patriotizma, saj temelji na notranji zadostnosti same vrednosti razmerja med subjektom in objektom patriotizma. Moralna vrednost patriotizma kot »neke vrste čustvena navezanost na določeno vrsto objekta« (Hand in Pearce, 2009: 454) je tako določena oz. odvisna izključno od vrednosti samega razmerja (*ljubezen*) med subjektom in objektom patriotizma.

Za razliko zgornje opredelitve pa t. i. »negativna« različica opredelitve patriotizma le-tega utemelji skozi vzporednico oz. primerjavo s sebi zunanjim objektom oz. tistim, kar ni (velikokrat pravzaprav s svojo negacijo). Najpogostejša primerjava, ki se uporablja v okviru te različice opredelitve patriotizma – predvsem s strani njegovih zagovornikov –, je primerjava patriotizma z nacionalizmom, pri čemer je patriotizem opredeljen kot nekaj pozitivnega, medtem ko je nacionalizem nekaj negativnega. Kakor je v svoji knjigi *For Love of Country* izpostavil Maurizio Viroli:

»[s]kozi stoletja je bil jezik patriotizma uporabljen za okrepitev ali promocijo ljubezni do političnih institucij ter načina življenja, ki vzdržuje skupno svobodo ljudi, torej ljubezen do republike; jezik nacionalizma je bil oblikovan konec 18. stoletja za obrambo in krepitev kulturne, jezikovne, etnične enotnosti in homogenosti naroda « (Viroli, 1995: 1).

Morda najbolj znano »negativno« različico opredelitve patriotizma oz. primerjavo med nacionalizmom in patriotizmom je v svojem eseu »Notes on nationalism« artikuliral George Orwell, ki ga je napisal v zadnjih mesecih druge svetovne vojne ter objavil maja 1945. Medtem ko za nacionalizem izpostavi, da je »neločljivo povezan z željo po oblasti«, saj naj bi bil cilj vsakega nacionalista »da si zagotovi več moči in prestiža ne zase, temveč za svoj narod ali katero drugo enoto, v kateri je izbral, da bo potopil svojo individualnost«, pa patriotizem opredeli kot »predanost določenemu kraju ter določenemu načinu življenja, za katerega menimo, da je najboljši na svetu vendar ga ne želimo vsiliti drugim ljudem«. Patriotizem, kakor izpostavlja Orwell, naj bi bil že »po svoji naravi defenziven, tako vojaško kot tudi kulturno« (Orwell, 1968: 361). V skladu s tem pojmovanjem je temeljna razlika med nacionalizmom in patriotizmom – kakor poudarja Maurizio Viroli – v samem poudarku: »za patriote je temeljna vrednota republika ter svoboden način življenja, ki ga republika omogoča, za nacionaliste pa so osnovne vrednote duhovna in kulturna enotnost ljudi« (Viroli, 1995: 2).

Poleg negativne različice je opredelitev patriotizma velikokrat postavljena ob bok idealu, ki je širši oz. manj parcialen, in sicer kozmopolitstvo (Nussbaum, 1996). Pa vendar v razmerju med nacionalizmom, patriotizmom in kozmopolitstvom ne gre izključno za razlikovanje med »slabim« nacionalizmom oz. patriotizmom ter »dobrim« kozmopolitstvom. Razlika je pravzaprav v samem objektu posebne obravnave. Pri patriotizmu je objekt posebne obravnave republika oz. politična skupnost, pri nacionalizmu pa je to narod kot »kulturna in duhovna enotnost ljudi« (Viroli, 1995: 2) oz. patria v primeru patriotizma ter *natio* v primeru nacionalizma (Primoratz, 2009). Če gre v primerjavi med patriotizmom in nacionalizmom za enak objekt vendar različno »vrlino« oz. pozitivni in negativni protipol istega, gre v primeru primerjave med patriotizmom in kozmopolitstvom za razliko v samem objektu posebne obravnave oz. ljubezni. Objekti ljubezni tako v primeru patriotizma, nacionalizma in kozmopolitstva ne sovpadajo, zato je primerjava njihove moralne vrednosti zgrešena. V okviru te primerjave je moralna vrednost patriotizma manjša zaradi »ožjega« predmeta obravnave (*patria*) in ne npr. globalna skupnost. Razlike med patriotizmom, nacionalizmom in kozmopolitstvom tako ni mogoče zvesti na eno samo distinkcijo, temveč gre za kompleksnejše razmerje, ki obsega tako objekt posebne obravnave kot tudi vrlino.

3.2.3.3 Narava patriotizma

Tako na vertikalni kot tudi na horizontalni ravni lahko ločimo dve različni pojmovanji patriotizma, in sicer 1. ekstremno različico pojmovanja patriotizma oz. t. i. »ekstremni patriotizem« ter 2. zmerno različico pojmovanja patriotizma oz. t. i. »zmerni patriotizem«. Na vertikalni ravni je

ekstremna različica patriotizma povezana z brezpogojnim sprejemanjem oz. lojalnostjo domovini oz. objektu patriotizma, ki ga najbolje ponazarja geslo »Moja domovina: prav ali narobe« [My country right or wrong]. V tem primeru je zagovor patriotizma nevprašljiv oz. absoluten, saj je sprejemanje objekta patriotizma brezpogojno. Druga različica patriotizma (*zmerni patriotizem*) je v svojem zagovoru omejena s pogoji, ki naj bi dajali patriotizmu zadostno mero legitimnosti oz. nevtralizirali njegove potencialno negativne učinke, saj naj bi bil patriotizem – tako Alasdair MacIntyre – »stalen vir moralne nevarnosti« (MacIntyre, 1984: 15). V veliki večini sodobnih razprav o patriotizmu – podobno kot v primeru Habermasovega ustavnega patriotizma – številni avtorji ponujajo modificirane oblike zmerne patriotizma, s katerimi skušajo artikulirati takšno različico patriotizma, ki ne bo neupravičeno diskriminatorna ali izključevalna, npr. kozmopolitski patriotizem (Kwame A. Appiah); zmerni patriotizem (Stephen Nathanson), državljanski patriotizem (Cécile Laborde), demokratični patriotizem (Eamonn Callan), patriotizem najboljših tradicije (Lawrence Blum).

Horizontalna razsežnost patriotizma primarno označuje razmerje posameznika s preostalimi rojaki, v okviru katerega je najpomembnejša značilnost t. i. redistributivna razsežnost patriotizma, kjer naj bi imeli rojaki prednost pred vsemi drugimi posamezniki. Ločimo lahko dve različici redistributivne razsežnosti patriotizma, in sicer 1. absolutno različico patriotizma oz. t. i. »absolutno« prednost ter 2. relativno različico patriotizma oz. »relativno« prednost. Po absolutni različici ima dajanje prednosti rojakom vselej prednost pred preostalimi posamezniki oz. skupinami posameznikov ne glede na učinke politik kultiviranja patriotizma. Relativna različica redistributivne razsežnosti patriotizma pa daje prednost rojakom oz. članom iste politične skupnosti izključno pod določenimi pogoji oz. v samo določenih okoliščinah. Absolutna različica redistributivne razsežnosti patriotizma daje torej sorojakom vselej prednost pred preostalimi oz. tistimi, ki niso člani politične skupnosti, medtem ko daje relativna različica prednost rojakom izključno pod določenimi pogoji.

3.2.3.4 Motivacijski dejavniki patriotizma

V okviru zahtev po kultiviranju patriotizma kot »določene vrste ozemeljsko zgoščene medgeneracijske skupnosti, ki ji domoljub pripada ter katere preživetje in blaginjo zelo ceni« (Callan, 2006: 533), lahko ločimo štiri ločene motivacijske impulze, in sicer 1. »integracijski« impulz, 2. »redistributivni« impulz, 3. »kompenzacijski« impulz ter 4. »impulz odgovornosti« (Brubaker, 2010).

Integracijski impulz naj bi patriotizem utemeljeval kot enega od temeljnih pogojev stabilnosti in enotnosti sodobne pluralne družbe, saj je vloga patriotizma primarno socialnointegracijska (zagotavljanje občutka medsebojne povezanosti) oz. kakor izpostavlja Charles Taylor, omogoča »močno skupno identifikacijo« (Taylor, 1996: 120). Patriotizem, kakor poudarja Taylor, »temelji na identifikaciji s preostalimi v skupnem projektu« in je kot tak neke »med prijateljstvom ali družinskimi čustvi na eni strani ter nesebičnim razdajanjem na drugi« (Taylor, 1989: 166). Redistributivni impulz patriotizma naj bi zagotavljal redistribucijo dobrin med člani politične skupnosti ter hkrati kultiviral medsebojno solidarnost, saj je demokracija državljanov, kakor izpostavlja Charles Taylor, »zelo ranljiva za odtujenost, ki izhaja iz globokih neenakosti ter občutka zapostavljenosti in brezbržnosti, ki lahko nastane med zapuščenimi člani« (Taylor, 1996: 120). Kompenzacijski impulz naj bi zaradi pravic, ki jih imajo člani politične skupnosti, kompenziral predvsem negativne učinke, ki naj bi jih imele posamezne pravice in svoboščine (tako tradicionalna kritika liberalnega modela na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva). Po tem pojmovanju naj bi bil patriotizem protiutež samim pravicam ter vrsti negativnih

učinkov, ki naj bi jih imele pravice na posameznike (npr. apatičnost, brezbriznost, vsesplošni karkolizem itn.). T. i. »impulz odgovornosti« naj bi skozi kultiviranje patriotizma spodbujal razvijanje odgovornosti.

Kakor je razvidno iz zgoraj predstavljene problematike štirih temeljnih motivacijskih impulzov, naj bi kultiviranje patriotizma zajemalo dva ločena vidika, in sicer 1. družbeni vidik ter 2. individualni vidik. V okviru prvega vidika naj bi kultiviranje patriotizma primarno zagotavljalo večjo družbeno stabilnost in medsebojno povezanost ter večjo socialno integracijo posameznikov in različnih družbenih skupin. Družbeni vidik kultiviranja patriotizma naj bi torej prispeval k oblikovanju in vzdrževanju stabilnih in trajnostnih medsebojnih razmerij med člani politične skupnosti ter tako ustvaril občutek enotnosti in solidarnosti, hkrati pa tudi okrepil zaupanje med različnimi družbenimi skupinami in posamezniki. Kot tak naj bi bil patriotizem učinkovit mehanizem zagotavljanja družbene enotnosti in socialne povezanosti. Na individualni ravni naj bi kultiviranje patriotizma v prvi vrsti prispevalo k pridobivanju izkušenj o medsebojni povezanosti članov politične skupnosti ter spodbujanju manifestiranja posameznih pojavnih oblik patriotizma, denimo dvig zastave, petje himne, posebna skrb za sorojake, lojalnost oz. zvestoba, spoštovanje zakonov, kritičnost, saj se v okviru problematizacije njegovega moralnega statusa pojavljajo različni argumenti za njegovo kultiviranje.

3.2.4 Sklep

Neposrednost različnih problemov in izzivov, s katerimi se soočajo sodobne pluralne družbe na eni strani, ter teoretična kompleksnost razprav o različnih vidikih državljanstva oz. državljanske enakosti in državljanskih vrlin na drugi kažeta na to, da je soglasje o državljanstvu kot političnem pojmovanju posameznika vse prej kot splošno sprejeto dejstvo. Sodobne razprave na širšem področju teorije državljanstva ter s tem povezanih pojmovanj državljanske enakosti ter državljanskih vrlin tako ostajajo pred izzivom, kako uskladiti zahteve po zagotavljanju enakosti in enakosti spoštovanja ter kako utemeljiti patriotizem kot eno od najpomembnejših državljanskih vrlin. Razprave o državljanstvu kot političnem pojmovanju posameznika se tako soočajo s tremi temeljnimi spremembami, in sicer 1. s spremembo pojmovanja državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika ter s tem povezano spremembo pojmovanja demokratičnega ideala državljanske enakosti in liberalnega ideala enakosti spoštovanja ter njenega medsebojnega odnosa, 2. s spremembo pojmovanja pravičnosti institucionalnega okvira sodobne pluralne družbe ter 3. s spremembo pojmovanja državljanskih vrlin. Ključni vidik artikulacije državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika v vsakdanji pedagoški praksi tako ostaja prav specifikacija statusa, ciljev in utemeljitve vzgoje in izobraževanja mladih za priznanje in spoštovanje drug drugega kot svobodnih in enakih članov politične skupnosti.

Literatura in viri

- 1 Appiah, K. A. (1997). *Cosmopolitan Patriots*, *Critical Inquiry*, 23(3), str. 617–639.
- 2 Audi, R. (2009). *Nationalism, Patriotism and Cosmopolitanism in an Age of Globalisation*. *Journal of Ethics*, 13, str. 365–381.
- 3 Beiner, R. (ur.) (1995). *Theorizing Citizenship*. New York: CUNY.
- 4 Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- 5 Ben-Porath, S. (2007). *Civic Virtue Out of Necessity: Patriotism and Democratic Education*. *Theory and Research in Education*, 5(1), str. 41–59.
- 6 Berkowitz, P. (2000). *Virtue and the Making of Liberalism*. Princeton: Princeton University Press.
- 7 Blum, L. (2007). *Best Traditions Patriotism: A Commentary on Miller, Wingo and Ben-Porath*. *Theory and Research in Education*, 5(1), str. 61–68.
- 8 Brubaker, R. (2010). *In the Name of the Nation: Reflections on Nationalism and Patriotism*. *Citizenship Studies*, 8(2), str. 115–127.
- 9 Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education in a Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- 10 Callan, E. (2006). *Love, Idolatry and Patriotism*. *Social Theory and Practice*, 32(4), str. 525–546.
- 11 Callan, E. (2010). *The Better Angels of Our Nature: Patriotism and Dirty Hands*. *The Journal of Political Philosophy*, 18(3), str. 249–270.
- 12 Canovan, M. (2000). *Patriotism Is Not Enough*. *British Journal of Political Science*, 30, str. 413–32.
- 13 Cohen, J. & Nussbaum, M. C. (ur.) (1996). *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- 14 Feinberg, W. (1998). *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity & Cultural Difference*. New Haven: Yale University Press.
- 15 Giddens, A. (2000). *Runaway World*. London: Routledge.
- 16 Habermas, J. (1995 [1990]). *Citizenship and National Identity*. V: J. Habermas (1998), *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, str. 491–516. Cambridge: MIT Press.
- 17 Hand, M. (2011). *Patriotism in Schools (Impact No. 19)*. London: PESGB.
- 18 Hand, M. in Pearce, J. (2009). *Patriotism in British Schools: Principles, Practices and Press Hysteria*. *Educational Philosophy and Theory*, 41, 4, str. 453–465.
- 19 Kodelja, Z. (2009). *Dopolnitev državljanske vzgoje z domovinsko*. *Sodobna pedagogika*, 60(1), str. 70–81.
- 20 Kodelja, Z. (2011). *Is Education for Patriotism Morally Required, Permitted or Unacceptable*. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), str. 127–140.
- 21 Kymlicka, W. in Norman, W. (1995). *Return of the Citizen*. V: R. Beiner (ur.), *Theorizing Citizenship*, str. 283–322. New York: SUNY.
- 22 Kymlicka, W. in Norman, W. (ur.) (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- 23 Kymlicka, W. (2003a). *Multicultural States and Intercultural Citizens*. *Theory and Research in Education*, 1, 2, str. 147–169.

- 24 Kymlicka, W. in Opalski, M. (ur.) (2002). *Can Liberal Pluralism be Exported?: Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- 25 Laborde, C. (2002). *From Constitutional to Civic Patriotism*. *British Journal of Political Science*, 32, str. 591–612.
- 26 Luthar, O. (ur.) (2011). *Ugrabljena ljubezen*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- 27 Macedo, S. J. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 28 MacIntyre, A. (1995 [1984]). *Is Patriotism a Virtue?* V: Ronald Beiner [ur.], *Theorizing Citizenship*, str. 209–228. New York: SUNY.
- 29 Marshall, T. H. (2011). *Državljanstvo in družbeni razred*. *Časopis za kritiko znanosti*, XXXIX(246), str. 127–148.
- 30 Mason, A. (1997). *Special Obligations to Compatriots*. *Ethics*, 107(3), str. 427–447.
- 31 Miller, D. (2000). *Citizenship and National Identity*. Cambridge: Polity Press.
- 32 Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. New York: Verso.
- 33 Nussbaum, M. C. (2011). *Teaching Patriotism: Love and Critical Freedom*. *Public Law and Legal Theory Working Paper No. 357*. Dostopno na: <http://www.law.uchicago.edu/academics/publiclaw/index.html> (30. 10. 2012).
- 34 Orwell, G. (1968). *Notes on Nationalism*. V: S. Orwell in I. Angus (ur.), *Collected Essays, Journalism and Letters*, vol. 3, str. 361–80. London: Secker & Warburg.
- 35 Pocock, J. G. A. (1995). *The Ideal of Citizenship Since Classical Times*. V: R. Beiner (ur.), *Theorizing Citizenship*. New York: SUNY.
- 36 Primoratz, I. (2009). *Patriotism*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- 37 Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 38 Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- 39 Rawls, J. (1999). *John Rawls: Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Belknap Harvard.
- 40 Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Mass.: Belknap Harvard.
- 41 Rosenblum, N. (ur.) (1989). *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 42 Rosenblum, N. L. (ur.) (2000). *Obligations of Citizenship and Demands of Faith*. Princeton: Princeton University Press.
- 43 Sandel, M. J. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 44 Scheffler, S. (2002). *Boundaries and Allegiances: Problems of Justice and Responsibility in Liberal Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- 45 Shklar, J. (1989a). *American Citizenship: The Quest for Inclusion*. The Tanner Lectures on Human Values (Delivered at the University of Utah, 1. in 2. maj, 1989).
- 46 Spinner-Halev, J. (1994). *The Boundaries of Citizenship: Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- 47 Talisse, R. B. (2005). *Democracy After Liberalism: Pragmatism and Deliberative Politics*. London: Routledge.
- 48 Taylor, C. (1989). *Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate*. V: N. Rosenblum (ur.), *Liberalism and the Moral Life*, str. 159-182. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 49 Taylor, C. (1996). *Why Democracy Needs Patriotism*. V: J. Cohen in M. C. Nussbaum (ur.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, str. 119–121. Boston: Beacon Press.
- 50 Tocqueville, A. de (1996). *Demokracija v Ameriki*. Ljubljana: Krtina.
- 51 Tomasi, J. (2001). *Liberalism Beyond Justice: Citizens, Society, and the Boundaries of Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- 52 Viroli, M. (1995). *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism*. Oxford: Clarendon Press.
- 53 Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- 54 Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

3.3 Finance, delo in gospodarstvo

Tina Puncer, univ. dipl. ekonomistka, samostojna podjetnica

3.3.1 Uvod

Skozi vsebinski sklop Finance, delo in gospodarstvo se učenci seznaniijo, katere so ekonomske pravice državljanov Republike Slovenije in kakšen je njihov pomen, spoznajo, zakaj so podjetja pomembna za razvoj družbe in gospodarstva, pridobijo vpogled v interese in odnose med delojemalci, delodajalci in sindikati, seznaniijo se z nekaterimi temeljnimi ekonomskimi pojmi in pojavom kapitalizma ter kako država pridobi sredstva za svoje delovanje in za kaj jih porabi.

3.3.2 Ekonomske pravice državljanov Republike Slovenije

Ekonomske pravice državljanov Republike Slovenije med drugim določa Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (skrajšano MPESKP), ki ga je Generalna skupščina OZN sprejela leta 1966 v New Yorku, veljati pa je začel deset let pozneje, v Republiki Sloveniji pa leta 1992.

MPESKP opredeljuje naslednje pravice posameznikov in obveznosti držav (Ministrstvo za zunanje zadeve, 2012):

- pravica do samoodločbe;
- dolžnost države, da nediskriminatorno zagotavlja ekonomske, socialne in kulturne pravice;
- pravica do dela, pravičnega plačila, varnih delovnih pogojev in periodičnega plačanja dopusta;
- pravica do ustanavljanja sindikatov in članstva v njih;
- pravica do socialne varnosti;
- pravica družine, še posebej mater in otrok, do državne zaščite in pomoči;
- pravica do ustreznega življenjskega standarda, vključno z ustrežno hrano, obleko in stanovanjem;
- pravica do izobraževanja;
- pravica do udeležbe v kulturnem življenju.

Bolj podrobno o ekonomskih pravicah državljanov RS:

- a) *Pravica do zasebne lastnine in dedovanja* zagotavlja svobodo na premoženjskem področju in s tem podlago samostojnega in odgovornega bivanja posameznika v družbi (Šturm et al., 2010). Ustava RS določa tudi vsebino teh pravic, kar pomeni, da lahko omeji lastninsko svobodo, če zasleduje gospodarske, ekološke oziroma socialne cilje, ureja pa tudi razlastitev kot najtežji poseg v lastnino. Po Ustavi RS država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo primerno stanovanje, z ukrepi stanovanjske politike in stanovanjskimi skladi. Način in pogoje dedovanja pa določa zakon.

- b) *Pravica do dela* je pravica do možnosti zaslužka z delom, ki je svobodno izbrano ali sprejeto. Po Ustavi RS je zagotovljena svoboda dela, kjer vsakdo prosto izbira zaposlitev in je vsakomur pod enakimi pogoji dostopno enako delovno mesto. Prisilno delo je prepovedano. Država pravico do dela z ustreznimi ukrepi varuje in uresničuje. Med ukrepe uresničevanja pravice do dela spadajo na primer tehnično in poklicno usmerjanje in izobraževanje, programi za ekonomski, socialni in kulturni razvoj ter ustvarjanje možnosti za zaposlovanje in delo (na primer aktivna politika zaposlovanja).
- c) *Pravica do enakega plačila za enako delo* zagotavlja pravičen zaslužek oziroma enako nagrado za delo enake vrednosti. Zlasti mora biti ženskam zajamčeno, da njihovi delovni pogoji niso težji od pogojev, ki so jih deležni moški, in da prejemajo za enako delo enako plačilo kot moški. Pri določanju plačila za delo ne sme biti nikakršne diskriminacije, temelječe na barvi, rasi, spolu, jeziku, veri, političnem ali drugem prepričanju, narodnem ali socialnem poreklu ali premoženju.
- č) *Pravica do varnih delovnih pogojev* pomeni pravico do zdravih in varnih delovnih pogojev, kar na ravni podjetja zagotavlja interni dokument delodajalca, ki se imenuje Izjava o varnosti z oceno tveganja, ki ga dobi vsak zaposleni v pregled in podpis. Med zdrave delovne pogoje spada tudi ergonomsko oblikovano delovno mesto, med zagotavljanje varnosti in zdravja zaposlenih pa zdravstveni pregled v specialistični ordinaciji za medicino dela, prometa in športa ter izpit iz varstva pri delu in požarne varnosti.
- d) *Pravica do počitka* obsega pravico do prostega časa, ustrezne omejitve delovnega časa, periodično plačanega dopusta in nadomestila za praznične dni.
- e) *Pravica do ekonomske varnosti* izhaja iz pravice do socialne varnosti, ki zajema predvsem zdravstveno, invalidsko in pokojninsko zavarovanje.

3.3.3 Kaj je podjetje?

Podjetje je poslovna entiteta oziroma struktura, ki jo ustanovi eden ali več lastnikov oziroma družbenikov, temelj pa je podpisani *Akt o ustanovitvi* oziroma *Družbena pogodba*. Podlaga za odprtje podjetja je poslovna ideja oziroma zaznana poslovna priložnost v trenutnem družbenem okolju, cilj podjetja pa je maksimiranje dobička, kar mu omogoča obstoj na dolgi rok.

Vse izdelke in predmete, ki jih je izdelal človek in jih vidimo okoli sebe, je v nekem trenutku nekdo zaznal kot poslovno priložnost, jih nato izdelal in prodal. Podjetja so s svojimi idejami in vizijami gonilo družbenega napredka in nam z zaznavanjem naših potreb in izboljšavami v vsakdanjem življenju olajšajo življenje, premikanje, komunikacijo, prehranjevanje in podobno. Podjetja in podjetniki rešujejo naše vsakdanje težave z dobičkom, kar je tudi definicija podjetnika. Mizar nam naredi mizo, vodovodar zamenja pipo, odvetnik ščiti naše pravice, frizer nam ostriže lase in podobno.

Podjetništvo (Možina et al., 2002) je proces, v katerem podjetnik ali podjetniška skupina z uporabo potrebnega časa in napora ustvari nekaj, kar ima novo, večjo vrednost, pri čemer finančno, psihološko in socialno tvega, rezultat pa je nagrada bodisi v denarni obliki ali kot osebno zadovoljstvo in neodvisnost.

Pomembna funkcija podjetij oziroma podjetnikov je tudi ta, da ustvarjajo nova delovna mesta in nudijo prebivalstvu možnost dela in zaslužka.

3.3.3.1 Vizija in poslanstvo podjetja

Vsako podjetje imajo svojo vizijo in poslanstvo. Vizija nam pove, k čemu stremi podjetje na dolgi rok, poslanstvo pa opredeljuje, zakaj to podjetje sploh obstaja.

Primer poslanstva in vizije Ekonomske fakultete v Ljubljani, objavljene dne 25. 11. 2012 (Ekonomska fakulteta, 2012):

Poslanstvo: S prepletanjem ekonomskih in poslovnih znanj, z inovativnim raziskovanjem in izobraževanjem ustvarjamo najboljše kadre za delo v mednarodnem okolju. Družbi zagotavljamo učinkovit in odgovoren prenos lastnih in globalnih znanj.

Vizija: Leta 2020 se bomo uvrstili med najboljše šole na področju poslovnih in ekonomskih ved na svetu.

3.3.3.2 Vrste podjetij in lastništvo

Vsako podjetje ima svojo *statusno pravno obliko*, ki jih določa Zakon o gospodarskih družbah (skrajšano ZGD). Oblike gospodarskih družb se (v grobem) med seboj razlikujejo glede na odgovornost družbenikov in obdavčitev in so naslednje:

- s. p. (samostojni podjetnik),
- d. o. o. (družba z omejeno odgovornostjo),
- d. n. o. (družba z neomejeno odgovornostjo),
- k. d. (komanditna družba),
- t. d. (tiha družba),
- d. d. (delniška družba),
- k. d. d. (komanditna delniška družba),
- zavodi in društva (nepridobitne dejavnosti).

Lastništvo podjetij je lahko javno, zasebno ali mešano. Če je lastnik podjetja država, je to javno podjetje, ki je ustanovljeno z namenom zagotavljanja dobrin in storitev, ki so v javnem interesu in jih zasebni trg ne bi mogel zagotoviti v tolikšnem obsegu, kot lahko to stori javno podjetje. Takšne storitve so na primer šolstvo in izobraževanje, zdravstvo, vodovod, komunala in podobno.

Če je lastnik zasebnik posameznik ali več teh, je to podjetje v zasebni lasti in zagotavlja dobrine in storitve na podlagi zaznanih potreb trga.

Mešano lastništvo pa pomeni partnersko povezovanje države in zasebnikov (na primer banke).

Vrtec, na primer, je tako lahko v javni lasti, zasebni lasti ali mešanem lastništvu.

3.3.4 Delojemalci in delodajalci

Razmerja, pravice in obveznosti med delojemalci in delodajalci ureja delovnopravna zakonodaja, torej v ta razmerja vstopa tudi država in skupaj tvorijo trikotnik odnosov. Načeloma po tržnih zakonitostih med delojemalci in delodajalci vlada *navzkrižje interesov*, saj želijo podjetja na eni strani čim bolj znižati stroške dela, maksimirati dobiček in povečati produktiv-

nost zaposlenih, zaposleni pa si na drugi strani želijo čim višje plačilo za svoje delo in druge ugodnosti, kot so dela prosti dnevi, 13. plača in podobno. Preostali konflikti izhajajo večinoma iz *kršitev* delovnopравnih pravic in obveznosti.

3.3.4.1 Ščitenje interesov skupin

Interese delodajalcev lahko organizirano ščiti in zastopa združenje delodajalcev, v katerega se podjetje prostovoljno včlani in plačuje članarino. Poleg tega takšna združenja nudijo tudi informiranje in izobraževanje delodajalcev ter povezovanje med delodajalci.

Interese delojemalcev ščitijo delavska predstavništva, kot so sindikati, svet delavcev, predstavniki zaposlenih v nadzornem svetu in podobno. Ustava RS določa sindikalno svobodo – ustanavljanje in delovanje sindikatov ter včlanjevanje vanje je svobodno. Sindikati svoje člane oziroma delavce na podlagi članarine prav tako izobražujejo ter jim nudijo pravno pomoč in zastopanje.

Prva sindikalna gibanja so nastala v prvi polovici 19. stoletja (Sindikat, 2012) kot protiutež moči delodajalcev (kapitalistov). Sprejetje sindikatov s strani države je pomemben korak k industrijski demokraciji in institucionalizaciji industrijskega konflikta med delodajalci ter delojemalci. Pripomorejo k stabilnosti družbe.

3.3.4.2 Področja zaščite interesov skupin

V primeru konkretnih domnevnih kršitev s področja delovnopравne zakonodaje na konkretnem delovnem mestu v konkretnem podjetju se lahko delojemalec ali delodajalec obrne po pomoč in usmeritve na sindikat oziroma združenje, katerega član je. Sindikat se lahko z delodajalcem pogaja v imenu delavca za pogoje dela in plačila, ki delavcu pripadajo, oziroma proti kršitvam delavčevih pravic.

V primeru vladnih predlogov, ki bistveno posegajo v pravice delavcev ali povzročijo bistvene spremembe njihovega položaja, se sindikat pogaja neposredno z državo, lahko pa se v pogajanja vključi tudi združenje delodajalcev. Teme pogajanj so po navadi spremembe plačnega sistema, delovnega časa, delovnih pogojev, pravic s področja socialne varnosti in drugih pravic, kot so na primer pravica do nadomestila za malico in prevoza na delo. Analogno velja tudi v primeru vladnih predlogov, ki bistveno posegajo v položaj delodajalcev.

Sindikati svoje cilje dosegajo s pomočjo kolektivnega pogajanja (katerega rezultat je kolektivna pogodba) ter z uradno (napovedano) ali neuradno (divjo) stavko (Sindikat, 2012).

3.3.4.3 Pravica do stavke

Pravica do stavke je ena od temeljnih človekovih pravic in jo določa *Zakon o stavki* (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 1991), skrajšano ZStk. Stavka je organizirana prekinitev dela delavcev, s katero želijo opozoriti na svoje nestrinjanje s predlogi ali pogoji delodajalca ali države, in je skrajno opozorilo za doseganje svojih zahtev. Delavec se prosto odloči o svoji udeležbi v stavki.

Stavka se lahko organizira v podjetju, delu organizacije, pri delodajalcu, v panogi, dejavnosti ali kot splošna stavka. Sklep o začetku stavke delavcev v organizaciji ali pri delodajalcu sprejme organ sindikata. Sklep o začetku stavke lahko sprejme tudi večina delavcev v organizaciji, delu organizacije ali pri delodajalcu. S sklepom o začetku stavke se določijo zahteve delavcev, čas,

ko se začne stavka, kraj zbiranja udeležencev stavke in se oblikuje organ, ki zastopa interese delavcev in v njihovem imenu vodi stavko (stavkovni odbor).

3.3.5 Kapital in kapitalizem

Kapitalizem (Kapitalizem, 2012) je gospodarska ureditev, ki temelji na privatni lastnini in trgu. Začetek kapitalizma sega v konec srednjega veka, ko so rokodelci začeli izpodrivati fevdalce, razcvet kapitalizma pa se je začel z industrijsko dobo.

Poglavitna elementa kapitalizma sta *privatna lastnina* (na primer denar, stroji, stavbe, avtomobili) in *decentralizirano odločanje*. Sposobnost posameznikov, da so lastniki in imajo koristi od svojega kapitala, daje kapitalizmu njegovo ime (Samuelson in Nordhaus, 2002). Zaradi privatne lastnine je vpliv politike na gospodarstvo okrnjen in tako je planiranje proizvodnje prepuščeno lastnikom kapitala. Trg je kraj, kjer se srečata ponudba in povpraševanje, na podlagi katerih se oblikujejo cene, količine in vrste dobrin. Značilna je **laissez-faire politika**, kar pomeni odsotnost državnega vmešavanja v gospodarstvo in podjetništvo.

3.3.5.1 Vzpon kapitalizma

Kapitalizem je bil v svojih začetkih gonilo gospodarskega razvoja, inovacij in investicij, blaginja prebivalcev se je večala. Po drugi strani pa je čez čas povzročil tudi veliko socialne neenakosti in družbenega razslojevanja, saj je omogočal kopičenje kapitala, moči in vpliva na eni strani ter slabšanje razmer in izkoriščanje delavcev na drugi. Industrializacija, kjer stroji nadomeščajo ljudi, varčevanje in nižanje stroškov dela ter pozneje informatizacija poslovnih procesov, kjer vedno več funkcij opravljajo računalniki avtomatizirano, so močno poslabšali položaj delavcev, ki so bili v sili po preživetju pripravljeni sprejeti vedno slabše pogoje in plačilo za svoje delo. Hkrati so zaradi občutnega povečanja produktivnosti po industrijski dobi ljudje lahko presežno ponudbo proizvodov in storitev v povprečju kupovali z zadolževanjem in življenjem nad svojimi zmoglostmi. Brezglavo so se v obdobju industrijskega in informacijskega razcveta zadolževale tudi banke in države, dokler nismo leta 2008 prišli do točke, ko akterji v gospodarstvu niso bili več sposobni odplačevati svojih posojil.

Iz navedenega je razvidno, da smo rast kapitalizma omogočili prav z zadolževanjem, da smo lahko absorbirali presežno ponudbo blaga in storitev, ki je bila posledica povečanja produktivnosti. Že Karl Marx (1818–1883), nemški filozof in ekonomist, je dejal, da bo na koncu kapitalizma svet poln blaga in nihče ne bo imel denarja, da bi ga kupoval.

3.3.6 Vprašanje izkoriščanja in pravičnega plačila

Republika Slovenija je po ustavi socialna država, ki skrbi za družbeno pravičnost, kjer smo vsi enaki pred zakonom, imamo enake možnosti razvoja in enako pravico do dostojanstvenega življenja. Ali je na primer s strani države določena minimalna plača res pravično plačilo, ki dejansko zadošča za dostojno življenje, pa je že vprašanje za prakso. Sindikati se z minimalno določeno plačo za 40-urni tedenski delavnik vsekakor ne strinjajo, saj se življenjski stroški in standard večajo. Po drugi strani bi lahko vprašali prejemnike teh minimalnih plač, ali občutijo pomanjkanje – nekateri so na primer čisto zadovoljni, drugi res živijo v občutku pomanjkanja.

Vprašanje izkoriščanja (predvsem tujih) delavcev je v letih po zlomu gospodarstva leta 2008 dobilo nove razsežnosti. Priča smo neplačevanju prispevkov za delavce, neizplačevanju plač

delavcem za že opravljeno delo, neplačevanju opravljenih nadur, trganju raznih stroškov od plač ipd. Država za odpravo teh kršitev temeljnih človekovih pravic že vpeljuje strožje načine in sisteme nadzora s ciljem preprečevati taka dejanja in kaznovati povzročitelje.

3.3.6.1 Praksa po svetu

Če se ozremo še drugod po svetu, so razmere še veliko bolj zaostrene. Sploh v državah tretjega sveta kapital izkorišča poceni delovno silo in rodovitno zemljo, katerih proizvode nato prodaja po občutno višjih cenah v razvitem svetu, domačini pa dobijo izjemno nizko plačilo. Na drugi strani se vedno bolj uveljavlja *družbeno odgovorno trgovanje*, ki se imenuje **pravična trgovina** (angleško *Fair Trade*). Pravična trgovina (Humanitas, 2012) predstavlja alternativen sistem trgovanja med skupinami proizvajalcev iz ekonomsko deprivilegiranih držav (zlasti Afrike, Latinske Amerike in JV Azije) ter potrošniki, ki skuša počlovečiti trgovinski proces ter skrajšati trgovinsko verigo od proizvajalca do kupca. Z izločitvijo številnih posrednikov se proizvajalcem omogočijo neposreden dostop do tržišča, boljše plačilo in bolj enakovreden položaj v trgovinski verigi, ki postane bolj transparentna in uravnotežena.

3.3.7 Temeljni ekonomski pojmi: dobiček, delnica, kapital

Dobiček je v splošnem razlika med celotnimi prihodki in celotnimi odhodki podjetja. Cilj podjetja je maksimiranje dobička, kar pomeni čim večja razlika med prihodki in odhodki, saj dobiček omogoča investiranje in rast podjetja na dolgi rok. Iz dobička lahko podjetje nagradi lastnike investiranega kapitala (pri delniških družbah, na primer, z dividendami), menedžerje in delavce, lahko pa ga zadrži v podjetju in ponovno investira v nadaljnji razvoj in proizvodnjo. Pri zavodih in gospodarskih javnih službah ne govorimo o dobičku, ampak o *presežku prihodkov ali odhodkov*.

Ko podjetje potrebuje dodatna finančna sredstva (dodaten kapital), lahko ta denar zbere tudi tako, da se preoblikuje v **delniško družbo** (skrajšano d. d.) in izda **delnice**. Te delnice lahko kupijo prebivalstvo, država ali druga podjetja, ki s tem nakupom oziroma investiranim denarjem postanejo *delni solastniki podjetja*. Delnica je torej lastniški vrednostni papir, ki priča o solastniškem deležu v podjetju in v zameno za investirani kapital prinaša določene pravice in povračilo za tveganje (ta investirani denar lahko vlagatelj namreč kadar koli izgubi). Lastniki delnic oziroma delničarji:

- imajo glede na svoj lastniški delež proporcionalno pravico do soodločanja v podjetju,
- imajo pravico do sorazmernega deleža v dobičku podjetja, ki se imenuje **dividenda**. (Kot zgoraj omenjeno, ni nujno, da podjetje dividende izplača vsako leto.)

Delnice na slovenskem trgu kapitala so navadno dveh tipov (Dolceta, 2012):

- a) Večina delnic na Ljubljanski borzi spada med *navadne delnice*. Te dajejo delničarju pravico do soodločanja v podjetju. Če podjetje posluje z dobičkom, lahko lastniki navadnih delnic prejmejo tudi dividende. O njihovi višini se odloča na skupščini podjetja.
- b) *Prednostne delnice* so v Sloveniji manj pogoste. Njihovi lastniki imajo pravico do dividende, katere višina je vnaprej določena, nimajo pa pravice do soodločanja na skupščini. Lastniki navadnih delnic lahko na skupščini za prednostne delnice odobrijo tudi dividendo, ki je višja od vnaprej določene.

Kapital v obliki denarja ali sredstev (stroji, delovna oprema, avtomobili), ki ga v podjetje vložijo lastniki ali pa nastane z uspešnim poslovanjem podjetja, služi za financiranje poslovanja in razvoja podjetij. Z vidika podjetja je kapital *obveznost do lastnikov*, ki so ta denar vložili (posodili) v podjetje. Poznamo več vrst kapitala. Vse bolj se govori tudi o **človeškem kapitalu**, ki ga predstavljajo zaposleni v podjetju, ki s svojimi zmožnostmi in znanji vse bolj predstavljajo konkurenčno prednost podjetja v primerjavi z drugimi podjetji.

3.3.8 Država in dajatve

3.3.8.1 Orodja vladne politike

V sodobnih razvitih gospodarstvih ni področja ekonomskega življenja, ki se ga vlada ne bi dotaknila. Opredelimo lahko tri glavne instrumente ali orodja, ki jih vlada uporablja za vplivanje na zasebno ekonomsko dejavnost. Ti so (Samuelson in Nordhaus, 2002):

- a) *davki* od dohodkov (dohodnina) ter dobrin in storitev. Ti zmanjšajo zasebni dohodek in s tem zasebne izdatke (za avtomobile ali hrano v restavracijah) ter zagotovijo sredstva za javne izdatke (za tanke in šolske malice). Davčni sistem uporabljamo zato, da odvrča od posameznih dejavnosti, ki so bolj obdavčene (kot kajenje), medtem ko spodbuja malo obdavčene sektorje (kot je gradnja hiš za lastno uporabo);
- b) *vladni izdatki* za posamezne dobrine ali storitve (kot so tanki, izobraževanje ali policijska zaščita) skupaj s *transfornimi plačili* (kot je socialno zavarovanje in subvencije za zdravstveno nego), ki zagotavljajo sredstva posameznikom;
- c) *neposredni nadzor oziroma regulacija*, ki ljudi usmerja k temu, da opravljajo nekatere ekonomske dejavnosti ali pa se jim odrekajo.

Država, torej, za opravljanje svojih nalog potrebuje določena finančna sredstva, ki jih zbere z davki, prispevki in drugimi obveznimi dajatvami, katerih izplačevanje nadzirajo nadzorniki javnofinančnih prihodkov (na primer DURS). Za davek, ki je praviloma glavna in osnovna oblika državnih prihodkov, je značilno, da je to *prisilna dajatev*, ki se praviloma pobira v gotovini. Davkoplačevalec za svoje plačilo davka ne dobi neposrednega povračila. Plačujejo ga tako občani kot pravne osebe. Obdavčeni so dobički, promet, premoženje in podobno.

3.3.8.2 Davčni sistem

Vse vrste davkov skupaj sestavljajo davčni sistem (Mayr, 2000):

- prometni davki: davek na dodano vrednost, davek na promet z nepremičninami, trošarinske dajatve na bencin, cigarete in alkohol itd.,
- dohodnina za fizične osebe: davek na osebne prejemke (plača, pokojnina, bonitete, pogodbeno delo), davek na dohodke od kmetijstva, davek na dohodke iz kapitala (prodaja nepremičnin, vrednostnih papirjev), davek na dohodke iz premoženja (dividende, obresti, najemnine), davek na dohodke iz premoženjskih pravic (avtorske pravice),
- davki občanov: dediščine in darila, davek na premoženje, dobitki od iger na srečo,
- davek na dobiček pravnih oseb,

- drugi davki: davek na izplačane plače, prispevki za socialno, zdravstveno, pokojninsko in invalidsko zavarovanje ter drugi davki.

Poznamo še druge vrste dajatev, kot so okoljska dajatev, letna dajatev za uporabo vozil v cestnem prometu, uvozne in izvozne dajatve (carina) itd.

3.3.8.3 Prejemniki in poraba javnofinančnih prihodkov

Prejemniki teh finančnih sredstev so proračun Republike Slovenije, proračuni občin, krajevne skupnosti, Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Republike Slovenije, Zavod za zdravstveno zavarovanje Republike Slovenije, Stanovanjski sklad Republike Slovenije, javni sklad in Slovenska odškodninska družba d. d. (Uprava Republike Slovenije za javna plačila, 2012).

Javnofinančni prihodki se porabijo za samo delovanje državnega aparata in državne uprave (država kot delodajalec) ter za zagotavljanje dobrin in storitev, ki so v javnem interesu, kot so šolstvo, zdravstvo, varnost in obramba, socialna varnost, kultura, promet in podobno.

Razporejanje pridobljenih finančnih sredstev mora biti načrtovano s proračunom. Izraz »**proračun**« (Ministrstvo za finance, 2012) se uporablja za letni načrt prihodkov in odhodkov družbenopolitičnih skupnosti (državni, občinski proračun). Temeljne naloge pri upravljanju proračuna so uresničitev proračuna v okvirih in za namene, kot je bil sprejet, njegovo pravočasno in fleksibilno prilagajanje spremenjenim fiskalnim okoliščinam in uresničevanje v proračunu zastavljenih družbenih in gospodarskih ciljev.

3.3.9 Sklep

Ekonomske pravice državljanov Republike Slovenije so: pravica do zasebne lastnine in dedovanja, pravica do dela, pravica do enakega plačila za enako delo, pravica do varnih delovnih pogojev, pravica do počitka, pravica do ekonomske varnosti.

Podjetje je poslovna entiteta oziroma struktura, katere podlaga za odprtje je poslovna ideja oziroma zaznana poslovna priložnost v trenutnem družbenem okolju. Cilj podjetja je maksimiranje dobička, kar mu omogoča obstoj na dolgi rok. Podjetja in podjetniki ustvarjajo nova delovna mesta in nudijo prebivalstvu možnost dela in zaslužka.

Načeloma po tržnih zakonitostih med delojemalci in delodajalci vlada navzkrižje interesov, saj želijo podjetja na eni strani čim bolj znižati stroške dela, maksimirati dobiček in povečati produktivnost zaposlenih, zaposleni pa si na drugi strani želijo čim višje plačilo za svoje delo in ostalih ugodnosti. Za ščitenje interesov posameznih skupin poskrbijo posebna združenja, kot so sindikati in združenja delodajalcev.

Poglavitna elementa kapitalizma sta privatna lastnina in decentralizirano odločanje. Sposobnost posameznikov, da so lastniki in imajo koristi od svojega kapitala, daje kapitalizmu njegovo ime (Samuelson in Nordhaus, 2002). Zaradi privatne lastnine je vpliv politike na gospodarstvo okrnjen in tako je planiranje proizvodnje prepuščeno lastnikom kapitala. Značilna je laissez-faire politika, kar pomeni odsotnost državnega vmešavanja v gospodarstvo in podjetništvo, ki naj bi bila tudi edina učinkovita politika za razvoj gospodarstva.

Vprašanje izkoriščanja in pravičnega plačila je vedno bolj aktualno tako v Sloveniji kot po svetu. Kot odgovor se na drugi strani vedno bolj uveljavlja družbeno odgovorno trgovanje, ki se imenuje pravična trgovina (angleško Fair Trade).

Dobiček je v splošnem razlika med celotnimi prihodki in celotnimi odhodki podjetja. Cilj podjetja je maksimiranje dobička, saj le-ta omogoča investiranje in rast podjetja na dolgi rok. Delnica je lastniški vrednostni papir, ki priča o solastniškem deležu v podjetju in v zameno za investirani kapital prinaša določene pravice in povračilo za tveganje. Kapital, ki ga v podjetje vložijo lastniki ali pa nastane z uspešnim poslovanjem podjetja, služi za financiranje poslovanja in razvoja podjetij. Z vidika podjetja je kapital obveznost do lastnikov, ki so ta denar vložili (posodili) v podjetje.

Država za opravljanje svojih nalog potrebuje določena finančna sredstva, ki jih zbere z davki, prispevki in drugimi obveznimi dajatvami, katerih izplačevanje nadzirajo nadzorniki javnofinančnih prihodkov in storitev, ki so v javnem interesu. Razporejanje pridobljenih finančnih sredstev mora biti načrtovano s proračunom.

Literatura in viri

- 1 *Ekonomska fakulteta. Poslanstvo in vizija. Dostopno na: http://www.ef.uni-lj.si/poslanstvo_in_vizija (25. 11. 2012).*
- 2 *Javno finančni prihodki – JFP. Ljubljana: Uprava Republike Slovenije za javna plačila. Dostopno na: <http://www.ujp.gov.si/dokumenti/dokument.asp?id=13> (25. 11. 2012).*
- 3 *Kaj je delnica. Dolceta – Online Consumer Education. Dostopno na: <http://www.dolceta.eu/slovenija/Mod2/Kaj-je-delnica.html> (25. 11. 2012).*
- 4 *Kaj je pravična trgovina? Humanitas. Dostopno na: <http://www.humanitas.si/?subpageid=27> (25. 11. 2012).*
- 5 *Kapitalizem. Wikipedia. Dostopno na: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Kapitalizem> (25. 11. 2012).*
- 6 *Mayr, B. (2000). Davki v Sloveniji. Dostopno na: <http://www.vsr.si/clanki/davki-kratko.pdf> (25. 11. 2012).*
- 7 *Možina, S. et al. (2002). Management: nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.*
- 8 *Najpomembnejši mednarodnopravni dokumenti s področja človekovih pravic (2012). Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve. Dostopno na: http://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/zunanja_politika/clovekove_pravice/najpomembnejši_mednarodnopravni_dokumenti_s_podrocja_clovekovih_pravic/ (25. 11. 2012).*
- 9 *Samuelson, P. A., Nordhaus, W. D. (2002). Ekonomija. Ljubljana: GV Založba.*
- 10 *Sindikati. Wikipedia. Dostopno na: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Sindikat> (25. 11. 2012).*
- 11 *Splošno o proračunu. (2012). Ljubljana: Ministrstvo za finance. Dostopno na: http://www.mf.gov.si/si/delovna_podrocja/proracun/splosno_o_proracunu/ (25. 11. 2012).*

- 12 Šturm, L. et al. (2010). *Komentar Ustave Republike Slovenije: Pravica do zasebne lastnine in dedovanja: komentar 33. člena ustave Republike Slovenije*. Dostopno na: http://www.pf.uni-mb.si/datoteke/holcman/33-clen_urs_-_komentar.pdf (25. 11. 2012).
- 13 *Zakon o stavki* (1991). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/zstk.pdf (25. 11. 2012).

3.4 Etična načela kot temelj pravnih norm

Dr. Irena Šumi, Alma Mater Europaea, Evropski center Maribor

Glede etičnih načel in pravnih norm je najprej treba povedati tisto najpomembnejše: čeprav se z obema ukvarja cela vrsta družboslovnih ved in sta torej področji znanstvenega preučevanja, dilem, problematizacij, specializacij ipd. že dolga stoletja, glede obojih velja pravilo, da morajo biti v demokratični družbi splošno razumljiva in v bistvu preprosta. Gre za navidezen paradoks, izpovejmo ga še enkrat: res je sicer, da so mnoga teh načel in norm stvar večtisočletne zgodovine skozi najrazličnejše nazorske, filozofske, verske, politične sisteme, da zgodovinska in analitska vednost o njih predstavlja specialistična znanja, ki jim posamezniki namenijo celotne kariere in življenja, in da npr. pisanje zakonodaje zahteva izvedenost v pravni stroki, vendarle je eno od načel sodobne demokracije, da morajo biti tovrstna pravila obče razumljiva, s tem pa tudi preprosta in, rekli bi, varčna: pravno načelo na primer, ki kategorično prepoveduje umor sočloveka, mora biti vsem državljanom demokracije nesporno jasno, četudi v zgodovini in sodobnosti človeštva poznamo nič koliko primerov, situacij in celo ideologij, ki to načelo sistematično kršijo: vojna je že primer, v katerem je umor sočloveka relativiziran tako, da je v nekaterih okoliščinah ne le sprejemljiv, temveč celo obveznost, na primer vojakov v boju proti agresorju (in sploh tistim, ki jih vojaška doktrina poimenuje kot sovražnike). In četudi pravniki kaznivo dejanje umora lahko členijo na različne kategorije po teži dejanja, naklepu, motivu, načinu itd., v vseh primerih ostaja temeljno podloženo načelo, da je umoriti sočloveka ena od temeljnih prepovedi, tako etičnih kot pravnih. Glede na to občo prepoved se potem presojajo vse izjeme in načini storjenega dejanja.

Iz tega lahko takoj povzamemo, da je skoraj vsako temeljno etično načelo, ki je podlaga osnovni pravni normi, hkrati osnovna in minimalna norma človeškega skupinskega bivanja: če ga ne bi bilo, bi bil sam obstoj skupnosti ogrožen. Minimalna etična načela torej varujejo skupino pred medsebojnim uničenjem njenega članstva. V različnih človeških časih in krajih je taka norma lahko različno kodirana, kot del nazorskega ali verskega sistema, kot del ustnega ali zapisanega kodeksa, in je lahko ubesedena bodisi kot prepoved bodisi kot zapoved, poverjena pa v nadzor različnim družbenim ustanovam. Za obče poznani zgodovinski primer seznama temeljnih univerzalnih norm lahko vzamemo kar deset božjih zapovedi, ki jih je kodirala judovska Tora in privzelo krščanstvo: določa sicer temeljne odnose med ljudmi tako, da prepoveduje nekatera početja, idejno pa je nabor utemeljen v kategorični veri, da je človek božja stvaritev, celo vrhunska božja stvaritev, saj naj bi bil ustvarjen »po božji podobi,«⁶¹ iz česar judovsko-krščanska etika izvaja nedotakljivost človeškega življenja. Bistvo ideje je v tem, da edino bog življenje ustvari in ga edino sam lahko tudi odvzame, kar človeku odvzema to pravico. Takšen temeljni etični premislek je torej nekakšna podložena osnova vseh pravnih norm in kodeksov, a teoretiki etike in prava so že v antiki ugotavljali, da tukaj temeljno vprašanje ni vsebina etičnega načela in izvedene pravne norme, temveč predvsem avtoriteta, ki ju izreka. Zato so se take temeljne norme filozofsko obravnavale bodisi kot božji zakon ali pa kot

⁶¹

Kako se tovrstne ideje prevprašujejo znotraj teologij, filozofij, zgodovine etike in idej in drugih akademskih področij, lahko tukaj bežno ponazorimo: že stoletja potekajo razprave o tem, ali je bog v judovski predstavi človeka ustvaril "sebi podobnega" ali pa "po lastni predstavi in zamisli". Za judovsko in krščansko teologijo je zadeva prvenstvenega pomena. – O izvoru starohebrejske ideacije o človekovi naravi gl. npr. Garr, 2003.

naravni zakon, kot bodisi resnice, ki so od boga dane, ali pa so ljudem prirojene. Dober primer ubeseditve takih brezprizivnih, vnaprej danih, načelnih resnic o človeku, to pot utemeljenih na domnevi o človeku prirojenih, naravnih pravicah, je drugi odstavek Deklaracije neodvisnosti Združenih držav Amerike (1776),⁶² ki pravi:

Za očitne štejeemo resnice, da so vsi ljudje ustvarjeni (spočeti) enaki, da jih je njihov Stvarnik obdaril z nekaterimi neodtujljivimi pravicami in da so med njimi življenje, svoboda in iskanje sreče.

Če stavek pazljivo preberemo, lahko ugotovimo, kako natančno in hkrati varčno so očetje ameriške demokracije ubesedili ta načela: medtem ko »ustvaritve«⁶³ posameznega človeka niso neposredno pripisali kakemu božanskemu ali nadnaravnemu agensu, pa so v tretjem podredu predvideli, da lahko vsak človek verjame v kakega takega stvarnika, s čimer so ubesedili versko svobodo in hkrati ugotovili dejstvo neodtujljivih (naravnih) človeških pravic. Teh končno niso naštevati, ker bi jih s tem omejili, temveč so samo izrazili prepričanje, da so med temi pravicami nedvomno tudi ali vsaj življenje (in njegova nedotakljivost), osebna svoboda in iskanje sreče. Slednji pojem, "sreča," je imel v angleščini 18. stoletja manj profane pomene kot danes, pa ga lahko beremo tudi kot sopomenko "izpolnitvi", dosegi ciljev, svobodi iskanja lastne uresničenosti kot osebe, pa tudi temeljnemu življenjskemu udobju in zdravju. Hkrati je izraz, kljub ali prav zaradi svojih starinskih pomenov, ponovno dober zgled varčnosti (parsimonije) dobre pravne ubeseditve temeljnih načel: "sreča" ni označena kot objektivna, zunanja okoliščina posameznikovega življenja, temveč kot zagotovitev svobode (svoboščine), da si vsak človek najde sebi lastno zadovoljstvo in izpolnitev v življenju. Končno je zaporedje treh izraženih etičnih vrednot ali naravnih zakonov tudi povratno omejevalno: vsak človek ima pravico do življenja, svobode in lastne izpolnitve, ko pa ta tri načela beremo v obrnjenem vrstnem redu, nujno povzamemo, da lastna izpolnitev (sreča) ne sme krati pravice drugih do svobode in življenja. Očetje ameriške države so torej, za razliko od judovske Tore, svoje temeljno etično verjetje izrazili na način pozitivnih izrek namesto prepovedi.

Prav zaradi slednjega je ta stavek tudi sijajen primer ubesedenja varčnosti in premišljenosti, ki ničesar izrecno ne prepoveduje, temveč na trdilen način zagotavlja, zagotovljene stvari pa med seboj opredeljujejo tisto, kar je omejeno ali prepovedano. Gre za zgodovinsko in ustaljeno obliko pravnega ubesedovanja, ki razpozna in našteva npr. pravice in svoboščine tako, da dolžnosti, prepovedi in omejitev ne navaja izrecno, ker slednje sledijo iz pravic v trenutku, ko upoštevamo dejstvo, da so pravna razmerja vedno razmerja med ljudmi (ali njihovimi ustanovami) in ne opisujejo le enega človeka.

⁶²
V izvirniku: *We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.* – Med množico virov za ameriško Deklaracijo o neodvisnosti naj navedemo tegale: http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html. – Dodajmo kot zanimivost, da se je ideji o »naravnih« človeških pravicah ob času nastanka ZDA uprl britanski filozof in pravnik Jeremy Bentham (1748 – 1832), ki je zagovarjal načelo pravno definiranih individualnih človeških pravic. Zanimiv je zato, ker je že ob tem zgodnjem času zahodne demokracije zagovarjal med drugim ukinitve smrtnih kazni, popolno enakopravnost žensk, pa celo pravice živali, ki so ena od najbolj perečih humanističnih, socioloških in pravniških debat prav v našem času (Engelmann, 2011).

⁶³ Dodajmo še tole precizacijo: izreka »*that men are created equal*« v angleščini ne predpostavlja kakršnega koli posega kakega stvarnika, temveč biološko dejstvo kreacije novega življenja. Zato je mogoče ta odlomek prevajati tudi takole: »da so vsi ljudje spočeti enako«, kar je biološka resnica ne le za ljudi, ampak tudi za večino drugih živali.

Pravna tradicija, ki je naše sodobno zahodnjaško pravo najmočneje zaznamovala in v celih pravnih področjih tudi odločilno oblikovala, je rimsko pravo. V stoletjih po razpadu antičnega rimskega cesarstva je bil korpus rimskega prava bodisi pozabljen bodisi je degeneriral v fevdalnih, razdrobljenih, samodržnih političnih sistemih, v 18. stoletju pa je doživel svojo renesanso, ne naključno, v pravnih kodifikacijah dveh zahodnih prademokracij, v ZDA in Franciji.

Ti dve zgodnji demokraciji modernega zahodnega tipa sta odločilno oblikovali tudi današnjo idejo o univerzalnih ali temeljnih človeških pravicah; ideja ima bogato in protislovno zgodovino, na globalnem prizorišču pa se je začela odločilno politično širiti, ne vedno v službi izrazito miroljubnih ali sožitnih nagibov, zlasti od poznih sedemdesetih let prejšnjega stoletja dalje.

Od tu dalje moramo slediti zgodovini mnogih današnjih razhajanj med podloženo temeljno etično normo medčloveških odnosov in med pravnim kodificiranjem odnosov med ljudmi. Med etiko (in moralnimi stališči in prepričanji), pravom in demokracijo ni enostavnega ali popolnega prekritja, temveč komajda delno in načelno, čeprav mnogi ljudje dobroverno menijo, da je naloga prava zagotavljati pravičnost za vse; da enakost pred zakonom pomeni absolutno enakost med ljudmi; da demokracija pomeni strogo uveljavljanje pravil, ki so enkrat za vselej in povsem nefleksibilna, kar bi poimenovali kot naivistično vero v vladavino prava in/ali pravno državo. Po eni strani gre za pojmovanja, ki so na močno konflikten način⁶⁴ še posebej razširjena v t. i. tranzicijskih družbah; po drugi strani, in za naš namen še posebej pomembno, so pa tudi značilna za šolajoče se otroke prav v vzrastni dobi, ko so v našem osnovnošolskem sistemu deležni pouka DKE, in ko skušajo razvozlavati delovanje človeškega družbenega sveta. Mogoče še posebej za angažirano razmišljajoče otroke v tej starosti je značilna predstava, da je svet po nepotrebnem zapleten in neurejen, ko bi se le vsi držali pravil, bi bilo vse preprosto in urejeno in podobno.

Za pedagoga, ki dela s temi učenci, je osrednjega pomena, da v takih naziranjih prepozna obetavno težnjo, razumeti socialni svet, in da otroka vodi k zmožnostim in veščinam kompleksnega razmišljanja. Morda je pri tem najbolj pomembno otroku predstaviti človeški družbeni svet kot preveč kompleksen in paradoksalen, da bi se ga dalo urejati po kaki srečni metodi brezprizivnih pravil. Družbe, ki so to zgodovinsko preizkušale in še preizkušajo, se niso izkazale za uspešne, pa tudi ne svobodoljubne. Čeprav torej pouk DKE predvideva npr. pozitivno poznavanje mednarodno veljavnih deklaracij, človekovih pravic, posebej otrokovih pravic, in slovenske ustave ter demokratične ureditve v Sloveniji in EU, mora otrok v prvi vrsti jasno doumeti kompleksnost ne le normativnega urejanja, temveč tudi uveljavljanja in udejanjanja tovrstnih pravil. Bistvo pravne norme je namreč v tem, da predvideva sankcije za kršitelje;

64

Vendar seveda ne le v tranzicijskih družbah, kar je uveljavljeno ime za izrazito krizne družbe, ki so v svoji relevantni, večinoma nedavni zgodovini zamenjale pravni sistem in temeljni ideal družbenih odnosov, npr. Slovenija po osamosvojitvi, ko je sistem družbene lastnine kot primarnega za ekonomske odnose spremenil v privatnega in kapitalskega. Tranzicijske družbe pa so, po mnenju Immanuela Wallersteina (2000), danes vse, saj naj bi bil zaton kapitalizma in z njim zahodne demokracije proces, ki se je začel že sredi 20. stoletja. Tudi v državah, ki imajo glede svoje demokracije visoko mnenje, obstajajo stalne napetosti med pravom, etičnimi načeli, moralnimi (npr. verskimi) prepričanji in demokratičnimi načeli družbenih odnosov, pa je zato npr. profesor ustavnega prava Christopher Peters (2011) prepričan, da je regulativna vloga prava pravzaprav v preprečevanju in razreševanju konfliktov. Nauk teh ilustracij je, da "vladavina prava" ni idealno stanje pravičnosti za vse, temveč načelna družbena odločitev, da se bo konflikte, ki so nenehni, reševalo po ustaljenih postopkih in načelih presoje, debat in odločanja (prim. Tamanaha, 2004). Tudi ideja filozofa Jürgena Habermasa (2012) glede narave Evropske unije, te edinstvene zveze suverenih držav, katere perspektiva se kaže kot neki federalizem, vztraja pri skupni legalistični in državljanski kulturi, ne pa npr. v kakem kulturnem ali političnem poenotenju populacij, kot si je državo (nacijo) predstavljalo državotvorje 19. stoletja.

načela, ki takih sankcij ne predvidevajo, v mednarodnem pravu poimenujemo npr. deklaracije, priporočila itd. kot izrazitev nekih občil, idealnih namenov. Hkrati mora otrok doumeti, da med etičnimi načeli in pravnimi normami ni neposrednega enačaja; če bi obstajal, bi bile, kakor že to zveni paradoksalno, povzročene mnoge krivice.

Začnemo lahko kar pri problemu enačenja prava s pravičnostjo. Instituti državnega in mednarodnega prava, čeprav nedvomno slonijo na idealih človekovih "naravnih" in neodtujljivih pravic, vendarle sami na sebi ne zagotavljajo pravičnosti za vse, temveč zagotavljajo ali obetajo samo kolikor toliko enako obravnavo vseh. Med tema dvema namenoma je bistvena razlika. Vzemimo primer, ki ga vsi poznamo iz vsakdanjega življenja: pravilo v cestnem prometu, po katerem smo avtomatično krivi nezgode, v kateri smo se z avtom zaleteli v avto pred nami. Cestnoprometna pravila sicer zagotavljajo, da ne moremo biti krivi nezgode, ki je ni bilo mogoče predvideti, ampak kadar vozimo za vozilom pred seboj, smo odgovorni za to, da v nobenem trenutku nismo tako blizu ali tako hitri, da bi lahko povzročili trčenje. Že vse odkar imamo hitre ceste in večpasovne avtoceste pa vemo, da verižnega trčenja včasih sploh ni mogoče preprečiti: ko tako zaradi kakršne koli motnje v prometu ali napake prvega voznika v verigi pride do nepretrdnosti cestišča, za njim vozeči preprosto ne morejo ustavljati dovolj hitro, da bi verižno trčenje preprečili; če pa se sami vendarle uspejo izogniti trčenju, ni rečeno, da bo to mogoče tudi vozniku za njimi. Vendar: po zakonu so odgovorni vsi, ki so verižno trčili. Mnoge države so se s problemom, ki je v jedru problem samega funkcioniranja večpasovne hitre ceste, pravno ukvarjale in napovedovale spremembe, torej razpoznavo dejstva, da smo v verižnem trčenju slejkoprej žrtve, ne povzročitelji. Vendar v večini primerov prevlada spoznanje, da bi relativizacija načela, po katerem smo v cestnem prometu sami odgovorni za svojo varnost glede na vozilo pred nami, potencialno povzročila več krivic kot koristi. Gre za tale problem: kadar enkrat jasno pravilo relativiziramo, bodo temeljna pravila kot princip prejkoslej padla povsod, ne le na hitrih cestah. V takem primeru veljavnost pravila, ki prizadene mnoge, prepoznavamo kot še vedno boljše urejajoče neko razmerje in situacijo, kot bi bilo to mogoče doseči s spremembami pravila. V tem je bistvo arbitrarnosti pravnega kodificiranja. Vendar ima prav ta primer s stališča prava še drugačne pomene, na primer takole: s tehničnega vidika gre, prvič, za to, da sankcioniramo tudi dejanja, storjena iz malomarnosti (zavedne ali celo nezavedne); v praksi se mora pravo namreč soočiti predvsem s posledicami vsakršnih dejanj. Drugi vidik pa je civilnopravni oziroma odškodninski. Sodobno odškodninsko pravo sledi razvoju tehnologij in s tem povezanih praks. Ve se, da nastajajo škode in za ta tveganja se mnogokrat po načelu objektivne odgovornosti določa povzročitelja škode. Objektivna odgovornost pa je odgovornost za posledico ne glede na to, kdo je česa »kriv«: škodo posameznik plača, čeprav ni kriv (odgovoren) za nastanek škode.⁶⁵ Prav soroden takemu razmisleku v odškodninskem pravu je tudi v političnih razmerjih pojem objektivne odgovornosti, ko je npr. šef vlade objektivno odgovoren za napake kakega svojega ministra, četudi o kršitvi ni nič vedel. Ponovno poudarimo: t. i. tranzicijske družbe imajo s spoštovanjem načela objektivne odgovornosti velike težave.

65

.....
Za precizacije tele ilustracije sem dolžna hvaležnost pravnici Veleni Lokar Škerget. – O krivdi in odgovornosti kot pravnih pojmov velja na tem mestu dodati, da znamenita temeljna norma zahodnega demokratičnega prava, tako angloameriške kot tudi evropske celinske tradicije, osumljenega kaznivega dejanja šteje za nedolžnega do trenutka, ko mu je storilstvo dokazano. Gre za načelo domneve (presumpcije) o nedolžnosti, ki pa spet ni čisto univerzalno: v davčni zakonodaji namreč velja obratno razmerje, ko mora zavezanec dokazovati pravilnost svojega ravnanja, ne davčne oblasti: gre torej za obrnjeno dokazno breme. Tudi proti temu načelu so seveda možni načelni ugovori in pomisleki in se dejansko tudi pojavljajo in pretresajo.

Pravo torej načeloma mora delovati objektivistično in arbitrarno, vsevprek, ker bi, če bi upoštevali vse možne in mogoče izjeme, kot sistem pravil kratkomalo padlo. Kadar pa pravna norma ureja status ljudi ali skupin, ki jih razpozna na temelju neke posebne, skupne okoliščine, tega praviloma ne počne kot nekakšno izjemo, temveč kot doseganje arbitrarne pravičnosti za te ljudi in skupine tako, da je zanje potem uresničena načelna enakost pred zakonom.⁶⁶ Pravo torej ne zagotavlja pravičnosti za vsakega posameznika, temveč arbitrarost, načelnost in splošnost na podlagi domneve, da je kako konkretno pravilo več ljudem bolj koristno kot škodljivo. Vendar: tedaj nastopi demokracija kot načelo, ki ni stanje, temveč nenehen proces: kadar izkušnjsko zaznamo (včasih lahko to traja leta, celo desetletja), da neko pravilo preprosto ne deluje več, ker je zaradi njega več oškodovanj kot koristi, ima demokracija instrumente, ki pravilo spremenijo v skladu z izkušnjami.

V tem trenutku nastopi še eno načelo, ki je med temeljnimi za vse zahodne demokracije: spremenjeno pravilo, zakon, uredba, predpis ipd. načelno in praviloma nikoli ne more veljati za nazaj, temveč vedno le za naprej. Pri tem ne gre le za to, da bi veljavnost novega pravila za nazaj sprevgla vse poprejšnje pravne odločitve; gre tudi za temeljni demokratični družbeni dogovor, po katerem preteklosti, s tem pa zgodovine same, ni mogoče za nazaj preurejati, ker bi se s tem sprožila nova veriga krivic, ki bi presegle obče družbeno dobro, pa tudi relativizacije preteklosti, pri čemer bi sodobniki za nazaj presojali o mišljenju in ravnanju ljudi, katerih sodobnosti in doživljanja sveta nikakor ne moremo podoživeti. V tem smislu pravo ni le varuh pred krivicami, ki se lahko zgodijo retrospektivno in proti volji tedanjih udeležениh, temveč varuje tudi, naj rečemo z nekoliko fizikalno besedo, časovnico zgodovine človeštva. Iz zgodovine se seveda moramo učiti in jemati nauke za svojo sedanost; moramo pa hkrati vedeti in otrokom predočiti, da sta tako zgodovinopisje in pravo vedno pod odločilnim pritiskom sedanjega razumevanja preteklosti, s tem pa zelo, zelo ranljiva za politične in ideološke uporabe in zlorabe. Vse tranzicijske družbe naše sodobnosti, od pokolonialnih do posocialističnih, se spopadajo tudi s tem problemom, namreč popravo krivic za nazaj, kar se praviloma izkaže za težavno, če ne nemogočo nalogo, ki dostikrat povzroča nove krivice, posamezne in sistemske.

Če naj ta vidik takoj označimo, potem moramo reči, da so tranzicijske družbe ponovno močno ogrožene od tovrstne predstave, da je preteklost mogoče "pravilno" interpretirati za nazaj, skozi prizme sedanjih družbenih odnosov, naziranj in dejstev. Tranzicijske družbe so najprej zelo podvržene romantizacijam preteklosti tako, da npr. o slovenskih ozemljih v 16. stoletju govorijo kot o "mi, Slovenci, smo že takrat ...", pri čemer ideološko potvarjajo dejstvo, da prav nihče med nami danes ne more zares razumeti in soditi o sodobnosti slovensko govorečih ljudi v tistem času, torej o mišljenju ljudi, ki so bili naši kulturni predniki. Antropologi pravimo, da smo si vsi ljudje lastne globalne sodobnosti neprimerno bolj podobni, kot smo podobni svojim lastnim kulturnim prednikom. Naloga učitelja/učiteljice državljanske vzgoje je, da vlogo zgodovinskega spomina in sploh zgodovinopisja predstavi kot našo, sodobno, in hkrati neizbežno ideologizirano predstavo o zgodovini, iz katere se je mogoče učiti, ni pa je mogoče interpretirati na enaki ravni, kot to vsi počnemo s svojo sedanostjo, ker je pač preteklost kot sedanost pripadala ljudem, ki so bili od nas zelo, zelo drugačni. Tudi historično je imela zahodna prademokracija na voljo spoznanja te vrste, ko se je uprla fevdalni in kolonialni prevladi "večnih resnic" in na njihovem temelju zgrajenih togih, predvsem razrednih, slojnih in premoženjskih ter privilegijskih neprehodnosti med ljudmi. Žal so seveda tudi te prademokracije samo svoje članstvo vštivale med posestnike tovrstnih novih pravic in enakosti: sistematično so jih namreč skozi kolonizacijo odrekle milijonom ljudi širom po svetu.

66

O tovrstnih odnosih neenakosti ter njih preseganju posebej prepričljivo spregovori Meira Levinson, 2012.

Prav slednje je, vse do tega trenutka, še ena akutna tema pouka o demokraciji in državljanstvu, še posebej v našem času globalne (še ene v vrsti mnogih) "krize", ki je izpostavila težnje po razgradnji ne le demokracije, temveč tudi ideje socialne države in države blaginje, ki sta nemara ključna dediščina političnega 20. stoletja ne le na svetovnem Zahodu, temveč tudi globalno. Priča smo nekakšni refedvalizaciji in rekolonizaciji socialnih odnosov zaradi neoviranega in nesankcioniranega grabeža kapitalističnih elit, kar nas mora zelo skrbeti. To pa za naš namen pomeni predvsem, da moramo pri pouku DKE dosledno navajati na analitsko mišljenje tudi o akutni sodobnosti. Ne samo zaradi naših skrbi s to sedanostjo: pedagog DKE mora imeti venomer pred očmi dejstvo, da vzgaja in uči misliti ljudi, ki bodo že jutri ne le oblikovalci naše prihodnosti, temveč tudi zakonodajalci prihodnosti naših potomcev.

Zaradi povedanega se pojavlja še ena dilema pri poučevanju DKE, ki jih živo občutimo tudi sestavljenci preizkusov NPZ. Namreč: kako se obnašati do življenjskih realnosti v demokracijah, tudi ali predvsem slovenski, ko pa kratko zgodovino slovenske države spremlja toliko nepravilnosti, kršenj vseh norm, etičnih in demokratičnih (legalnih), oblastna ravnodušnost do družbenih problemov in odklonov, ostre premoženjske razslojitve prebivalstva in tolíkere, očitno venomer nekaznovane finančne in oblastne nepravilnosti? Učenci, ki poslušajo DKE v osnovni šoli, iz svojega domačega in širših lokalnih okolij nedvomno izvedo o tovrstnih škandalih, priča so pa gotovo tudi odzivom in mnenjem svojih pomembnih drugih, staršev, družinskih članov, sosesk, pa seveda medijev, ki nas kar bombardirajo s škandaloznimi novicami. Vse to se je od začetnega "kriznega" leta 2008 še zaostri in zgostilo. Ali je etično v teh razmerah otrokom slikati idealne instrumente in razmere v demokraciji ali pa je treba govoriti z njimi prav o teh odklonih?

V predmetni komisiji za NPZ smo se ob presojanju te dileme že pred leti odločili, da bomo v preizkusih uveljavljali zelo aktualne tematike, z ilustracijami iz resničnega sveta, z odlomki novic in komentarjev iz medijev, skratka, s topičnim realizmom. Ne zato, ker naj bi bile slovenske razmere v tem smislu izjemne: noben sedanji trenutek katere koli demokracije namreč ni idealen. Demokracija, z njo pa pravne norme, ki jo opredeljujejo kot skupek medčloveških odnosov, niso nespremenljivi, večni zakoni, temveč način, kako na postopkovno določen način priti do čim boljših in čim bolj splošno sprejemljivih normativov in človeških odnosov, ki tak proces omogočajo in zahtevajo. Prav to je namreč največji dosežek politične in socialne ureditve, ki ji rečemo demokracija: utečenost postopkov, ki vodijo k širokemu soglasju, ob upoštevanju glasu vseh, ki ne predstavljajo mnenjskih večin, temveč take ali drugačne manjšine. V nekem smislu bi lahko rekli, da je bistvo demokracije v postopkih urejanja in odločanja, ne v absolutni uspešnosti, veljavnosti ali celo pravičnosti posameznih norm. Zato je naloga učiteljev DKE tudi, da učence opremijo za analitsko presojo skrajnih stališč, škandaliziranega (paničnega) medijskega govora, senzacionalizma, ki vsi niso doma le v medijih, temveč so del vsakdanje družbene dramatizacije odnosov.

Morda je ob koncu teh razmišljanj mogoče vse skupaj strniti takole: demokracija je hkrati ideal in v človeški zgodovini nenehno rastoča družbena praksa, ki predpostavlja vzpostavitev nekaterih temeljnih etičnih in socialnih načel, ki so pravno kodificirana, se pa tako podložena načela kot pravna izvedba izkušensko spreminjata, idealno v smeri širitve temeljnih, "naravnih" načel in pravic vsakega človeka. Mehanizem, ki ga demokracija predvideva, je vzpostavitev hkrati vzajemnih socialnih odnosov tekmovalnosti, ki naj zagotavlja uveljavitev najboljših na posameznih področjih, in solidarnosti, ki izgube v tekmi ne kaznuje na način, ki bi bil neetičen, ki bi torej poražencu preprečil ponovno udejstvovanje v socialnih odnosih, kaj šele preživetje. V teh odnosih nismo vsi enaki, smo pa – idealno – vsi enakopravni, kar pomeni, da imamo

izhodiščno načelno čim bolj enake pogoje, in smo za prekrške proti normi vsi enako presojeni ne glede na družbeni status, izvor, religijo, spol, premoženje itd.

To na sebi pomeni tudi, da demokracija predvideva večne zdrse in odklone od idealov. Če teh ne bi bilo, ne bi bilo niti priložnosti, da demokracija raste, se kvalitativno razvija. Še enkrat: tranzicijske družbe, z njimi pa tudi slovenska, so zelo nagnjene k izenačevanju pomenov pojmov enakosti in enakopravnosti, pa tudi k idealiziranju demokracije. Slednja ni stanje popolne pravičnosti in enakosti in sloge (družbene ureditve, ki so si domišljale, da so to stanje dosegle, so bile praviloma zelo represivne), ampak dinamika, proces rasti demokratičnih ustanov, načel in praks. Še ena naloga pouka DKE se tukaj izpostavlja: namreč učenca opremiti, da razpozna ideologiziran politični govor. Čeprav npr. vse politične institucije v sodobni Sloveniji poudarjajo pomanjkanje sloge, enotnosti, povezovanja, je preprosto sociološko načelo takole: družbe, na primer državne družbe, lahko obstanejo in živijo le, če v njih obstaja in se zoperstavlja cela pahljača različnosti in različnih mnenj. Kadar se namreč o ničemer nimamo pogovarjati, ker smo vsi enakega mnenja in enotni in složni, kot skupnost razpademo. Skupnost je, kot rečejo družboslovci, diskurzivna: dokler se imamo o čem prepirati, smo skupnost. Kadar vsi mislimo enako, skupnosti ni več, ker se nimamo več o čem dogovarjati. Tranzicijske družbe in njihove vrhovne ideologije tipično vztrajajo, da je nasprotno mnenje nujno sovražno mnenje, da je konflikt a priori nezaželen in celo, da se je treba sicer pravno normiranim sodnim postopkom izogibati, kakor da bi bili nekako nemoralni, ker se je bolje neformalno dogovarjati. Pri tem gre za zamenjevanje etičnih idealov neposredne skupinskosti (npr. v družini, sorodstvu) z načeli demokratičnih postopkov v državljanski družbi: sami lahko opazujemo, kako tovrstna neformalna dogovornost hitro pripelje do koruptivnosti, neučinkovitosti in počasnosti zlasti pravosodnega sistema, kar je še ena od obče razpoznanih temeljnih disfunkcionalnosti vseh tranzicijskih družb.

Z drugimi besedami, učitelji DKE so v sodobni Sloveniji pred težkimi nalogami, predvsem pred tisto, ki zahteva, da se od trenutnih političnih ideologij in realnosti tranzicijske družbe metodološko in vsebinsko distancirajo, in se morajo včasih distancirati celo od lastnih, osebnih prepričanj in verjetij: ni namreč njihova naloga, da svoje učence prepričajo v tako ali drugačno interpretacijo zgodovine in sedanjosti, niti da jih učijo nekakšnega univerzalnega moralnega ali političnega sistema, temveč da jih naučijo to sedanjost in zgodovino misliti na analitski način (prim. Campbell, Levinson in Hess, 2012). Demokracija ni raj enakosti vseh v vsem, temveč boj za prepoznavo instrumentov, ki vodijo k vedno večji in bolj funkcionirajoči enakopravnosti. Etika je s širjenjem tehnologij, ki posegajo v samo bistvo človekove narave, področje, ki se nenehno širi in prevprašuje. Pravna norma ni enkrat za vselej, temveč mora slediti razvoju družbenih odnosov za vnaprej. Pravo ni pravičnost, temveč zbirka splošenih pravil, ki terjajo spoštovanje in se morajo spreminjati z družbeno izkušnjo. Vse to pa mora služiti enemu samemu cilju: zagotavljati življenje, svobodo in iskanje "sreče" vsakemu izmed nas (Freire, 2000).

Literatura in viri

- 1 Campbell, D. E., Levinson, M., Hess, F. M. (ur.) (2012). *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Harvard University Press.
- 2 Engelmann, S. G. (ur), Bentham, J. (2011). *Selected Writings*. Yale University Press.
- 3 Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield.

- 4 Garr, R. W. (2003). *In His Own Image and Likeness: Humanity, Divinity, and Monotheism*. Brill.
- 5 Habermas, J. (2012). *The Crisis of the European Union: A Response*. Polity.
- 6 Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Harvard University Press.
- 7 Peters, C. J. (2011). *A Matter of Dispute: Morality, Democracy, and Law*. Oxford University Press.
- 8 Tamanaha, B. Z. (2004). *On the Rule of Law: History, Politics, Theory*. Cambridge University Press.
- 9 Wallerstein, I. M. *The Essential Wallerstein*. The New Press, 20.

3.5 Etična načela v dokumentih človekovih pravic, demokracije in pravne države

Dr. Irena Šumi, Alma Mater Europaea, Evropski center Maribor

Veljavni načrt osnovnošolskega predmeta DKE namenja posebne poudarke problematiki človeških pravic.⁶⁷ Ne naključno: zgodovina tega pojma ter družbenih in političnih realnosti, ki sem jo na kratko načela v predhodnem prispevku v sestavku z naslovom Etična načela kot temelj pravnih norm, je zgodovinsko in vsebinsko bistveni del vsakršnega sodobnega razumevanja demokracije ter hkrati še vrhovno načelo Evropske unije in s tem tudi Republike Slovenije, ki je človeške pravice vgradila v svojo ustavo.

Glede tega najprej velja zapisati opozorilo. Skozi UN DKE, pa tudi skozi izkušnjo z NPZ se razkriva odnos do vprašanja človeških pravic, ki je preveč kategoričen oz. preveč kategorično optimističen. Človeške pravice, kakršne so kodirali pravni (ali pravno-filozofski) dokumenti obeh zahodnih prademokracij, ZDA in Francije, so razumljeni kot nekakšen brezprizivni, vrhovni zakon, ki naj univerzalno velja za celotno človeštvo. Močno je treba paziti, da tako razumevanje ne dobi psevdoreligioznega pridiha, tako kot je npr. za katoliške vernike neprizivnih deset božjih zapovedi. Demokracija oz. njen zgodovinski razvoj v zahodnem svetu namreč zgodovinsko tesno vežeta na neko drugo tradicijo, ki bi ji rekli zahodnjaška zgodovinska etična ali političnokulturna evolucija, ki je nasledek razsvetljenstva: namreč načelna, sistematična sekularizacija doktrin o človeški skupinskosti in njeni pravni regulaciji. Eno od bistvenih načel zahodne demokracije je zato ločitev države od religije, čeprav poznamo vrsto razvitih demokracij, ki imajo državne religije (npr. Danska) in ki so celo teokracije (npr. Izrael). V sekularizirani demokratični tradiciji torej za človeškimi pravicami ne stoji avtoriteta kakega božanstva, temveč so te pravice opredeljene kot samoumevne, kot del človeške narave, ki je lastna prav vsem ljudem. Bistveno pa je, da sekularizacija, za razliko od na božji avtoriteti utemeljenih človeških pravic, predpostavlja in vgrajuje možnost širitve in rasti, pa celo spremembe ali redefinicije kake od temeljnih človeških pravic: predpostavlja torej širitev človeškega samorazumevanja. Hkrati se tako zavarujemo tudi proti prozelitizmu, ki je v naravi nekaterih bolj agresivnih svetovnih religij, ki v svojo doktrino vključujejo tudi spreobračanja ljudi k svojemu nauku. Pragmatično torej s sekularno doktrino temeljnih človeških pravic domnevamo, da jih je mogoče zgodovinsko širiti in predružačiti, pa tudi da niso nujno ali obvezno stvar planetarne ureditve: njihova uspešnost tam, kjer so uveljavljene, naj ima vlogo prepričljive evidence tudi za družbe, ki živijo z drugačnimi etičnimi in normativnimi vodili.

Skorajda odveč bi bilo seveda pripominjati, da je tako načelo nevmešavanja v temeljne ureditve človeških skupinskosti širom po svetu (nauk, ki smo ga povzeli iz zgodovine kolonializma in imperialnih vojn) zgodovinsko in v naši sodobnosti nenehno kršeno, pa se v imenu univer-

67

..... Naj ob tem mimogrede opozorim, da je uveljavljen slovenski termin, "človekove pravice" nekoliko slogovno in pomensko arhaičen in da bi morebiti bolj ustrežal izraz "človeške pravice", kakor je pred leti predlagal dr. Bogdan Lešnik, ki je to zelo verjetno tudi objavil, jaz pa se tukaj lahko sklicujem le na osebno komunikacijo. Imamo dva upoštevanja vredna tujejezična zgleda, francoskega (*droits de l'homme*) in angleškega (*human rights*). Očitno se je ustaljeni slovenski prevod ravnal po sicer dobesednem, pa hkrati nerodno razumljenem francoskem vzoru, kjer je ednina (*l'homme*) uporabljena v smislu generičnosti. – Zadeva je podobna neki drugi prevajalski malomarnosti, ki se je tudi v slovenščini po nepotrebnem uveljavila, namreč »trajnostni razvoj« namesto bolj točnega, »(v)zdržni razvoj«.

zalnosti človeških pravic dogajajo vojne, vojaške agresije, tudi genocidi. A preden pogledamo to plat obnašanja doktrine o univerzalnih človeških pravicah, si na kratko oglejmo njihovo zgodovino v Evropi in ZDA.

Fevdalna in pofevdalna Evropa je bila družba, ki je bila slojno zelo ostro razmejena, tako zelo, da visoki in nizki družbeni sloji znotraj političnih entitet niti niso govorili enakih jezikov. Šele reforma-cija, ki je uveljavila tehnološke možnosti opismenjevanja prebivalstva, in rast ideje o kulturno in izvorno enotnih »narodih«, združenih v eno državo, sta začrtali pot k kulturnemu in jezikovnemu poenotenju državnih populacij, proces, ki ga poznamo s pojmom evropskega nacionalizma in ustvarjanja nacionalnih držav. Zgodnja industrializacija proizvodnje materialnih dobrin, vzpon meščanskega razreda, razsvetljenstvo in upor proti socialni in oblastni ideologiji krščanskih cerkva, tisk ter okornost in preživetost fevdalnih lastninskih, proizvodnih in oblastnih razmerij so spobudili to vsecelinsko družbeno transformacijo. Nacionalizem s tega vidika pogosto razume-mo kot proces, ki je uveljavljal »etnično« skupinskost, toda ta ideologija izvornostne, kulturne in jezikovne pripadnosti se zgodovinsko vedno izkaže kot proces, ki najbolj bistveno zadeva preure-ditve odnosov med družbenimi razredi, celo tako, da je aktersko samorazumevanje »etničnosti« dostikrat le efvemizem in krinka za potekajoče razredne in slojne procese, ki se med seboj na novo razmejujejo (Šumi, 2000). Razredni in slojni prepad namreč nista le premoženjska v naj-širšem smislu te besede (ki vključuje dostopnost do vsakovrstnih materialnih in socialnih virov, npr. izobrazbe, položajev družbene moči itd.): povzročita tudi radikalno socialno in psihosocialno odtujitev. Fevdalni gospodar in njegova najeta kuhinjska dekla sicer živita in delata v istem mi-krookolju, sta pa eden drugemu socialno tako odtujena, da osebnih in družbenih ciljev, motivacij, znanj, razumevanj en drugega sploh ne moreta dojeti. Živita in se dejansko gibljeta v povsem razločenih svetovih, ki se komajda dotikata. Vsak od njiju je v svojega ujet. Kakor kuhinjska dekla ne more v lordsko zbornico, ekskluzivni polo klub in hotel, v katerem nočitev stane toliko kot njena celoletna mezda, tako tudi veleposestnik ne more v vaško gostilno, na delavsko balinar-sko igrišče ali v pristaniški bordel. In čeprav so tako opredeljene meje velikokrat zagledane kot »etnične«, ⁶⁸ analiza pokaže, da gre vedno za socialne, slojne neprehodnosti. Kot nas prepričujejo tudi demografiji sodobnih zahodnih vele mest, najvišji internacionalni bogataški sloj v teh veleme-stih etnične meje med seboj sploh ne pozna, četudi se sicer mednarodno imigrantsko prebival-stvo naseljitveno »koncentrira« na določene mestne četrti (Petsimeris in Ball, 2007).

Zato ni presenetljivo, da se je vzporedno z idejo nacionalizma, ki je ta dva hipotetična akterja prepričevala, da sta sicer socialno zelo različna, da pa sta pripadnika istega »naroda,« evropski proces defevdalizacije in nastajanja nacionalnih držav temeljito preuredil tudi slojno in razredno razliko. In najbrž tudi ni presenetljivo, da je bilo vzpostavljanje razumevanja med različnimi druž-benimi sloji mukotrpno, postopno početje; če naj verjamemo ameriški profesorici zgodovine in specialistiki za zgodovino človekovih pravic in zgodovino velike francoske revolucije Lynn Hunt (2008; 1996), se je vse začelo – z romani. Leta 1740 je angleški tiskar in pisec Samuel Ri-chardson (1689–1761) objavil romanček z naslovom Pamela ali nagrajena krepot, ⁶⁹ o služkinji

⁶⁸ Antropologinja Lanita Jacobs-Huey (2007) je napisala prepričljivo etnografijo frizerskega salo-na, specializiranega za nego las Afroameričank, v katerem je preučevala socialne vezi osebja in klientk in načine, kako so socialno izločile vse potencialne klientke, ki se niso mogle izkazati s tovrstnimi lasmi, kot socialne in slojne tujke. Pojava ženske v lokalu, ki ni imela vidnih obeležij Afroameričanke, je bila zaznana kot škandal in prestop meje: usluge salona so ji bile odrečene.

⁶⁹ V izvirniku: *Pamela, or virtue rewarded. A series of familiar letters from a beautiful young damsel to her parents.* – Celoten roman je bil napisan v obliki dopisovanja med Pamela, služkinjo v bogati hiši, ki se brani svojega gospodarja-zapeljivca, in njenimi starši. Ta literarna oblika – roman v pismih – je bila močno priljubljena v 18. stoletju. V slovenskem prevodu (prev. Cirila Toplak) imamo še zgodnejše tako delo, epistolarni roman, ki je vstavljen v eksotične bližnjevzhodne razmere, avtorja Charlesa Louisa de Secondanta, barona Mon-

v bogati hiši, ki se na vse pretege upira zapeljevanjem svojega razuzdanega zaposlovalca. Njegova tematika, življenje, razmišljanja in čutenje dekleta nizkega stanu, k temu še v obliki pisem, je bila tolíkšna novost na trgu produkcije leposlovja, da francoski sodobnik, filozof Denis Diderot ob Richardsonovi smrti napisal zanosno hvalnico, ki se je osredotočala na prepričljivost Richardsonove pripovedi: »Človek si ob branju ne more kaj, da ne bi bil del pripovedi. Počutiš se, kakor da si sredi pogovora, strinjaš se, obtožuješ, občuduješ, se vznemiriš, si ogorčen.« (Hunt, 2008: 55) Skozi epistolarni roman o resničnih ljudeh so torej beroči višji sloji doživljali veliko odkritje, zmožnost uživanja v sočloveka iz drugega socialnega sveta, in ugotovili, da ta človek čustvuje, misli in počenja enako kot oni, (prav tam) komentira Huntova. Prepad med družbenimi sloji je bil torej v zahodnem 18. stoletju tolíkšen, da je bila potreben poseg fikcije, da se je za silo premostil: do konca stoletja je samo v Franciji izšlo na stotine podobnih romanov letno.

Ob takem zgodovinskem poglobljanju medčloveške empatije med trdno razmejenimi sloji se je kmalu začelo prevpraševati tudi tedanjo pravniško in sodno prakso, še posebej v tistem delu, ki je zadeval sodni postopek zasliševanja z mučenjem in seveda na moč okrutne prakse smrtnega kaznovanja. Rastoča socialna empatija in proces sekularizacije vseh normativnih početij sta šla tukaj z roko v roki. Poseben odmev med sodobniki je našlo reformatorsko delo italijanskega jurista in filozofa Cesara Beccarie (1738–1794), ki je leta 1764 objavil odmevno razpravo z naslovom O zločinu in kazni,⁷⁰ ki so ga v Franciji Diderot in njegovi sodobniki, med njimi veliki Voltaire (s pravim imenom François Marie Arouet, 1694–1778), pa seveda Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), zelo željno sprejeli in njegove postulate usvojili in širili. Rousseau je s svojima deloma Razprava o izvoru neenakosti (1754) in O socialni pogodbi ali načela političnih pravic (1762)⁷¹ ne le postavil temelje sodobni politični misli, temveč je v slednji tudi prvič uporabil pojem človeške pravice. Že leto zatem, pravi Huntova (2008: 24), je bil pojem v obči rabi. Tisto bistveno, kar se je spremenilo, je bilo naziranje o naravi zla in kriminala v povezavi s človeškim telesom: na krščanski teologiji utemeljeno preganjanje greha in zločina kot objektivne, zunanje, grešne sile, v človeku bivajoče v obliki izvirnega greha, zaradi katerega se je s sodnim mučenjem in najbolj grozovitimi oblikami eksekucije z obsojenčevim telesom vred uničevalo, mučilo, izkoreninjalo zlo, je nadomestilo naziranje, da je človekovo telo ne le njegova last, ampak tudi narejeno iz enake snovi pri vseh ljudeh in lahko enako občuti bolečino. Izganjanje objektivnega, zunanjega zla iz mučenega telesa je postalo nesmiselno in barbarsko. Že koncem stoletja se je razmahnilo vprašanje humane eksekucije na smrt obsojenih, mučenja in usmrtitve niso bili več javni spektakli, v Franciji se je uveljavila usmrtitev z giljotino kot humana, domnevno hipna in neboleča smrt. Vsakršno sodno mučenje je bilo v Franciji v revolucionarnem letu 1789 prepovedano. Trajalo pa je tja do sredine 19. stoletja, preden so bili mučenje, bičanje, kazensko kastriranje in podobne okrutne kazni dokončno izrinjeni iz zahodnih kaznovalnih praks (Hunt, 2008: 76ff).

Pojem univerzalnih človeških pravic se je torej pojavil in uveljavil v okoliščinah, ko so se razredne in slojne razlike med ljudmi v Zahodni Evropi (in v angleških kolonijah v Ameriki, ki so se borile za neodvisnost) začele preurejati in ko se je pojmovanje prava in pravosodja začelo izvijati iz primeža religioznih dogem in se začelo sekularizirati. Hkrati je raslo kulturno naziranje o zasebni, nedotakljivi, individualizirani človeški osebi in osebnosti. Z besedami Huntove (2008: 82), človeška telesa so dobila »ostreje začrtane meje«.

.....
tesquieuja, Perzijska pisma (*Lettres persanes*, 1721).

70 V izvirniku: *Dei delitti e delle pene*.

71 V izvirniku: *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes; Du contrat social ou, principes du droit politique*.

Še dve reči velja izpostaviti: najprej dejstvo, da so se temeljne človeške pravice v filozofiji, filozofiji prava in socioloških razpravah, pa tudi v politični praksi uveljavljale na podlagi premise o svoji samoumevnosti. V prejšnjem članku v tem priročniku smo že citirali Thomasa Jeffersona, očeta ameriške Deklaracije o neodvisnosti, ki je človeške pravice očrtal kot »samoumevne ... resnice«. To pomeni, da jih ni treba, pa tudi, da jih ni mogoče utemeljevati, ker se štejejo za danost. Drugič in s tem v povezavi pa se človekove pravice nanašajo na posameznika: vprašanje, ali je mogoče govoriti o temeljnih pravicah človeških skupin, je kontroverzno, saj je tudi nosilec kolektivnih pravic posameznik; z drugimi besedami, kaka človeška skupina ne more imeti pravic, ki jih ne bi imel tudi vsak njen posamezni član. Tako sicer poznamo pozitivno zakonodajo, ki določenim skupinam ljudi (na primer verskim skupnostim, kulturnim in jezikovnim manjšinam) podeljuje posebne pravice ali zakonsko zaščito, vendar je tako razločevanje – pozitivna diskriminacija – venomer kontroverzno, zgodovinsko pa tudi občutljivo za zlorabe. V povezavi z zgodovino nacionalne države pa naj dodamo, da je imela stvar posledice, ki segajo v našo vsakdanost in sodobnost. V ZDA in Franciji, denimo, državah, ki sta izšli iz revolucij in sta svoje pravo utemeljevali na tedaj formuliranih človeških pravicah, državljanstvo še danes pridobi vsak, ki je rojen na ozemlju teh držav. Nasprotno pa mnoge evropske države, med njimi tudi Slovenija, državljanstvo novorojencem pripisujejo v skladu z državljanstvom njihovih staršev, kar pomeni, da za upravičence do svojega državljanstva štejejo avtomatično le ljudi, ki se domnevno rodijo kot pripadniki večinskega naroda.

Omenjeno je le en vidik odnosa med idejo ali načeli univerzalnih človeških pravic in sodobno nacionalno državo. Od časov poznega 18. stoletja dalje se je skrb za razvoj ideje človeških pravic, naj rečemo, širila in ožila na protislovne načine. Medtem ko so se ženske na Zahodu pravzaprav ponekod še donedavna borile za svoje temeljne državljske pravice (v Švici so, denimo, volilno pravico dobile šele leta 1971), ne moremo mimo dejstva, da očetov ameriške demokracije ni motilo sužnjelastništvo nad Afroameričani in da je v 18. in 19. stoletju potekala evropska kolonizacija sveta, ki kajpada ideje o splošnih človeških pravicah ni širila na kolonialno podrejene populacije. Dvajseto stoletje je vse te procese pripeljalo do dveh krvavih svetovnih vojn, sistematičnega genocida nad evropskimi Judi, Romi in Slovani, do hladne vojne in skorajda uresničenega globalnega jedrskega holokavsta. Je pa ideja univerzalnih človeških pravic dobila nov zagon v sedemdesetih letih, kar večina avtorjev veže na čas mandata ameriškega predsednika Jimmyja Carterja (od 1977 – 1981). V razmerah blokofske delitve sveta, v katerih so ZDA uveljavljale svojo globalno vlogo prve demokracije in varuha »svobodnega sveta«, je bil poudarek te administracije na univerzalnosti človeških pravic strategija odnosov z neevropskim svetom, zlasti Latinsko Ameriko in Bližnjim vzhodom, pa tudi evropskim socialističnim blokom. Od tedaj beležimo strm vzpon uveljavljanja ideje o univerzalnih (za vse ljudi enakih in veljavnih) temeljnih človeških pravicah, ki ostajajo osrednja konstanta mednarodnih odnosov, političnih procesov in političnih teoretiziranj, čeprav je svet od tedaj previharil mnoge pretrese, prevrate in krize, pa tudi radikalne preureditve. V Evropi se je sesedel državni socializem, odločilno se je razširila in konsolidirala Evropska unija, razpadel je sovjetski imperij, katerega sestavni deli so se osamosvojili in politično prepozicionirali. Prav v mandatu Carterjeve administracije je prišlo do premikov tudi na Bližnjem oz. Srednjem vzhodu, ko je leta 1979 padel režim šaha Reze Pahlavija v Iranu in so oblast prevzeli ortodoksni islamisti, kar je tlakovalo pot ideologiji »spopada civilizacij« in končno vojni proti terorju v prvih letih 21. stoletja.

Zaradi zgodovine 20. stoletja, ki je bila nezaslišano krvava, njene epizode pa so imele vedno večji in vedno bolj neizbežen učinek na vse več svetovnega prebivalstva, in zaradi neslutenege tehnološkega skoka, ki so ga prinesli računalništvo in brezžične elektronske komunikacije v osemdesetih letih, je zgodovina širjenja ideje o univerzalnih človeških pravicah odtlej nerazdru-

žljivo povezana s procesom globalizacije. Proces sam seveda ni nov: zmagoviti pohod Evrope širom po planetu, ki ga formalno zaznamuje letnica Kolumbovega izkrcanja na ameriški obali leta 1492, poteka v zgodovini, ki jo mi danes pomnimo, vsaj že pol tisočletja. Najmanj tako dolga je tudi planetarna zgodovina evropske arogance, nadvlade in uničevanja ter zasužnjevanja neevropskih ljudi, ki je v pozabo in ozadje potisnila mnoge lokalne zgodovine in njihove dosežke, mnoge ogromne imperije, mnoge »alternativne zgodovine«. In čeprav nam je vedno bolj jasno, da se človeštvo pač ne more več izogniti celostni globalni povezanosti, ti procesi lokalno povzročajo tudi prava opustošenja. V razmerah, ko se nenasitni globalni kapitalizem s svojo doktrino neomejene rasti širi hitreje kot kakršna koli zmernost ali pamet, so seveda pravice ljudi okrutno teptane širom po svetu, četudi se uničenje razrašča tudi ali predvsem pod geslom širjenja človeških pravic, svobode in gmotnega blagostanja. Tretji element te enačbe pa ostaja nacionalna država, ki je globalno zmagovita oblika politične organizacije: že od sredine prejšnjega stoletja na planetu ni več ozemlja, ki si ga ne bi lastila kaka država. Medtem ko o univerzalnih človeških pravicah in sploh o modernih pravnih načelih družbenega obstoja razmišljamo globalno, jih ima v resnici v roki nacionalna država. Klasični sociolog Max Weber je znamenito povedal, da vsakokratna politična oblast zadevo uveljavi tako, da si prisvoji monopol nad nasiljem (policija, vojska), s katerim sankcionira kršitve takih temeljnih zakonov in norm: samo država te lahko brezprizivno obsodi na smrt ali dosmrtni zapor (v Sloveniji seveda taka kazenska izreka ne obstajata), samo država lahko zakonsko omeji človekove svoboščine (npr. z razglasitvijo izrednega stanja), samo država lahko določi pravila človekovega »iskanja sreče« (na primer z obdavčitvami dohodkov in premoženja, konfiskacijo lastnine, odvzemom političnih pravic, odvzemom npr. pravice do starševstva itd.). Med procesi zlasti ekonomske globalizacije, brezumne eksploatacije virov in zastrupljanja okolja, ideologije univerzalnosti človeških pravic in demokratičnih idealov na eni strani in suverenostjo nacionalnih držav na drugi v naši sodobnosti nastajajo napetosti, zaradi katerih se moramo (ponovno) bati za preživetje, tokrat kar celotne človeške vrste. Ameriška in evropska finančna kriza, ki nas pesti že od leta 2008, je med drugim pokazala, kako ranljivi in krhki so v resnici instrumenti demokracije, pa tudi instrumenti družbene solidarnosti, nad katerimi bdi država (sociala, zdravstvo).

Nacionalna država je, skratka, tam nekje sredi 20. stoletja postala zmagovita oblika politične organizacije globalnega človeštva: država pa si je prilastila tudi vrhovno avtoriteto nad posameznikovim življenjem. Ker je hkrati vsaj že od osemdesetih let prejšnjega stoletja na Zahodu (z reaganizmom in thatcherizmom) državoupravljalaska elita trdno povezana z velekapitalom, ki se je razrasel v nekakšno nadnacionalno silo tudi v normativnem smislu,⁷² ne le v smislu globalnih trgov, v našem času, kot rečeno, preživljamo nekakšno refekdalizacijo političnih in ekonomskih odnosov in razmerij, v katerih se politična in ekonomska elita pospešeno slojno odmikata v svet, ki je ogromni večini ljudi povsem nedostopen. Ponovno smo torej v družbenih razmerjih, ki strukturno močno spominjajo na (pred)revolucionarni čas, v katerem je bila na Zahodu spočeta ideja univerzalnih človeških pravic in so se preuredili razredni in slojni odnosi. Vse več mislecev in teoretikov je mnenja, da preživljamo čas definitivnega konca kapitalizma,

72

Antropologinja Janine Wedel je v svoji nedavni knjigi z naslovom *Senčna elita* (*Shadow elite*, 2009) orisala množico novih tvorb, privatnih skladov, agentur, združenj, svetovalnih ustanov, ki delujejo hkrati na nadnacionalni ravni in z vladami in mednarodnimi organizacijami sklepajo posebna javno-zasebna partnerstva. Proces je zaznaven tudi na nacionalni ravni, tudi v Sloveniji, ko se privatna ustanova uveljavi kot posrednik v toku npr. javnega davkoplačevalskega denarja tako, da vzpostavi nov tok, v katerem denar »obrača« s profitom zase, kar je proces, ki ga imenujemo financilizacija javnih sredstev. Javna, davkoplačevalska sredstva kajpada takega »oplemenitenja« sploh in v načelu ne dopuščajo, a videti je, da teh institutov »elite v senci« nobena vlada ni zmožna ali voljna brzdati. Nasprotno: v ZDA, denimo, celo vojska pospešeno sklepa »outsourcing« pogodbe, ki industriji v zasebni lasti dajejo nesluteno moč upravljanja z ameriško oboroženo silo.

kakršnega smo poznali preteklih nekaj stoletij.⁷³ Močno je upati, da bo tokrat šlo brez množičnega prelivanja krvi.

Ob koncu tega kratkega orisa zgodovine in učinkovanja ideje o univerzalnih človeških pravicah naj si zdaj zastavimo še nekaj praktičnih vprašanj o tem, kako je mogoče osnovnošolce o tej reči učinkovito podučiti. Najprej je očitno, da ima tematika mnoge povezave s poukom zgodovine, pa se torej učitelju DKE ponuja priložnost, da s svojim prispevkom ta znanja pri učencih in učenkah poglobi in kontekstualizira. Morda bi se bilo pri tem posebej pomembno ubraniti dveh interpretativnih pasti: prve, ki je sicer neka stalnica v vsakršnem zahodnjaškem zgodovinskem razmišljanju, žal vse prevečkrat tudi akademskem, ki tovrstne zgodovine vidi kot organsko sosledje okoliščin in dogodkov, ki se vrstijo premočrtno, v smislu nekakšne linearne rasti vzrokov in posledic, ki nekako vodijo v vedno boljše, bolj razvito, bolj »napredno« stanje. Takemu pogledu sociolog in antropolog zgodovine Braco Rotar in zgodovinarica Taja Kramberger⁷⁴ pravita »vektorska zgodovina«. Naj rečemo naravnost: tak pogled je možen samo za nazaj in samo z našega stališča: za akterje v preteklosti ni obstajal, zato je v vsakem smislu konstrukcija, večinoma tako, da iz zgodovin izberemo elemente, za katere se nam zdi, da se za nazaj vzročno-posledično »poklopijo«. Žal ali na srečo v človeški družbeni zgodovini ni ničesar, kar bi bilo podobno mehanizmu organske rasti. Zato ima učitelj DKE izjemno priložnost, da otrokom ne vzbujat zgodovinskega fatalizma in mehaničnega pogleda na zgodovino in sodobnost, temveč analitsko mišljenje, ki je odprto za paradokse, zraven pa osebnostno držo, ki je naravnana v aktivno državljanstvo in aktivno socialno zavedanje.

Drugič, tudi skozi izkušnjo NPZ in povratne informacije, ki jih komisija pridobiva od učiteljev, pa tudi iz učbeniških gradiv, ki so na voljo za predmet, je zaznati, da je pri nas kar pretirano priljubljena učna metoda, ki vsakršna družbena dejstva in procese »analizira« na način črno-bele dihotomije, npr: »Katere so dobre in slabe strani moderne tehnologije? Katere so dobre in slabe strani globalizacije?« Itd. Učitelje je treba prositi, naj preudarijo, ali je tako črno-belo interpretiranje res v skladu z namenom, ki ga zasledujemo pri vzgoji in poučevanju. Navsezadnje: kadar vprašanje o čemer koli zastavimo tako, je možen en sam »pravilen« odgovor: Da namreč zadeva sama na sebi ni ne dobra ne slaba, ampak nekaj srednjega. Tak odgovor pa ni le neangažiran, ravnodušen, ampak tudi napačen, ker otroka in njegovo razmišljanje pasivizira, njegov odnos do človeške družbenosti pa spravlja nevarno v bližino cinizma in ga nikakor ne opremi z miselnimi instrumenti, ki mu bodo omogočali aktivno in odgovorno socialno in politično življenje, torej (med drugim tudi) aktivno državljanstvo. Veliko bolje je otroku predočiti empirično dejstvo, da imajo vsakršna človeška prizadevanja, tudi ali zlasti močno radikalno osvobajajoča, velikokrat prav nasprotno učinke – kot smo že rekli, demokracija je predvsem procedura, ki jo vzpostavljajo in se je držijo odrasli in odgovorni ljudje ravno zato, da v svojem kolektivnem ravnanju, ki mora venomer stremeti k vsakovrstnem izboljšanju, ne povzročajo povsem nepredvidljivih učinkov in katastrof. Človeško družbeno vedenje je torej vsekakor paradoksalno, je zavajajoče in nemalokrat vključuje zavestno manipuliranje, zavestne okrutnosti,

⁷³ Leta 2008 je mednarodno močno odmevala študija Naomi Klein z naslovom Doktrina šoka (*The shock doctrine*), ki je analizirala v sklopu ameriške »vojne proti terorju« uveljavljeno ideologijo zastraševanja ljudi z namenom sistematičnega ropanja, siromašenja in razlaščenja večine, še zlasti pa najbolj produktivnega »srednjega razreda« v korist velekapitalskega in velebogatskega, prislovičnega »enega odstotka«, kar je poimenovanje, ki ga je uveljavilo protestno gibanje Okupirajmo Wall Street leta 2011 in se je potem udomačilo v vrsti podobnih gibanj. V slovenski javnosti so v medijih so posebej prepoznavne, odmevne in tehtne analize globalne situacije, ki jo živimo, izpod peres sociologa Tomaža Mastnaka, filozofa Slavojja Žižka, filozofinje in sociologinje Renate Salecl, sociologa Rastka Močnika in vrste drugih mislecev in angažiranih družboslovcev ter aktivistov.

⁷⁴ Npr. v delih Kramberger, 2009; Rotar, 2007.

zavestne nečlovečnosti, ni pa dovolj reči le, da je malo dobro in malo slabo. Otrok mora pridobiti osnove kompleksnega socialnega razmišljanja, česar črno-bela optika ne omogoča.

Namesto tega bi radi predlagali, da je veliko boljša metoda učenja družbenokritičnega mišljenja npr. zastavljanje hipotetičnih scenarijev.⁷⁵ Še enkrat: otrok mora seveda poznati temeljne konture in zgodovinska dejstva problematike človeških pravic, ampak ko to ima, se mora učiti razpoznavati to tematiko v konkretnih okoliščinah, se senzibilizirati za situacije, v katerih se vprašanje zastavlja, v katerih je varovanje človeških pravic, človeškega življenja in dostojanstva ogroženo, pomanjkljivo, prezrto. Na primer, otrokom je mogoče predstaviti takle hipotetični problem: kaj bi se vam zgodilo, če bi se odločili, da nočete biti državljani svoje države, da nočete plačevati davkov tej državi, da nočete biti pripadnik kakršne koli skupnosti, ne lokalne, ne nacionalne, ne jezikovne, ne kulturne, sploh nobene? Bi pa pri tem še vedno vztrajali, da ste človek z neodtujljivimi človeškimi pravicami? Če bi to storili, ali bi stopili v nekakšen prazen prostor, in če, v kakšnega? Učitelj ima pri tem edinstveno priložnost, da otrokom npr. predstavi mednarodno veljavni status apatrida, nato širi tematiko na politične begunce in azilante, končno pa morda razmišljanja preusmeri še k sodobnim brezdomcem, ki jih je zlasti v urbanih središčih širom po svetu na milijone. Mnogi so v to prisiljeni zaradi revščine in lakote ter političnega ali ekonomskega zatiranja; zlasti v bogatem zahodnem svetu pa mnogi kratko malo »izstopijo« iz vedno bolj kompleksne družbene realnosti, ker zadevi preprosto niso in nočejo biti kos. Potem je mogoče razpravo peljati k družbenim skupinam, ki jih osami okolica, kot so npr. Romi. Hipotetični scenariji so torej ena od učnih metod, ki otroku omogoča uživanje in aktivno iskanje rešitev, učitelj ali učiteljica pa lahko ta razmišljanja usmerja v tematike, ki jih namerava obdelati.

S preigravanjem tovrstnih hipotetičnih scenarijev (»kaj bi jaz/ti naredil, če bi se znašel v položaju, ko ...«) lahko učitelj korigira še eno zaznano pomanjkljivost v pouku DKE, ki je veliko več kot samo metodološka ali didaktična. Tako veljavni učni načrt kot tudi učna gradiva dajejo velik poudarek tematiki t. i. ranljivih skupin. Ob tem se nujno v isti sapi obravnava tudi načelo in pravna maksima strpnosti, prepovedi diskriminacije itd. Vendar zaznavamo, da se ta etična in pravna problematika velikokrat izkrivi v naziranje, da je treba pripadnikom ranljivih skupin izkazovati strpnost zaradi njihovih posebnih potreb, posebnih hendikepiranosti, posebnih »lastnosti«. Skratka, kot pri vektorski zgodovinski perspektivi gre tudi tukaj za podobno linearno, črno-belo izkrivljeno sliko, ki v ozadju nazorsko podlaga naziranje o »normalnosti«, »ranljivost« ali hendikep pa razume kot odklon od normalnosti. Podobno nevarna past je v snovi, ki govori o stereotipizaciji, predsodkih, rasizmu, šovinizmu, antisemitizmu, homofobiji. Tudi tukaj se je treba zelo potruditi, da »drugačnost« ne objektiviziramo kot realiteto, ki je »lastnost« domnevno drugačnih, temveč kot napačno, ideološko zaznavo, ki nima nobene stvarne podlage. Z drugimi besedami, otrokom je treba plastično predočiti, da drugačnost ni objektivna lastnost sočloveka, temveč naša skonstruirana predstava o njej. Tudi tukaj moramo pravzaprav kar obžalovati, da je izraz »strpnost« tako razširjen v sociološkem in vsakdanjem govoru, ker dobesedno pač pomeni, da nekoga prenašamo; da ga ne sprejemamo kot sebi enakega, ampak ga trpimo tako rekoč iz vljudnosti. »Vzgoja za strpnost« torej nikakor nima namena, da bi otroke prepričala o vrednosti stoične in v najboljšem

75

Pri sestavljanju preizkusov znanja za NPZ se, kot rečeno, konsistentno držimo nalog, katerih tematika je vzeta iz dejanskih medijskih sporočil in virov, da predstavimo problematike, o katerih se mora otrok v testu izreči; neredko gre za etične dileme. Hipotetičnih scenarijev iz metodoloških vzrokov ne moremo uporabljati, ker bi se take naloge nujno izšle v vprašančeva osebna načelna stališča in predstave, kar ni dopustno in česar tudi ne bi mogli poenoteno vrednotiti. Vendar bi rada izrazila misel, da je tematska zastavitev testov NPZ, za katere vemo, da imajo za delo učitelja in učiteljice v razredu status nekakšnega vodila pri pouku, izrazito komplementarna poučevanju s hipotetičnimi scenariji in seveda tudi poučevanju skozi razčlenbo kakega aktualnega problema iz vsakdanjosti ali medijev. Oboje otroka uspešno in angažirano navaja na kritično mišljenje in zmožnost analize in presoje.

primeru vpljudne države do vseh, ki bi jih zaznaval kot drugačne in zunaj »normale«, temveč ga mora naučiti zaznavati, analizirati, razveljavljati in razkrinkavati predstave in razmere, ki drugačnost psihološko in sociološko ustvarjajo in socialno vzdržujejo.⁷⁶

Končno naj rečemo še, da se je učitelju pri pouku DKE zlasti pri tematikah, ki se vežejo na zgodovino Zahoda, kakršna je tudi tematika univerzalnih človeških pravic, bati tudi nereflektiranega evropocentrizma. Zanesljivo namreč lahko rečemo, da so človeške družbe vseh časov in krajev imele in prakticirale svoje vrhovne etične ideje in jih normativno kodirale. V tem smislu je ideja o človeških pravicah enako stara kot človeštvo samo. Zelo se je bati ustvarjanja vtisa, da je zahodnjaška ideja teh pravic nekakšna vrhunska, najboljša, najbolj civilizirana različica človeškega socialnega kodiranja. Sijajni filozofski in nazorski sistemi in humanistična misel že dolgo niso monopol, pa tudi ne izum zahodnega sveta: še kar prepričljiv monopol ima ta svet vse do danes le v svoji neizmerni, dominantni nasilnosti. Razločno prepoznavamo tudi, da je treba to idejo, danes globalno ponujeno, tudi naprej razvijati, izboljševati, dograjevati, tudi zato, da se bo osvobodila preddoločenosti svojega zgodovinskega postanka in postala sprejemljiva za vse ljudi in njihova živa in bogata kulturna izročila in izkušnje.

Literatura in viri

- 1 Hunt, L. (2008). *Inventing Human Rights: A History*. Norton & Comp.
- 2 Hunt, L. (1996). *The French revolution and human rights: A brief documentary history*. Bedford St. Martin's Press.
- 3 Jacobs-Huey, L. (2007). *From the Kitchen to the Parlor: Language and Becoming in African American Women's Hair Care*. New York: Oxford Univ. Press.
- 4 Klein, N. (2008). *The Shock doctrine: the rise of disaster capitalism*. Picador.
- 5 Kramberger, T. (2009). *Zapletena razmerja: spomin, memorija, pozaba, zgodovina*. Emzin, Ljubljana, 19, 3/4.
- 6 Kramberger, T., Rotar, D. (2010). *Pravice vs. toleranca. Mentalitetna inkongruentnost: zgodovinsko antropološke marginalije k slovenskemu prevodu Deklaracije o pravicah človeka in državljana z dne 26. 8. 1789*. Šolsko polje / School Field, 2010, XXI/3-4.
- 7 Petsimeris, P., Susan, B. (2007). *Greater London Cosmopolis ou cité des communautés*. V: Cuhna, A. Da, L. Matthey : *La ville et l'urbain: des savoirs émergents*. Presses Polytechniques et universitaires romandes, str. 341–356.
- 8 Rotar, D. B. (2007). *Odbiranje iz preteklosti: okviri, mreže, orientirji, časi kulturnega življenja v dolgem 19. stoletju*. Koper: Annales.
- 9 Šumi, I. (2000). *Kultura, etničnost, mejnost: konstrukcije različnosti v antropološki perspektivi*. Založba ZRC SAZU.
- 10 Wedel, J. (2009). *Shadow elite: how the world's new power brokers undermine democracy, government, and the free market*. Basic Books.

⁷⁶
Naj tukaj bralca napotim še k enemu delu Taje Kramberger in Draga Braca Rotarja, ki se posebej ukvarja s slovenskim prevodom Deklaracije o človeških pravicah glede na tovrstne pasti v razumevanju (2010).

3.6 Človekove pravice in demokracija

Dr. Miro Cerar, Pravna fakulteta, Ljubljana

3.6.1 Uvodno pojasnilo

Temeljni namen tega prispevka je učiteljem, ki poučujejo državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko, predstaviti nekatere značilnosti in vidike pojmovanja, pravnega urejanja in praktičnega uresničevanja človekovih pravic in svoboščin.⁷⁷ Ker je obseg prispevka omejen, v njem ni mogoče predstaviti vseh pomembnih razsežnosti človekovih pravic in iz njih izhajajočih dejavnikov in praks, zato se prispevek osredotoča predvsem na tiste najbolj ključne predpostavke in značilnosti področja človekovih pravic, ki dajejo podlago in izhodišča za njihovo globlje in širše razumevanje. Za bolj shematične in institucionalno informativne pristope k spoznavanju te snovi so na voljo različni drugi priročniki in podobna strokovna ali poljudnostrokovna gradiva.⁷⁸

Nauk o človekovih pravicah ne sme pomeniti prenapenjanja teh pravic brez hkratnega razvijanja zavesti o tem, da se mora vsakdo zavedati tudi svojih odgovornosti in dolžnosti do (spoštovanja pravic) drugih ljudi ter do družbe (države) kot celote.⁷⁹ Če v družbi ne uspemo dinamično zagotavljati tega ravnovesja, se lahko človekove pravice izkažejo tudi v negativni luči,⁸⁰ saj nas lahko napelejo v skrajne oblike individualizma (egocentrizma), materializma (posesivnosti, potrošništva) ali tekmovalnosti, ki so nato škodljive za posameznike in njihovo družbeno okolje. Človekove pravice torej po eni strani varujejo človeka pred nasiljem in drugačnimi posegi oblasti in drugih subjektov v njegovo osebno sfero ter mu omogočajo uživanje mnogih pomembnih in koristnih dobrin, toda ob tem človekove pravice ne varujejo človeka pred njim samim.⁸¹

3.6.2 Izhodiščna opredelitev človekovih pravic in sodobne demokracije

Človekove pravice so danes že skoraj nepogrešljivi del sleherne razprave, ki se dotika vprašanj ustrezne državne in mednarodne ureditve ter zaščite temeljnih dobrin posameznikov pred posegi državnih oblasti in drugih subjektov. Po sprejetju Splošne deklaracije človekovih pravic (1948) in drugih pomembnejših mednarodnih dokumentov, ki se zavzemajo za varstvo človekovih pravic, so te pravice postopoma postale že kar nekakšna »uradna ideologija modernega sveta«. Vendar pa se nanje ne sklicujejo le številni demokratično in humanistično usmerjeni misleci in voditelji, temveč tudi tiste oblastne elite, ki teh pravic dejansko sploh ne priznavajo. Človekove pravice so tako sicer pogosto opora za spodbujanje vrednostno pozitivnega družbenega razvoja, včasih pa tudi sredstvo manipulacije, kajti nominalno sklicevanje nanje je lahko tudi zelo prikladna krinka za prikritje takšnih oblastnih praks, ki človekove pravice bolj ali manj zanikajo.

Izhodiščno lahko s človekovimi pravicami označimo tisto vrsto pravic, ki varujejo življenje, dostojanstvo, varnost, svobodo, lastnino, možnost sodelovanja v javnih zadevah in druge do-

⁷⁷ Če ni izrecno zapisano drugače, poimenujem (temeljne) človekove pravice in svoboščine v nadaljevanju z enotnim izrazom: človekove pravice.

⁷⁸ Npr. All human beings ..., 2000; Teaching Human rights ..., 2004; Babadji, 2005; Brander, Keen, Lemineur, 2007; Rustja, 2008; Brett, Mompont-Gaillard, Salema, 2009; Božič, Kemperle, 2009; Gomien, 2009; Priročnik ..., 2011;

⁷⁹ O človekovih dolžnostih glej Cerar 1997: 75–80.

⁸⁰ O bipolarni (pozitivno-negativni) naravi človekovih pravic glej ibid.: 66–75, 80–81.

⁸¹ Tj. pred njegovim neznanjem, sebičnostjo, nemoralo in drugimi negativnimi lastnostmi.

brine, ki so bistvenega pomena za individualno in družbeno eksistenco človeka.⁸² Te pravice po prevladujoči doktrini pripadajo vsakemu posamezniku že samo zaradi njegove človeške narave ter zaradi te svoje univerzalnosti zahtevajo nediskriminatorno obravnavo vsakega posameznika ne glede na spol, raso, narodno pripadnost, veroizpoved in preostale osebne lastnosti in okoliščine.

Človekove pravice so lahko konceptualno priznane in v pretežni meri praktično uveljavljene le v okviru *demokratskega političnega sistema*. Ker je v tem prispevku poudarek na človekovih pravicah in na njihovi umeščenosti v sodobno demokracijo, velja tu le na kratko izpostaviti, da so človekove pravice tudi del *moderne prava* in z njim neločljivo povezanega koncepta *pravne države*,⁸³ ki zagotavlja pravno organiziranost demokratske države in družbe. V pravni državi so poleg načela varstva človekovih pravic uveljavljena tudi načela pravne varnosti, pravne enakosti, pravičnosti in sorazmernosti, ustavnosti in zakonitosti, javnosti in določnosti prava, prepovedi povratne veljave pravnih predpisov, neodvisnosti sodstva in še druga pomembna pravna načela (glej Bohinc, Cerar, Rajgelj, 2006: 176–180). Pravna država torej omogoča delovanje sodobne demokracije in obratno.

Sodobna demokracija⁸⁴ se kaže v zelo različnih praktičnih oblikah. V vsaki demokratski državi se v drugačnih količinah in razmerjih uveljavljajo neposredni, posredni, pluralistični, deliberativni in ne nazadnje diskurzivni vidiki demokracije. Ob tem je zgodovinsko in teoretično gledano raznolikost pojmovanja in ideološkega opredeljevanja različnih modelov demokracije še mnogo bolj raznolika.⁸⁵

Za sodobne demokracije velja, da sicer izhajajo iz tistih klasičnih (antičnih) demokratskih postulatov, ki državljanom dopuščajo udeležbo pri odločanju o javnih zadevah. Toda sodobna demokracija pri tem ni diskriminatorna, kar je bila značilnost demokracij v prejšnjih zgodovinskih obdobjih. Tako so lahko npr. v antični atenski demokraciji o državnih zadevah odločali le polnoletni moški državljani, ne pa tudi ženske, priseljenci in sužnji. Tudi v poznejših obdobjih, tako rekoč vse do 20. stoletja, so evropske in druge demokratske države (npr. ZDA) diskriminatorno obravnavale državljane, kar se je kazalo v različnih volilnih cenzusih in v tem pogledu še posebej v neprižnavanju volilne pravice ženskam in ponekod pripadnikom nekaterih ras (npr. črncem v ZDA).

3.6.3 Od kod potreba po človekovih pravicah

Človekove pravice so odraz prehoda človeštva na višjo stopnjo zavesti o vrednosti človeka kot posameznika. O višji stopnji zavesti lahko govorimo seveda le v razmerju do zgodovine starega, srednjega in delno novega veka, v kateri je v organiziranih človeških skupinah in druž-

⁸² Tu velja opozoriti, da je treba pojem (človekove) pravice, ki označuje pravni mehanizem za varstvo določene dobrine, v analitičnem smislu ločiti od pojma takšne dobrine same po sebi. Imeti (pravno) pravico do neke dobrine namreč še ne pomeni, da to dobrino tudi posedujemo (v tem smislu je pravica vedno *normativna* pojavnost). Donnelly (1989: 38–40) v tem smislu pravilno opozarja na razliko med dejansko zagotovljenimi dobrinami in dobrinami, ki se zagotavljajo na podlagi človekovih pravic. Tako lahko človek, ki s strani pravnega reda nima (normativno) zagotovljenih določenih *človekovih pravic* (npr. do življenja, do osebne svobode, do lastnine), kljub temu nemoteno uživa različne *dobrine* (npr. življenje, osebno svobodo in lastnino) in obratno.

⁸³ Širše o pojmovanju pravne države (vladavine prava), o njenem zgodovinskem razvoju ter o drugih njenih vidikih glej Pavčnik, 2009.

⁸⁴ O osnovnih značilnostih demokracije za starejše osnovnošolce, srednješolce in druge »začetnike« glej Cerar, 2009.

⁸⁵ O modelih demokracije glej npr. Held, 1989.

bah prevladovala podrejenost posameznika širši oziroma »višji« družbeni celoti. V prisposobi lahko rečemo, da je bil človek kot posameznik v tem razmeroma dolgem zgodovinskem obdobju praviloma opredeljen kot nekakšna celica širšega »družbenega organizma« (države),⁸⁶ v okviru katerega je posvetna ali cerkvena oblast večini posameznikom prisilno in v veliki meri diskriminatorno določila njihove družbene statuse in dolžnosti.

V teh družbah oziroma državah starega, srednjega in večjega dela novega veka je bila večina posameznikov kot suženjska, tlačanska ali kako drugače podrejena delovna sila močno izkoriščana s strani oblastnikov (kraljev, fevdalcev, duhovščine, kapitalistov itd.), ki so razpolagali z vojaško, policijsko ali drugačno fizično prisilo. Kadar so bili posamezniki obtoženi kaznivih ravnanj (npr. uboja, telesne poškodbe, tatvine, rop, goljufije, izdaje, bogokletstva), so jim najpogosteje sodili oblastniki ali sodniki, ki so bili pogosto pristranski, pri čemer posamezniki iz revnejših in srednjih slojev pogosto niso imeli možnosti, da bi se lahko pred sodnikom ustrezno zagovarjali. Priznanja krivde so od posameznikov njihovi tožniki in sodniki pogosto izsilili z različnimi oblikami telesnega mučenja, obsodbam za kazniva ravnanja pa so sledile krute kazni, bodisi smrtna kazen (npr. z obešenjem, davljenjem, obglavljenjem, zažigom ali razčetverjenjem), bodisi telesne in sramotilne kazni (bičanje, rezanje in sekanje udov, lomljenje kosti, vklepanje na javni sramotilni steber itd.). V časih srednjeveške cerkvene inkvizicije so bili na mučenja in mučne smrti (npr. z zažigom na grmadi) obsojeni tudi številni posamezniki, ki jih je Cerkev obtožila čarovništva samo zato, ker so storili kaj takega, kar je odstopalo od cerkvenih dogem in ustaljenih običajev. Tako so bili preganjani, izobčeni ali obsojeni na smrt tudi mnogi začetniki sodobne filozofije in znanosti, npr. Giordano Bruno (1548–1600).

Vsi ti in drugi negativni pojavi, ki so značilni za države, v katerih nista uveljavljeni demokracija in pravna država, so dosegli katastrofalen vrhunec v 20. stoletju s pojavom sodobnih totalitarizmov, predvsem fašizma, nacizma in komunizma.⁸⁷ To je bil čas doslej najbolj množičnega kršenja človekovih pravic v dosednji zgodovini, saj je razvita vojaška in drugačna tehnologija oblastnikom v totalitarnih državah omogočila doslej največje množične poboje in mučenja ljudi, ki so ponekod privedli celo do genocidnih ravnanj.

Človeštvo torej dolgo ni razvilo zavesti o tem, da je človek kot takšen vrednota in da mu mora oblast priznavati temeljne svoboščine in pravice. Ideja o človekovih pravicah se je zato postopno porodila prav kot odziv na takšno nečlovečno (nehumano) prakso. Čeprav se je zavest o temeljnih posameznikovih človeških dobrinah ter o potrebi po svobodi posameznika, enakopravnosti in nediskriminaciji ljudi ter ne nazadnje po pravičnosti vedno znova prebujala v vseh navedenih zgodovinskih obdobjih (glej npr. Simič, 1997: 21–49; Svetlič, 2009: 21 in nasl.; Lampe, 2010: 49–74), pri čemer so z različnimi protesti in upori ljudje večkrat poskusili tudi nasilno zamenjati oblast in uveljaviti te vrednote, so bili ti poskusi in zavest posameznikov še prešibki, da bi uspeli razviti idejo in prakso človekovih pravic. To se je začelo postopno dogajati šele v 17. in 18. stoletju, ko so renesansa, razsvetljenstvo in ideje liberalizma v Evropi pripeljali do prvih filozofskih nauk o človekovih pravicah in do prvih praktičnih priznanj teh pravic.

⁸⁶
Ta prisposoba je v zgodovini zelo pogosto našla mesto v t. i. organskih teorijah o državi (glej Cerar, Novak, Pavčnik, 2012: 107–111).

⁸⁷ O značilnostih (navedenih) totalitarnih sistemov glej strnjeno v Cerar, Novak, Pavčnik, 2012: 119–123.

3.6.4 Pravni pojem pravice in dolžnosti

V pravnem pomenu⁸⁸ je *pravica* pravno določena možnost, da pravni subjekt na določen način ravna.⁸⁹ S tem, ko je pravnemu subjektu⁹⁰ pravno priznana pravica, je hkrati na drugi strani enemu ali več pravnim subjektom naložena dolžnost (obveznost) neke storitve, opustitve ali dopustitve v korist nosilca pravice. In seveda obrnjeno. Tako npr. *pravica* kupca do kupljene stvari pomeni za prodajalca *dolžnost*, da kupcu stvar izroči v last in posest, *pravica* prodajalca do prejetja kupnine pa pomeni za kupca *dolžnost*, da prodajalcu stvar plača.

Pravica je sestavljena iz enega ali več temeljnih in izvedenih upravičenj, ki opredeljujejo možnosti takšnega ali drugačnega ravnanja. Tako na primer lastninska pravica na določeni stvari (npr. avtu) zajema upravičenje do uporabe te stvari (npr. vožnja z avtom) ter upravičenje do razpolaganja s to stvarjo (npr. prodaja avta). Poleg takšnih ali drugačnih upravičenj pa je sestavina vsake pravice praviloma še zahtevek za pravno varstvo (npr. opomin, tožba, pritožba), ki se aktualizira takrat, ko je pravica kršena, ter zagotavlja nosilcu pravice pravno varstvo pred pristojnim organom. Na drugi strani zajema *pravna dolžnost* po eni strani opredelitev obveznega ravnanja nosilca dolžnosti ter po drugi strani določitev sankcije, ki na zahtevo nosilca pravice sledi neizpolnitvi dolžnosti.

Tu velja strnjeno pojasniti še pomen pojma *svoboščina*, kajti pravice in svoboščine se pogosto navajajo v povezavah (Ustava Republike Slovenije⁹¹ uporablja sintagmo »človekove pravice in temeljne svoboščine«). Pojem svoboščina se po navadi uporablja bolj v filozofskem smislu, kjer pomeni moralno vrednoto človekove neomejenosti in prostosti od podrejanja, izkoriščanja ipd., medtem ko ima pojem pravica v prvi vrsti že predstavljeni pravni pomen.⁹² Svoboščine, ki so vsebovane v najpomembnejših zgodovinskih in sodobnih mednarodnih dokumentih oziroma pravnih aktih, so opredeljene pravno, zato jih označujemo tudi kot *pravice v širšem smislu*. Ob tem lahko ugotovimo, da je sleherna pravica, kot pravni pojem, izvedena iz neke *svoboščine* kot *nepravne kategorije*, ki ima svoje mesto predvsem v filozofiji ali družbeni teoriji. V tem pogledu so pravice sekundarne, tj. izvedene iz svoboščin, saj je vse (človekove) pravice mogoče izpeljati iz najbolj splošnih zahtev po vsestranski človekovi svobodi ter nato iz njenih manifestacij, tj. svoboščin, kot so npr. svoboda bivanja, mišljenja, gibanja in ustvarjanja.⁹³

Kadar torej uporabljamo pojem svoboščina v *pravnem* smislu, mislimo s tem na posebno vrsto (pravne) pravice. Svoboščina (*liberty, freedom*) je v tem smislu na splošno svoboda od vseh (predvsem arbitrarnih) omejitev, razen tistih, ki so pravično oziroma razumno, tj. v skladu z interesi skupnosti, določene s pravom.⁹⁴ Svoboščine, ki jih zagotavljajo določbe demokratičnih ustav in mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah, ne označujejo le svobode od

⁸⁸ Nekateri nepravni, tj. filozofske, sociološke in ne nazadnje psihološke opredelitve pravice glej v Sruk, 1988: 257, 265.

⁸⁹ Glede tega in nadaljnjih pojasnil glede pojma pravice glej podrobneje Pavčnik, 2011: 157–162.

⁹⁰ Pravni subjekti so *fizične osebe* (ljudje) in *pravne osebe* (s predpisi umetno ustvarjene pravne tvorbe, npr. društvo, gospodarska družba, zavod, verska skupnost, občina ali država). *Pravne osebe* kot takšne ne morejo biti nosilke *človekovih pravic*, saj niso ljudje, so pa lahko neposredno nosilke vseh drugih pravnih pravic (in dolžnosti). Podrobneje o fizičnih in pravnih osebah glej Pavčnik, 2011: 136–156.

⁹¹ V nadaljevanju: Ustava.

⁹² Rupnik, Cijan, Grafenauer, 1994: 66.

⁹³ Tako je npr. svoboščinam dodeljeno vrhovno mesto v t. i. *Roosveltovih štirih (temeljnih) svoboščinah*, med katere je navedeni predsednik ZDA uvrstil svobodo govora in vere ter svobodo od pomanjkanja in strahu vseh oseb, na vsakem kraju (nav. po MacDonald, 1989: 23).

⁹⁴ Black's Law Dictionary, 1990: 918.

nepooblaščenih fizičnih in psihičnih omejitev (t. i. *negativna svoboda: svoboda od*), temveč zajemajo tudi svobodo posameznika, da realizira svoje sposobnosti na vse pravno dopustne načine, npr. da pridobiva koristno znanje, se poroči, ustanovi dom, družino in vzgaja otroke, časti boga v skladu z lastno vestjo, živi in dela, kjer si sam izbere, aktivno sodeluje v družbenem življenju itd. (t. i. *pozitivna svoboda: svoboda za*).⁹⁵

Drugače od pravice v ožjem smislu, na katero pravni red neposredno navezuje dolžnost ravnanja druge osebe (npr. storitev, opustitev), pomeni pravna svoboščina (npr. svoboda gibanja, mišljenja ali veroizpovedi) opredelitev pravno dopustnega območja ravnanja, pri katerem se na drugi strani ne zahteva neposredna izvršitev nekega aktivnega dolžnostnega ravnanja. Dolžnost tretjih oseb je pri svoboščini le posredna in pasivna, to je opustitvena oziroma dopustitvena. Tako npr. svoboda gibanja pomeni, da mora vsakdo dopustiti, da se poleg njega tudi drugi ljudje svobodno gibljejo po ulicah v mestu ali v parku, pri čemer je seveda takšna svoboda vsakogar sorazmerno omejena s svobodo drugih.

3.6.5 Pravice in dolžnosti v drugih (nepravnih) razsežnostih

O pravicah in dolžnostih se sicer pogosto govori tudi v okviru drugih področij, npr. v okviru morale, etike, običajev, religije ali politike, toda kot je bilo pojasnjeno, sta kot soodvisno (korelativno) povezana pojma pravica in dolžnost po svoji naravi primarno *pravni* pojavnosti. To je mogoče na kratko pojasniti z razliko med pravno, moralno in religiozno razsežnostjo (dojemanja) pravic in dolžnosti.

Na področju morale je pravica posameznika vsebovana (implicirana) v njegovi *moralni dolžnosti*, ki je enovit pojem in ga ni mogoče istovetiti s pravno dolžnostjo. V pravu ima človek kot pravni subjekt dolžnost do drugega pravnega subjekta le, če je ta nosilec samostojne korelativne pravice, pri čemer pravna dolžnost in pravica temeljita na pravnem aktu. *Moralna dolžnost* pa je *hkrati dolžnost in pravica* posameznika, da dela dobro in ravna človečno (npr. da ljudem pomaga, če so v stiski, jih ne goljufa ali kako drugače prizadene), pri čemer pa moralna dolžnost ni dolžnost *do drugega* posameznika, pač pa je to *dolžnost pred lastno vestjo* – če posameznik ne ravna v skladu s svojo vestjo, ga peče vest. Moralna dolžnost torej po svoji temeljni naravi ni utemeljena v pravici druge osebe (čeprav se v praksi in teoriji pogosto govori tudi o moralnih pravicah oziroma upravičenjih posameznikov), pač pa v notranji moralni dolžnosti vsakega človeka, da sledi imperativom svoje (moralne) vesti (prim. Cerar, 1993: 6 in nasl.). Tako, denimo, neznanemu brezdomcu ne namenimo dobrodelne pomoči zato, ker bi imel on do tega pravico, pač pa preprosto zato, ker nam lastna vest nalaga, da storimo zanj nekaj dobrega, človečnega.

Za razliko od pravne in moralne dolžnosti je *religiozna dolžnost* utemeljena v bogu oziroma v veri v boga. Religiozna dolžnost torej ni utemeljena v pravno določeni pravici nekoga drugega, niti v dolžnostnem imperativu lastne vesti, pač pa neposredno v volji stvarnika, ki jo verniki prepoznajo v svetih spisih, skozi meditacijo ali kako drugače. Če torej verujoči sledi religiozni dolžnosti, ki zapoveduje ali prepoveduje neko ravnanje (npr. bogoskrunstvo, ubijanje, laž ali nečistovanje), tega ne počne na podlagi pravic drugih oseb ali na podlagi svoje moralne dolžnosti, pač pa izključno zato, ker je prepričan, da mu *dolžnost do uresničevanja božje volje*, kot najpomembnejša med vsemi dolžnostmi, nalaga takšno ravnanje. Na področju vere in religije se torej pojem dolžnosti še intenzivira v svojem notranjem (psihološkem) naboju in je zato na tem področju pojem pravice, podobno in še bolj kot pri morali, le odsev (refleks) izvrše-

ne dolžnosti, ne pa pojavnost, ki bi izvorno obstajala sama po sebi. Različne morale in religije seveda priznavajo mnoge *vrednote* in *dobrine*, ki jih na podoben način priznava tudi *pravo*, toda v pravu so te vrednote in dobrine (npr. življenje, zdravje, dostojanstvo, čast in poštenost) zavarovane predvsem s *pravnicami* posameznikov, na področju morale in religije pa se varujejo predvsem z zahtevo po izpolnjevanju moralnih in religioznih *dolžnosti* posameznikov.

3.6.6 Večrazsežnost človekovih pravic⁹⁶

Človekove pravice so po svoji naravi predvsem *pravne* pravice, kar je očitno razvidno že iz tega, da so v mednarodnem okviru ter v državah, ki človekove pravice zagotavljajo in spoštujejo, te pravice priznane le v obsegu, v katerem so urejene v *pravnih aktih* – v mednarodnih konvencijah, ustavnih aktih in zakonih. Toda dobrine, ki jih varujejo človekove pravice, so hkrati predmet varstva tudi na področjih morale, etike, politike in ne nazadnje religije. Razlika med temi različnimi področji varstva takšnih *temeljnih človekovih dobrin* je predvsem v različnih pristopih. *Cilj* je torej v osnovi isti ali vsaj zelo podoben, *poti* do njega pa so različne.

Če npr. ugotavljamo, da je človekova pravica do življenja ne le pravna, pač pa tudi moralna ali religiozna »pravica«, to sicer v prej opisanem strogem pomenu ne drži, kajti na področju morale in religije obstojita v zvezi s tem predvsem moralna in religiozna dolžnost vsakega posameznika, da ne vzame življenja drugemu (v verskih spisih je nasploh zelo težko ali sploh nemogoče izrecno zaslediti pojem oziroma izraz *pravica*). Toda ker iz takšne moralne ali religiozne dolžnosti sledi isti ali podoben učinek kot iz pravne pravice – tj. zagotovitev varstva življenja kot ene najpomembnejših dobrin –, lahko pri občem družbenem komuniciranju brez resnejših zadržkov pristanemo tudi na stališča, ki vidijo tudi v morali in religiji zahtevo po varstvu človekovih pravic.⁹⁷ Ob tem pa je le treba jasno izpostaviti, da so človekove pravice po svoji temeljni naravi *pravna* kategorija in da je za *učinkovito* varstvo teh pravic poleg pozitivne moralne, politične, religiozne in drugačne naravnosti treba predvsem dobro poznati in spoštovati temeljne *pravne* akte o človekovih pravicah ter nasploh temeljna načela *pravne države* (*vladavine prava*).⁹⁸

3.6.7 Kratek pogled na zgodovino in naravo človekovih pravic

Kot je bilo že pojasnjeno, so človekove pravice neločljivo povezane z demokracijo in pravno državo. Ne glede na številna vprašanja, ki se porajajo v zvezi z naravo človekovih pravic (glej Cerar, 1996: 48–98, 203–209), je mogoče ugotoviti, da se lahko te pravice pretežno učinkovito uveljavljajo oziroma zagotavljajo samo v takšnem političnem, pravnem, ekonomskem in kulturnem okolju, kot ga zagotavljata sodobni (zahodni) tip demokracije in njegov institucionalni pravni okvir. V številnih neevropskih državah (npr. v Aziji in Afriki), ki se sicer tako ali drugače formalno (»uradno«) zavezujejo »univerzalnim« človekovim pravicam, se te pravice dejansko ne morejo uveljaviti v tolikšni meri kot v zahodnem svetu, kajti kulturna, politična in ne nazadnje pravna tradicija in organizacija teh družb so že v osnovi v marsičem bistveno drugačne od tistih, ki izhajajo iz zahodne novoveške tradicije (glej npr. David, Grasmann, 1998–1999), v okviru katere sta se izvorno razvili misel in praksa človekovih pravic.

⁹⁶ Večrazsežnost človekovih pravic je na tem mestu le strnjeno nakazana. Podrobneje o tem in tudi o večrazsežnosti *človekovih dolžnosti* glej Cerar, 1996.

⁹⁷ Tako npr. Stres meni, da se svetopisemski pogled na človeka izjemno tesno ujema z idejo o človekovih pravicah ter da so za krščanstvo človekove pravice dane človeku z njegovo človeškostjo (Stres, 1988: 365, 381).

⁹⁸ O temeljnih vidikih pravne države glej npr. zbornik Pravna država (Pavčnik, 2009).

Ob tem je treba upoštevati, da se je ideja človekovih pravic tudi v okviru zahodnega sveta pojavila razmeroma pozno. Prve teorije o *pravicah* (torej ne o *človekovih* pravicah), ki so se začele razvijati v Evropi, so se pojavile šele v 12. stoletju pri avtorjih, ki so ponovno odkrili Digeste in razvili srednjeveško vedo rimskega prava (glej Coing, 1989: 325–328; Matulović, 1989: 7; Perenič, 1988: 21). Šele pozneje, v razpravah iz 14. stoletja, se je nato razvilo takšno pojmovanje pravic, po katerem se šteje njihovega nosilca za gospodarja nad določeno moralno sfero – imeti pravico, naj bi pomenilo, imeti *dominium* ali lastništvo (glej Matulović, 1987: 256). Šele nekaj stoletij pozneje, tj. v 17. in 18. stoletju, se je nato v okviru evropske novoveške oziroma razsvetljenske politične in pravno-filozofske misli začela s strani posameznih mislecev⁹⁹ porajati moderna doktrina človekovih pravic (Perenič, 1988: 20; Hofmann, 1989: 3177 in nasl.).

Če torej že pravica kot takšna, tj. kot specifični pravni pojem, nima izrazito dolge lastne zgodovine, je mogoče za idejo *človekovih pravic* še toliko bolj poudarjeno ugotoviti, da se je razvila razmeroma pozno, pri čemer lahko o njeni normativni univerzalnosti pogojno govorimo šele v obdobju po končani drugi svetovni vojni, ko so se na mednarodni ravni uveljavile nekatere pomembne konvencije o človekovih pravicah (glej v nadaljevanju). Šele v tem obdobju, ki je z vidika celotne človeške zgodovine seveda izrazito kratko, se namreč človekove pravice obravnavajo bolj ali manj v svetovnem (mednarodnem) merilu, pri čemer pa v vseh delih sveta nikakor niso enako razumljene oziroma dojete in seveda še manj normativno in praktično uveljavljene (glej Cerar, 1996: 65–97).

Za razliko od zahodne družbe, ki večinoma sprejema človekove pravice kot univerzalno (za) danost, različne tradicionalne (npr. rodovne in plemenske) ter religiozne (islamska, hinduistična itd.) skupnosti in družbe že v osnovi zavračajo idejo in doktrino človekovih pravic, saj menijo, da gre za enostransko pojmovanje, ki pretirano izpostavlja posameznika (individualizem, antropocentrizem) in njegovo materialno eksistenco (materializem), pri čemer med drugim zanemarja globlje duhovne (božje) temelje in zakonitosti človeškega bivanja, ki človeku nalagajo predvsem dolžnosti do sebe in do drugih posameznikov ter do družbe, narave in sveta kot celote (podrobneje Cerar, 1996: 65–98). Če k temu prištejemo še številna druga kritična stališča, ki sicer soglašajo s temeljno usmeritvijo doktrine o človekovih pravicah, vendar pa kritizirajo nekatere njene temeljne postavke in zatrjevane pridobitve (npr. zanikajo univerzalnost človekovih pravic, poudarjajo njihovo ideološko naravo, opozarjajo na njihovo odvisnost od nosilcev politične moči ter na dejstvo, da se v konkretnih izpeljavah človekove pravice v različnih okoljih zagotavljajo zelo različno in v zelo različnem obsegu), potem lahko seveda ugotovimo, da občega svetovnega soglasja o človekovih pravicah ni.¹⁰⁰ Toda ob tem se je treba zavedati, da pomeni uveljavitev doktrine in prakse človekovih pravic novo (višjo) kvaliteto v zgodovini pravnega, političnega, moralnega in drugačnega mišljenja in pravne prakse, ki je na splošno omogočila doslej najvišjo stopnjo človekove osebn(ostn)e emancipacije.

⁹⁹
Npr. Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1632–1704) in Thomas Paine (1737–1809).

¹⁰⁰ Tudi v evropski razsvetljenski tradiciji so bili vedno avtorji, ki so z različnih stališč zanikali ali kritizirali filozofijo oziroma doktrino človekovih pravic, npr. Edmund Burke (1729–1797), G. W. F. Hegel (1770–1831) in Karl Marx (1818–1883) – glej Svetlič, 2009: 161–186.

3.6.8 Nekateri temeljni zgodovinski in sodobni dokumenti o človekovih pravicah

Na tem mestu velja omeniti nekaj zgodovinskih in sodobnih dokumentov, ki so imeli oziroma imajo poseben pomen za nastanek, razvoj in uveljavljanje človekovih pravic. Ti dokumenti so:¹⁰¹

- *Velika lista svoboščin (Magna Charta Libertatum)* je bila sprejeta leta 1215, z njo pa je angleški kralj Ivan brez dežele omejil svojo oblast v korist fevdalcev in svobodnih kmetov. S tem najstarejšim ustavnim aktom fevdalne Anglije so bili prvič v zgodovini formalno priznani osebna svoboda ter poročstva zanjo.
- *Zakon Habeas Corpus (Habeas Corpus Act)* je leta 1679 sprejel angleški parlament. To je prvi pravni akt v zgodovini svetovne ustavnosti, ki celovito varuje človekove pravice v kazenskem postopku, pri čemer določa tudi načelo zakonitosti v kazenskem pravu, v skladu s katerim nihče ne more odgovarjati za kaznivo dejanje, če ni bilo to že prej določeno v zakonu.
- *Listino pravic (Bill of Rights)* je leta 1689 sprejel angleški parlament. Ta ustavni akt določa položaj posameznika v razmerju do oblasti in utrjuje glavna načela omejitve kraljeve oblasti, s čimer postavlja tudi pravne temelje za uveljavitev ustavne monarhije in za začetek razvoja parlamentarne demokracije.
- *Virginjsko deklaracija o pravicah (Virginia Declaration of Rights)* je leta 1776 sprejela ustavodajna skupščina Virginije (ene izmed takratnih trinajstih angleških kolonij v Severni Ameriki). V njej so na naravnopravnem temelju opredeljene človekove pravice ter razmerje med oblastjo in državljani. To je prva meščanska deklaracija o človekovih pravicah, ki je vplivala na vse poznejše, tako v Ameriki kot v Evropi.
- *Deklaracijo o pravicah človeka in državljana (La déclaration des droits de l'homme et du citoyen)* je leta 1789 sprejela francoska narodna skupščina. Leta 1791 je postala sestavni del francoske ustave, nanjo pa se sklicujejo vse poznejše francoske ustave. Deklaracija določa človekove pravice, kot so se postopoma izoblikovale do 18. stoletja, pri čemer izhodiščno poudarja svobodo posameznika, enakost v pravicah ter naravnost in nezastarljivost človekovih pravic, kot so svoboda, lastnina, varnost in upor proti zatiranju.
- *Montagnarska deklaracija* je sestavni del t. i. francoske montagnarske ustave, ki je bila sprejeta leta 1793. Ta deklaracija deloma spreminja in precizira določbe Deklaracije iz leta 1789, pri čemer v uvodu izpostavlja pravice v naslednjem vrstnem redu: enakost, svoboda, varnost in lastnina. Deklaracija določa, da so vsi ljudje po naravi in pred zakonom enaki, na novo pa prinaša določbe o družbeni pomoči, pravici do izobrazbe itd.
- *Ustava nemške države (Weimarska ustava)*, ki jo je leta 1919 sprejela nemška narodna skupščina, je predstavljala vzor številnim ustavam, ki so nastale po prvi svetovni vojni, pri čemer je zanjo značilno izjemno obsežno poglavje o človekovih pravicah, v katerem predstavljajo zgodovinsko novost predvsem obsežno urejene socialno-ekonomske ter kulturno-prosvetne pravice.

¹⁰¹

Navedbe o dokumentih so povzete po Jambrek, Perenič, Uršič, 1988: 387 in nasl., ter Cerar, Jamnikar, Smrkolj, 2002, 2004.

- *Ustanovna listina Združenih narodov* je bila podpisana leta 1945 v San Franciscu in je istega leta tudi začela veljati. Vsebuje nekatere določbe o človekovih pravicah (o nediskriminaciji ipd.), pri čemer je prežeta z idejo o varstvu in razvoju teh pravic.
- *Splošno deklaracijo človekovih pravic (Universal Declaration of Human Rights)* je leta 1948 v Parizu sprejela Generalna skupščina OZN. Kljub kompromisnemu besedilu, ki je bilo posledica takratnih različnih pogledov zahodnih držav ter Sovjetske zveze in v njen ideološki krog vključenih socialističnih držav, je ta deklaracija še danes temeljno merilo za uresničevanje človekovih pravic v svetu ter za sprejemanje drugih splošnih in regionalnih aktov o človekovih pravicah.
- *Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)* ter *Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah (International Covenant on Civil and Political Rights)*, ki sta bila sprejeta v Generalni skupščini OZN leta 1966, veljati pa sta začela leta 1976, tvorita skupaj s Splošno deklaracijo človekovih pravic, t. i. *Mednarodno listino človekovih pravic (International Bill of Rights)*, pri čemer oba pakta podrobneje urejata v svojih naslovih navedene kategorije pravic.
- *Evropska konvencija o človekovih pravicah (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms)* je bila s strani nekaterih zahodnih demokratičnih evropskih držav v okviru Odbora ministrov Sveta Evrope podpisana leta 1950 v Rimu in je začela veljati leta 1953. Slovenija je z vstopom v Svet Evrope leta 1994 pristopila tudi k tej konvenciji, ki je bila doslej dopolnjena že z več protokoli. Ta mednarodna konvencija je za Slovenijo eden najpomembnejših mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah, saj so odločbe Evropskega sodišča za človekove pravice neposredno zavezujoče za podpisnice konvencije in tako tudi za Slovenijo.

Poleg navedenih dokumentov so za varstvo človekovih pravic v posameznih državah pomembne predvsem določbe njihovih ustavnih aktov, na mednarodni ravni pa je bilo doslej, poleg že omenjenih, sprejetih še veliko drugih splošnih in regionalnih konvencij, listin, protokolov in drugih mednarodnih aktov, ki so namenjeni varstvu človekovih pravic (glej Cerar, Jamnikar, Smrkolj, 2002, 2004).

3.6.9 Temeljne značilnosti človekovih pravic

V filozofski, pravni in ne nazadnje politični doktrini, ki utemeljuje človekove pravice, se tem pravicam najpogosteje pripisujejo naslednje lastnosti (vrstni red navajanja ni bistven):

1. *Temeljnost*: človekove pravice so temelj vsem preostalim pravicam.
2. *Splošnost* oziroma *univerzalnost*: človekove pravice pripadajo vsem ljudem in o njih obstoji, vsaj v zelo elementarnem obsegu in pod pogojem svobodne odločitve posameznikov, obče soglasje.
3. *Vežanost na človeka*: človekove pravice pripadajo človeku že po (njegovi) naravi, in to v prvi vrsti kot posamezniku (še le na izvedeni družbeni ravni imajo lahko tudi kolektivni ali drugačen pomen).

4. *Neodtujljivost*: ker so človekove pravice eksistenčno povezane s človekom, jih od njega nikakor ni mogoče odtujiti.
5. *Absolutnost*: to na eni strani pomeni, da imajo človekove pravice kot celota vseobsežno eksistenco (ta traja toliko časa, dokler obstoji človek), na drugi strani pa to pomeni njihovo veljavo *erga omnes* – seveda pa človekove pravice v svoji *posamični* eksistenci niso absolutne, saj je pravica vsakega posameznika omejena s pravicami drugih posameznikov.
6. *Deklarativna narava artikulacije*: ker so človekove pravice dane človeku že »po naravi«, jih je mogoče pravno in drugače le *deklarirati* in ne *konstituirati*.
7. *Moralnost*: izvor človekovih pravic in dolžnosti je v sferi človekove moralnosti (ali npravnosti).
8. *Politična narava*: vsaka človekova pravica ima politično težo, saj v korist posameznikovih temeljnih dobrin omejuje politično oblast oziroma se uresničuje v okviru politično konstituirane družbe.
9. *Pravnost*: za učinkovito zagotavljanje človekovih pravic v družbi morajo biti te pravice pravno določene in zavarovane.

Pomembno se je zavedati, da so človekove pravice le tiste, ki jih kot pravice najvišjega ranga opredeljujejo mednarodne konvencije o človekovih pravicah in ustavni akti posameznih držav. Takšen pomen je tem pravicam pripisan zato, ker varujejo najpomembnejše dobrine posameznika, pri čemer ga po eni strani predvsem varujejo pred protipravnimi in nasilnimi posegi državne in drugih vrst oblasti, po drugi strani pa mu zagotavljajo njegovo osebno avtonomijo in svobodo, vključenost v javne zadeve (politične pravice) ter udeležbo v solidarnostnem sistemu socialne države (socialne pravice). To razčlenjenost človekovih pravic je mogoče na naslednji način povezati z znano trodelbo pravic (Jellinek, 1905: 86–87, 94–193):

- *pravice negativnega statusa* zagotavljajo posamezniku individualno sfero svobode (*status libertatis*), tako da posameznik pri svojem ravnanju ni omejevan s strani države – tu gre na ravni človekovih pravic predvsem za že omenjene *osebne pravice in svoboščine*;
- *pravice pozitivnega statusa* dajejo posamezniku pravno varovano možnost, da zahteva pozitivne storitve s strani države, ki mora torej izpolniti obveznost v korist posameznikovega interesa (posameznik ima tu priznan *status civitatis*) – na ravni človekovih pravic govorimo v tem smislu predvsem o *socialnih pravicah in svoboščinah*;
- *pravice aktivnega statusa* omogočajo posamezniku, da se aktivno vključuje v državno dejavnost (posamezniku je tu zagotovljen *status aktivnega državljanja*) – na ravni človekovih pravic gre predvsem za *politične pravice in svoboščine*.

Če pri sistemizaciji človekovih pravic izhajamo iz določb II. poglavja Ustave Republike Slovenije, je te pravice mogoče razvrstiti v naslednje sklope:

- *osebne pravice in svoboščine* (vključno s pravicami, ki so namenjene pravnemu varstvu posameznika v kazenskem in drugih pravnih postopkih): ustavni členi 17–41, 46);

- *politične pravice in svoboščine*: členi 42–45 in 47–48;
- *socialne in ekonomske pravice in svoboščine*: členi 49–56;
- *kulturne pravice in pravice, ki izvirajo iz ustvarjalnih dejavnosti*: členi 57–62.

3.6.10 Človekove pravice v slovenski ustavni (demokratični) ureditvi

Slovensko demokracijo je mogoče na splošno opredeliti kot ustavno demokracijo, za katero je značilno, da ima temeljna načela in pravila o organizaciji države ter o razmerjih med državo in posamezniki zapisana v ustavi kot vrhovnem, enotnem in pravno zavezujočem aktu, ki se mu morajo podrejati tako državljani kot tudi državna oblast.

Ustava Republike Slovenije v prvem odstavku 5. člena določa, da država na svojem ozemlju varuje človekove pravice in temeljne svoboščine. To temeljno načelo je vsebinsko izpeljano predvsem v II. poglavju ustave, ki vsebuje številne določbe o posameznih človekovih pravicah. Pri tem lahko pritrdimo ugotovitvam predstavnikov slovenske ustavne teorije, da ustava vsebuje celovito in dovolj popolno ureditev človekovih pravic in svoboščin (glej Ribičič, 2010: 33).

V ustavnih členih od 14 do 16 so vsebovane izhodiščne oziroma splošne določbe glede človekovih pravic in temeljnih svoboščin. V 14. členu je določeno, da so v Sloveniji *vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine* ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katero koli drugo osebno okoliščino (*načelo nediskriminacije*). Posebej je tudi določeno, da so vsi pravni naslovljenci pred zakonom enaki, s čimer je dodatno zagotovljeno načelo enakosti pred zakonom oziroma *načelo pravne enakosti*. To pomeni predvsem, da je treba z zakoni enake oziroma podobne primere urejati na enak ali podoben način (*enakost v zakonu*) ter da je treba zakone na prav takšen način tudi izvrševati (*enakost pred zakonom*).

Ustava zagotavlja nekatere človekove pravice *samo državljanom*. Tako je za državljane praviloma pridržana volilna pravica (43. člen), izključno državljani imajo pravico do vlaganja peticij in do drugih pobud splošnega pomena (45. člen), samo državljani imajo pravico do socialne varnosti (50. člen) itd. Tudi v teh primerih gre za *človekove pravice*, ki jih je treba zagotavljati vsem ljudem, toda navedene pravice so takšne narave, da jih mora vsaka država zagotoviti svojim državljanom. Povsem nerealno bi bilo namreč pričakovati, da bi posamezne države takšne pravice, ki so ali izrazito politične ali socialne, urejale tudi za tujce.

V 15. členu ustave je določeno, da se *človekove pravice in temeljne svoboščine uresničujejo neposredno na podlagi ustave*. Z zakonom je mogoče predpisati le način njihovega uresničevanja, če tako določa ustava ali če je to nujno zaradi narave posamezne pravice ali svoboščine. Tu je treba reči, da ustava glede človekovih pravic v številnih primerih izrecno napotuje na zakonsko ureditev, kar pomeni, da je pravno ureditev takšnih človekovih pravic mogoče v celoti razumeti in udejanjati le v povezavi med ustavnimi normami in zakonskimi normami, ki ustavo razčlenjujejo in dopolnjujejo. Ob tem velja, da lahko poleg ustave le zakon določa pravice in dolžnosti pravnih subjektov, kajti s podzakonskimi akti takšno določanje ni dopustno. Podzakonski akti lahko samo razčlenjujejo in izpeljujejo v ustavi in zakonih že opredeljene pravice in dolžnosti.

Človekove pravice in temeljne svoboščine so omejene samo s pravicami drugih in v primerih, ki jih določa ustava. To predvsem pomeni, da posameznik ne sme svojih človekovih pravic uresničevati tako, da bi posegal v pravice drugih. Ustava v 15. členu tudi načelno

določa, da sta zagotovljena sodno varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter pravica do odprave posledic njihove kršitve. Poleg tega je še določeno, da nobene človekove pravice ali temeljne svoboščine, urejene v pravnih aktih, ki veljajo v Sloveniji, ni dopustno omejevati z izgovorom, da je ustava ne priznava ali da jo priznava v manjši meri.

V 16. členu ustava izjemoma dopušča začasno razveljavitev ali omejitev človekovih pravic in temeljnih svoboščin, vendar le v vojnem ali izrednem stanju. Človekove pravice se smejo v takšnih primerih razveljaviti le za čas trajanja vojnega ali izrednega stanja, in to le v obsegu, ki ga tako stanje zahteva, pri čemer sprejeti ukrepi ne smejo povzročiti diskriminacije. Ob tem je nekaterim najpomembnejšim pravicam zagotovljeno absolutno varstvo, kar pomeni, da jih niti začasno ni dopustno razveljaviti ali omejiti.

Ustava posebej določa (kolektivne) *pravice italijanske in madžarske narodne skupnosti* v Sloveniji (64. člen) ter nalaga zakonodajalcu, da z zakonom ureja tudi *položaj in posebne pravice romske skupnosti* v Sloveniji (65. člen).

Zelo pomembna je tudi določba 63. člena ustave, ki določa splošno *prepoved spodbujanja k neenakopravnosti in nestrpnosti ter prepoved spodbujanja k nasilju in vojni*.

3.6.11 Varstvo človekovih pravic

Z vidika učinkovitosti varstva človekovih pravic je treba poudariti, da v skladu s sodobnim dinamičnim razumevanjem prava ustava ni le sklop določb, ki opredeljujejo posamezne človekove pravice, temveč je hkrati tudi mreža povezanih pravnih in političnih (organizacijskih, postopkovnih, nadzornih itd.) mehanizmov, ki v medsebojni prepletenosti zagotavljajo varstvo pravic. S tega vidika zagotavlja ustava varstvo pravic predvsem na naslednje načine:

- *Sistem zavor in ravnotežja* (med zakonodajno, izvršilno in sodno vejo državne oblasti) onemogoča monopolizacijo oziroma zlorabo politične moči, s čimer so odločilno varovane tudi človekove pravice in svoboščine. Poleg tega so za preprečevanje zlorab in za demokratično izvrševanje državne oblasti izjemno pomembni tudi *svoboda informiranja* ter razvito *javno mnenje*, z dinamičnega političnega vidika pa tudi delovanje *parlamentarne opozicije* (ta je v razmerju do vladne koalicije specifičen element sistema zavor in ravnotežja).
- Z uveljavitvijo *trajnosti sodniške funkcije* (129. člen) se dejansko krepi *neodvisnost sodstva* (125. člen), kar pomeni tudi odločnejšo sodno zaščito posameznika pred morebitnimi nedopustnimi oblastnimi posegi. V tem okviru prispeva k varstvu človekovih pravic tudi to, da ustava prepoveduje ustanavljanje izrednih, v mirnem času pa tudi vojaških sodišč (2. odstavek 126. člena).
- Na podlagi 159. člena ustave je z zakonom ustanovljen *Varuh človekovih pravic* (po zgledu švedskega *ombudsmana*), ki kot poseben organ opozarja na kršitve človekovih pravic (varuh torej ni pristojen za varstvo pravic, ki nimajo statusa človekovih pravic). Ustava in zakon mu sicer ne podeljujeta močnejših formalnih pristojnosti, zato ne more oblastno odločati o posameznih zadevah, vendar pa lahko z javnim delovanjem bistveno pripomore k pravni varnosti posameznikov. Varuh je pri svojem delu neodvisen in samostojen. Oblastni organi mu morajo na njegovo zahtevo zagotoviti vse podatke in informacije iz njihove pristojnosti ne glede na stopnjo zaupnosti in mu omogočiti izvedbo preiskave. Varuh lahko

naslavlja na državne organe različne predloge, mnenja, kritike ali priporočila, ki jih ti organi morajo obravnavati in nanje odgovoriti v roku, ki ga določi varuh. Postopek pri varuhu je zaupen, s čimer se varujejo posamezniki, ki so se nanj obrnili. O svojih ugotovitvah in ukrepih varuh obvešča Državni zbor, kateremu tudi poroča o svojem delu z rednimi letnimi ali posebnimi poročili.

- Ustavno sodišče Republike Slovenije je pristojno za odločanje o *ustavni pritožbi zaradi kršitev človekovih pravic* (glej 160, 161 in 162. člen ustave). To pomeni, da Ustavno sodišče obravnava posamične akte, ki (domnevno) kršijo človekove pravice, če je poprej izčrpano drugo (predvsem sodno) pravno varstvo. To je dodatno jamstvo za varstvo posameznikovih pravic, čeprav velja poudariti, da gre za izjemno možnost, saj je praviloma takšno varstvo v pravni državi zagotovljeno že z delovanjem rednega (večstopenjskega) sodstva.
- Posebno jamstvo za varstvo človekovih pravic pomeni tudi določba 8. člena ustave o *neposredni uporabi ratificiranih in objavljenih mednarodnih pogodb*, ki Slovenijo zavezuje tudi z vidika spoštovanja mednarodnega prava človekovih pravic. To je še posebej pomembno zato, ker je Slovenija podpisnica vseh najpomembnejših mednarodnih konvencij o človekovih pravicah, med katerimi ima največji pomen prav leta 1994 ratificirana *Evropska konvencija o človekovih pravicah* z dopolnilnimi protokoli. Določbe te konvencije se v Sloveniji uporabljajo neposredno, kar se kaže tudi v praksi slovenskega sodstva in ustavnega sodišča. Poleg tega konvencija posameznikom, ki so izčrpali možnosti pravnega varstva svojih človekovih pravic v Sloveniji, omogoča, da se lahko v primeru, ko so jim bile kršene pravice iz navedene konvencije, v skladu s predpisanimi postopki pritožijo na *Evropsko sodišče za človekove pravice* (s sedežem v Strasbourgu).¹⁰²
- Na podlagi 3. a-člena ustave je Slovenija leta 2004 postala članica *Evropske unije* (EU), s čimer se je zavezala standardom varstva človekovih pravic, kot jih uveljavlja EU. Varstvo teh pravic se na ravni EU zagotavlja na eni strani v okviru temeljnih in drugih pravnih aktov EU, na drugi strani pa prek prakse Sodišča Evropske unije (s sedežem v Luxembourg).¹⁰³

Za zagotavljanje varstva človekovih pravic si poleg mednarodnih in državnih sodišč ter drugih državnih organov prizadevajo tudi številni drugi organi, institucije ter različna nevladna združenja (v Sloveniji sodijo med slednje npr. Amnesty International Slovenije, Mirovni inštitut, Pravno informacijski center, Slovenski odbor UNICEF, Center za državljansko vzgojo ter Center za osveščanje in varstvo). Nevladne organizacije so lahko v tem pogledu pri presoji stanja človekovih pravic v določeni državi v marsičem bolj objektivne od državnih organov, pri čemer si lahko na različne neformalne načine (kritična opozorila, vključevanje v javno razpravo o človekovih pravicah, razkrivanje prikritih kršitev človekovih pravic, ozaveščanje javnosti o pomenu teh pravic itd.) prizadevajo za izboljšanje stanja na tem področju.

Glede aktualnega stanja človekovih pravic v Sloveniji je eden najcelovitejših virov podatkov *letno poročilo Varuha človekovih pravic*, ki je dostopno tudi na spletni strani tega državnega organa. K temu gre prišteti še poročila oziroma ocene posameznih nevladnih organizacij, pa tudi nekaterih mednarodnih ali tujih institucij.

¹⁰² O postopkih pred Evropskim sodiščem za človekove pravice glej npr. Kučec, 2008.

¹⁰³ O varstvu človekovih pravic v okviru EU glej temeljno v Grilc, Podobnik, Accetto, 2002, 2004: 59–88.

Za konec velja poudariti, da so človekove pravice ne le eden od temeljev sodobne demokracije, pač pa tudi dejavnik, ki omogoča bolj človečno, pravično, strpno in kulturno družbo. Vse to pa je (vsaj relativno) uresničljivo le, če se človekove pravice uveljavljajo v njihovem pozitivnem duhu, kar tudi pomeni, da se v družbi hkrati razvija zavest o prav tako velikem pomenu človekovih dolžnosti in odgovornosti do soljudi in družbe. K temu velja končno dodati, da se mora ta zavest nujno širiti še naprej in spodbuditi tudi človekovo spoštovanje in odgovornost do vseh živih bitij in do narave kot celote.

Literatura in viri

- 1 *All human beings ...*, (2000). *A manual for human rights education*. Paris: Unesco Publishing, reprinted.
- 2 Babadji, R. (2005). *100 in 1 pojem za učenje človekovih pravic*. Maribor: EIP – Šola za mir, Center za državljansko vzgojo.
- 3 *Black's Law Dictionary*, 6. izdaja. (1990). St. Paul, Minn.: West Publishing Co.
- 4 Bohinc, R., Cerar, M., Rajgelj, B. (2006). *Temelji prava in pravne ureditve*. Ljubljana: GV Založba.
- 5 Božič, K., Kemperle, S. (ur.) (2009). *Prvi koraki, Metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije.
- 6 Brander, P., Keen, E., Lemineur, M.-L. (ur.) (2007). *Compass, A Manual on Human Rights Education with Young People*, 3. izdaja. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 7 Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., Salema Maria, H. (ur.) (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 8 Cerar, M. (2009). *Kako sem otrokom razložil demokracijo*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- 9 Cerar, M. (1993). *Nekateri pravni in moralni vidiki ugovora vesti*. V: Zbornik znanstvenih razprav. Ljubljana: Pravna fakulteta, let. LIII, str. 31–48.
- 10 Cerar, M. (1997). *O naravi človekovih pravic in dolžnosti*. V: Pavčnik, M., Polajnar - Pavčnik, A., Wedam – Lukić, D. (ur.), *Temeljne pravice*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 52–83.
- 11 Cerar, M. (1996). *Večrazsežnost človekovih pravic in dolžnosti*, 2. dopolnjena izdaja. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 12 Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ur.) (2002, 2004). *Dokumenti človekovih pravic z uvodnimi pojasnili*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni inštitut.
- 13 Cerar, M., Novak, A., Pavčnik, M. (2012). *Uvod v pravoznanstvo. Učbenik in gradivo za predavanja, seminar, vaje*. 2. pregledana, spremenjena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Uradni list.

- 14 Coing, H. (1989). *Uz istoriju pojma »subjektivno pravo«*. V: *Radio Sarajevo – zbirka razprav*, št. 63/64, str. 325–339.
- 15 David, R., Grassmann, G. (nosilca) (1998–1999). *Uvod v velike sodobne pravne sisteme*, 1. in 2. knjiga. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- 16 Donnelly, J. (1989). *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- 17 Gomien, D. (2009). *Kratek vodič po Evropski konvenciji o človekovih pravicah*, druga izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za pravosodje, Center za izobraževanje v pravosodju.
- 18 Grilc, P., Podobnik, K., Accetto, M. (2002,2004). *Pravna ureditev EU in človekove pravice*. V: Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ur.), *Dokumenti človekovih pravic z uvodnimi pojasnili*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije, Mirovni Inštitut, str. 59–88.
- 19 Held, D. (1989). *Modeli demokracije*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- 20 Hofmann, H. (1989). *Die Grundrechte 1789–1949–1989*. V *Neue Juristische Wochenschrift*, Heft 50, str. 3177–3187.
- 21 Jambrek, P., Perenič, A., Uršič, M. (ur.) (1988). *Varstvo človekovih pravic (razprave, eseji in dokumenti)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- 22 Kukec, B. (2008). *Odvetnik in državljan pred Evropskim sodiščem za človekove pravice*. Visoko: Marketing Beno Fekonja.
- 23 Lampe, R. (2010). *Pravo človekovih pravic*. Ljubljana: Uradni list RS.
- 24 MacDonald, M. (1989). *Prirodna prava*. V: *Ljudska prava*. Rijeka: Izdavaški centar Rijeka.
- 25 Matulović, M. (1989). *Ideja o ljudskim pravima*. V: *Ljudska prava*. Rijeka: Izdavaški centar Rijeka.
- 26 Matulović, M. (1987). *Ideja o ljudskim pravima u svjetlu suvremenih rasprava*. *Filozofska istraživanja*, god. 7, sv. 1., str. 251–260.
- 27 Pavčnik, M. (ur.) (2009). *Pravna država*. Ljubljana: GV Založba.
- 28 Pavčnik, M. (2011). *Teorija prava, Prispevek k razumevanju prava*, 4., preglešana in dopolnjena izdaja. Ljubljana: GV Založba.
- 29 Perenič, A. (1988). *Zgodovinski razvoj človekovih pravic*. V: Jambrek, P., Perenič, A., Uršič, M. (ur.), *Varstvo človekovih pravic (razprave, eseji in dokumenti)*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 17–33.
- 30 *Priročnik o uporabi participatornih metod pri učenju človekovih pravic* (2011). Ljubljana: Amnesty International.
- 31 Ribičič, C. (2010). *Človekove pravice in ustavna demokracija*. Ljubljana: Študentska založba.
- 32 Rupnik, J., Cijan, R., Grafenauer, B. (1994). *Ustavno pravo Republike Slovenije, posebni del (II. knjiga)*. Maribor: Pravna fakulteta.

- 33 Rustja, E. (ur.) (2008). *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 34 Simič, V. (1997). *Temeljne pravice kot pravnocivilizacijska dediščina*. V: Pavčnik, M., Polajnar - Pavčnik, A., Wedam - Lukić, D. (ur.), *Temeljne pravice*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 21–51.
- 35 Sruk, V. (1998). *Prolegomena k človekovim pravicam in svoboščinam*. V: Jambrek, P., Perenič, A., Uršič, M. (ur.), *Varstvo človekovih pravic (razprave, eseji in dokumenti)*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 257–275.
- 36 Stres, A. (1998). *Človekove pravice in krščanstvo*. V: Jambrek, P., Perenič, A., Uršič, M. (ur.), *Varstvo človekovih pravic (razprave, eseji in dokumenti)*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 361–383.
- 37 Svetlič, R. (2009). *Filozofija človekovih pravic*. Koper: Založba Annales.
- 38 *Teaching Human rights (2004). Practical activities for primary and secondary schools*. New York and Geneva: United nations publication.

3.7 Globalno državljanstvo: realna perspektiva ali utopija človeštva

Dr. Ksenija Horvat Vidmar, Filozofska fakulteta, Ljubljana

3.7.1 Uvod

V tem prispevku bom naslovila vprašanje možnosti za globalno državljanstvo. Vprašanje seveda ni novo: o globalnem pripadanju, bodisi v političnem bodisi etično-humanističnem smislu se razpravlja od antike do danes. Tisto, kar vprašanju daje novo dimenzijo, so dejanski procesi globalnega zbliževanja človeštva, ki jih omogočajo transport, informacijska tehnologija in transnacionalne migracije. Tako se danes že zastavlja dilema, ali so globalna mesta domovanja bolj globalnih ali bolj nacionalnih državljanov in državljanek. Rezidenčne dinamike preseljevanja in stacionarnosti, etnična raznolikost in multikulturnost, finančni centri in potrošniška ponudba zagotovo sledijo vzorcem, ki so skupni svetovnim urbanim središčem ne glede na njihovo nacionalno teritorialno zasidranost. Zdi se, da je v globalni metropoli vprašanje nacionalnega pripadanja in nacionalne kulturne identitete zgodovinsko redundantno, če ne že kar odvečno.

Zato ne preseneča, da se ta urbani, kozmopolitski vzorec pripadanja v globalnem mestu pogosto ponuja tudi kot splošni model za posodobitev modernega koncepta nacionalnega državljanstva. Mnogi teoretski premisleki gredo v smeri iskanja prenosljivosti (multi)kulturnega in anacionalnega etosa metropolisa na politično vez, ki tvori nacionalno skupnost. Spodnji oris je namenjen predstavitvi nekaj ključnih izhodišč, ki bi jih moral upoštevati takšen prenos, pa tudi premisleku, ali vpeljava globalnega državljanstva pomeni napoved konca nacionalnega državljanstva.¹⁰⁴

3.7.2 Kozmopolitska misel

O globalnem državljanstvu je mogoče razmišljati na več načinov. Lahko se opiramo na strogo politološko opredelitev, ki izhaja iz analize perspektive globalne družbene ureditve in svetovne republike. Filozofsko se lahko osredotočimo bolj na etične obrise globalnega državljanja, medtem ko sociološko po navadi razmišljamo o naravi takšne transnacionalne »družbene pogodbe«, pa tudi o vsakdanjih politikah in praksah udejanjanja kozmopolitskega državljanstva. Skupno tem raznoterim pristopom je opiranje na »duh« kozmopolitstva, zato najprej nekaj o tem.

V splošnem obrisu kozmopolitstvo pomeni razsvetljensko držo, ki ljubezen do domovine nadomešča z ljubeznijo do človeštva (Nussbaum, 1994), temelji na prepoznavanju drugih (Beck in Grande, 2006) in zahteva vnovičen premislek odnosa med posameznikom in skupnostjo, ki ji pripada ali pa se od nje želi ločiti (Rumford, 2008). David Held (2003) govori o »kulturni in kognitivni orientaciji«; Vertovec in Cohen kozmopolitstvo opredelita kot prakso, ki izhaja iz »kompleksnih, prekrivajočih in spreminjajočih se, pogosto tudi visoko individualističnih izbir identitete in pripadnosti« (Vertovec in Cohen, 2002). V seštevku so to artikulacije »novega kozmopolitstva«.

Staremu kozmopolitizmu pa je mogoče slediti nazaj do antičnih mislecev. Cinike je zaposlovala misel, kako grško polis prevesti v univerzalni model: odgovor je bil *cosmopolis*, navezoval

¹⁰⁴

Prispevek temelji na povzetkih iz dveh mojih knjig, *Globalna kultura* (ŠOU, 2006) in *Kozmopolitski patriotizem* (ZZFF, 2012).

pa se je na vprašanje pripadanja. Za Diogenesa in cinike je namreč nesprejemljivo, da grško državljanstvo ne pripade vsem. Zato svojo moralno obvezo navežejo na kozmos, to je univerzum: kozmopolitsko pripadanje je torej odgovor na nesmisel državljskega izključevanja. Stoiki idejo univerzalnega oz. kozmopolitskega državljanstva vstavijo v *megapolis*, državo, ki sega »od državljanov do zvezd, vključno z Grki in barbari, sužnji in svobodnimi« (Kristeva, 1993: 20). Seneka, Epiktet in Mark Avrelj so bili filozofski pionirji kultiviranja kozmopolitskega osebnega etosa (Varsamopoulou, 2009).

Za novi kozmopolitizem je zgodovinsko bolj aktualna referenca filozofski kozmopolit razsvetljenstva, Kantov državljan sveta. Kantovo kozmopolitstvo združuje normativno perspektivo oblikovanja sveta, ki ga bodo določali odprtost meja, mir in gostoljubje do tujcev. Globalna pravičnost je oblikovana na ozadju lige narodov, ki so organizirani v demokratične republike. S tem se zoperstavi imperialnim pohodom in kolonialnim zatiranjem ljudstev, ki jim je odvzeta »moralna osebnost« in ki so, v maršu »litanije zla«, pretvorjeni v blago. Državljsko pravo, mednarodno pravo in kozmopolitsko pravo tvorijo podlago »večnemu miru«. Liga »večnega miru« ne pomeni ukinjanja kulturne raznolikosti, pač pa proceduralni univerzalizem (Werbner, 2008a: 4). Ta vključuje vladavino prava, ločitev izvršne od zakonodajne oblasti, pravice državljanov in pravico tujcev do začasnega bivališča.

Kant zagovarja neizpodbitnost pravice do gibanja in prečkanja meja svoje družbe. Kozmopolitska pravica, ki je umeščena med civilni in internacionalni red in ki velja tako za posameznike kot države, izhaja iz skupnega posedovanja zemeljske površine in je v tem pogledu »naravna pravica« (Werbner, 2008b: 52). Kozmopolitsko pravo je s tega vidika tretja sfera in zadeva razmerja med osebami in tujimi državami (Benhabib, 2010: 29).

Benhabib tako kozmopolitstvo opredeljuje kot normo pravičnosti. Kozmopolitske norme pravičnosti, ne glede na pogoje njihovega pravnega izvora, pravi, se nanašajo na posameznike kot moralne in pravne osebe v svetovni civilni družbi (Benhabib, 2010). Globalna »moralnost zakona« ne more biti samo vprašanje globalne etike, kulturnih izbir in drž. Kantova kozmopolitska pravica, *Welterbürgerrecht*, zahteva dolžnost »gostoljubja«. Gostoljubje ali hospitaliteta ni stvar dobre volje in filantropije: je vprašanje pravice. Gostoljubje do tujcev, imigrantov, nedokumentiranih, ki ga skupaj s formulacijo Arendtove o »pravici do pravic« vstavi v filozofsko-pravni kontekst »pravice drugih«, ni »vrlina družabnosti« (*sociability*), torej prijaznost in velikodušnost, ki jo utegne nekdo izkazovati do tujcev, ki pridejo v njegovo domovino ali ki postanejo odvisni od njegovih dejanj prijaznosti: »hospitaliteta je pravica, ki pripada vsem človeškim bitjem, kolikor jih razumemo kot potencialne udeležence v svetovni republiki« (Benhabib, 2010: 30).

3.7.3 Kozmopolitstvo in globalna demokracija

V zgodovini človeštva, pravi Daniele Archibugi, nikoli ni bilo dovolj uspešne strukture, ki bi postala »*de facto* ključna za vse prebivalce planeta« (Archibugi, 2003a: 1–2). Archibugi ima v mislih državo, in ko govori o državi in njenem izjemnem zgodovinskem uspehu, ne podlega idealizaciji. Države z namenom homogenizirati raznolike populacije posegajo po demokratičnih in nasilnih posegih: ljudi združujejo s pomočjo zastav, himn in športnih reprezentanc, pa tudi izgonov, spreminjanj meja in zasedb ozemelj. Državljanse varujejo, v imenu varnosti pa tudi razlašča človekovih pravic, dostojanstva in avtonomije svobodnih posameznikov.

Zdi se, da je z globalizacijo mnogo od te moči države začelo slabeti. Države se soočajo z zunanjimi pritiski in notranjimi zahtevami po večji avtonomiji tistih, ki se upirajo homogeniziranju. Porast

mednarodnih institucij prava, ki, ko gre za človekove pravice, zdaj lahko posegajo v jurisdikcije nacionalnih držav, in porajajoča se nova, globalna soodvisnost državljanov zahtevata premislek o razvoju demokracije. Ta ne more temeljiti več izključno na procesih interne demokratizacije nacionalne družbe; nujna je, po Archibugi, demokratizacija mednarodne skupnosti.

Kot model za to demokratizacijo Archibugi in drugi ponudijo kozmopolitsko demokracijo (glej prispevke v Archibugi, 2003; tudi Cheah in Robbins, 1998). Kozmopolitska demokracija temelji na podmeni, »da bodo pomembni cilji – nadzor nad uporabo sile, spoštovanje človekovih pravic, samoodločba – lahko doseženi le, če pride do razširitve in razvoja demokracije« (Archibugi, 2003: 7). Kozmopolitska demokracija se prav tako ne zaustavi ob pozivu h globalni odgovornosti, temveč išče načine, kako načela demokracije vpeljati na mednarodni ravni. Seveda se ob tem sooča z vsemi klasičnimi problemi prenosa demokracije z državne na naddržavno ali metadržavno raven. V nasprotju s federalizmom, po Archibugi, kozmopolitska demokracija zato ne vztraja pri razgradnji nacionalne države, pač pa jo ohranja. Proces demokratizacije se morajo nadaljevati znotraj držav, ki so že dosegle določeno stopnjo razvoja v smeri svobode posameznika, kakor tudi, pod pritiskom skupnosti teh držav, v državah, ki podlegajo avtokracijam in diktatorskim režimom. Toda kozmopolitska demokracija ob tem zahteva še razvoj vzporednih demokratičnih institucij na globalni ravni, ki bodo omogočale sodelovanje državljanov pri odločanju skladno s kozmopolitskimi principi pravičnosti, ne glede na politično vlogo in položaj, ki ga v konkretnem primeru zasedajo v lastnih državah; pa tudi ne glede na vlogo in položaj, ki ga zasedajo njihove države (Archibugi, 2003: 9).

David Held pravi, da živimo v svetu »prekrivajočih se skupnosti usode« (Held, 2003: 185). Ob nastajanju mednarodnih in globalnih institucij, ki določajo naša življenja v ekonomskem, kulturnem in političnem pogledu, se razrašča tudi vzporedna pripoved, ki si prizadeva »preokviriti človeško aktivnost in to vstaviti v zakon, pravice in odgovornosti« (ibid.). Ta pravni okvir predstavlja novo razumevanje nasilja in svobodo držav, da same urejajo, nadzirajo in zatirajo vire konfliktov. Meje med državami izgubljajo pravno in moralno veljavo, trdi; države niso več diskretne politične enote z neodtujljivo suverenostjo, kadar, vsaj po idealnem kozmopolitskem scenariju, trčijo ob univerzalnost človekovih pravic.

Problem kozmopolitskega scenarija mednarodne globalne demokracije je, po Heldu, da smo opravili neko osnovno delo pravnega nadzora nad zlorabami politične moči, ne pa tudi ekonomske moči. Zato lahko na vsakem koraku opazujemo, kako liberalna demokracija in ekonomske neenakosti mirno obstajajo druga ob drugi. Torej se mora kozmopolitska demokracija posvetiti trem povezanim nalogam: prvič, popolni zavezi zakonu (in ne preganjanju vojne: poudarek je na zaščiti civilnega prebivalstva, ne na poseganju med vojaške skupine). Drugič, novi obliki globalne politične legitimnosti, ki bo odgovornost do varovanja človekovih pravic razširjala ne glede na geopolitične in druge interesne sfere. Tretjič, biti mora povsem jasno, da »etična vprašanja in vprašanja pravičnosti, ki jih sproža globalna polarizacija bogastva, prihodkov in moči, ne morejo biti prepuščena v razreševanje trgov« (Held, 2003: 196). Projekt ekonomske globalizacije mora postati integralni del kozmopolitizacije demokracije in načela socialne pravičnosti. To zadeva tako Zahod kot preostali svet. Kantovska dediščina, sklene Held, bi morala biti sprejeta tudi v islamskih deželah, kajti: »klic h kozmopolitskim vrednotam naslavlja pomembno vejo v islamu, ki poudarja pomen pravic in pravičnosti« (Held, 2003: 199).

3.7.4 Kozmopolitstvo in glokalnost¹⁰⁵

Kot Archibugi (2003a) tudi Held verjame, da je razsvetljenska dediščina transnacionalno prenosljiva, ker govori univerzalni jezik, pa tudi, kot pravi Archibugi, ker kadar so »ljudje postavljene drug ob drugega, zase 'naravno' izberejo najbolj progresivno, napredno obliko vladanja« (Archibugi, 2003a: 26). Njuno skupno stališče je, da demokracija in kozmopolitstvo nista politični alternativni, globalizacija pa je tista sila, ki ju danes sili v skupno delo proti njenim negativnim humanitarnim in državljanskim posledicam. »Podporniki kozmopolitske demokracije verjamejo, da je bolj učinkovito spodnesti hegemoni načrt [institucij globalnega kapitala] tako, da se vpelje globalno mrežo demokratičnega nadzora, kot pa da se zapre v obstoječe skupnosti držav« (Archibugi, 2003b: 265).

Na podlagi stališč obeh avtorjev že lahko zapišemo, da globalno državljanstvo torej ne pomeni ukinjanja nacionalnega državljanstva in suverenosti nacionalnih držav. Globalno državljanstvo pomeni vpeljavo dodatnega mehanizma nadzora nad spoštovanjem človekovih pravic ter demokratičnega udejanjanja pravic, ki izhajajo iz naslova nacionalnega državljanstva. Poglejmo, kako je to združljivo s teorijo globalizacije.

»Globalizacijo lahko opredelimo kot krepitev svetovnih družbenih odnosov, ki povezujejo oddaljene lokalnosti na način, ko lokalna dogajanja oblikujejo dogodki, ki potekajo daleč stran, in obratno,« pravi Giddens. Po Giddensu globalizacija predpostavlja dialektično razmerje med globalnim in lokalnim, ki ga označuje dvojni proces raztezanja družbenih odnosov v svetovnem merilu, na eni ter hkrati krepitev pritiskov po ohranjanju lokalne avtonomije in regionalne kulturne identitete na drugi strani. Iz njegove teorije je torej jasno, da globalizacija ne pomeni konca nacionalne države; seveda pa lahko govorimo o njenem zgodovinskem preobražanju.

Za Giddensa je vznik nacionalne države najpomembnejši gradnik in označevalec modernosti. *Država* kot sociopolitična entiteta, trdi, odstopa od vseh prejšnjih oblik tradicionalnega reda, ki jih opredeljuje koordinirano delovanje in načrtovanje. V nasprotju z drugimi avtorji poudarja, da se tudi v dobi globalnega kapitalizma ohranja državni nadzor nad sredstvi nasilja. Države po Giddensu ohranjajo monopol nad nasiljem znotraj svojega ozemlja in v tem pogledu ostajajo vodilni akterji. Podobno razmišlja tudi Ulrich Beck (2003). Četudi kritizira pretirano osrediščenost na moderno nacionalno državo, kar poimenuje *metodološki nacionalizem*, pa je jasno, da tudi Beck, ko na primer razpravlja o vpeljavi Evrope kot kozmopolitskega imperija, izhaja iz modernih pridobitev nacionalne državljanske dediščine.

Bolj neposredno kritičen je Ronald Robertson (1990). Zanj je temeljno izhodišče nove sociološke paradigme prav soočenje z nacionalno državo, gonilom modernizacijske dekonstrukcije tradicionalne družbene ureditve. Giddensu očita, da je s sklicevanjem na državo model svetovnega sistema obložil s klasično sociološko teorijo, s čimer je začrtal razumevanje globalne družbe po modelu mednarodnih, ne pa svetovnih odnosov. Nacionalna država, zapiše Robertson, je v resnici anomalija v zgodovinskem razvoju, ne pa evolucijski vrhunec, saj ustvarja homogeno, kulturno redukcionistično in administrativno družbeno tvorbo. Namesto da bi ta v svojem organizacijskem in univerzalizirajočem aspektu vodila h globalizaciji, Robertson zariše obratno pot soodvisnosti, saj vidi nacionalno državo kot vidik globalizacije, podobno kot to velja za konceptualizaciji posameznika in človeštva. Nasproti težnjam po vračanju k velikim pripovedim o nastanku, razvoju ter dejavnikih, vpletenih v globalizacijske procese, si Robertson prizadeva za »minimalni model globalizacije«, s katerim raje vpeljuje govor o prevladujočih omejevalnih težnjah.

¹⁰⁵

Širša razlaga pojma glokalnost je v poglavju 3.7.5. V podnaslovu poglavja 3.7.4 se nahaja uvodno razmišljanje – nastavek za razumevanje pojma.

3.7.5 Kozmopolitski državljani

Sicer pa Robertsonu dolgujemo ključni koncept: *glokalno*. Ko razpravlja o procesih globalizacije, Robertson jasno izpostavi, da se globalizacija ne odvija na abstraktnem in nevidnem družbenem in političnem prostoru nekega oddaljenega sveta. Robertson potrebo po vpeljavi pojma glokalizacije v sociološko razpravo utemeljuje s stališča nekaterih, da je globalizacija proces, ki povozi lokalnost. Takšno videnje, pravi Robertson, spregleduje, koliko je lokalno v veliki meri konstruirano na trans- in nadlokalni osnovi: večino tistega, kar se pojmuje kot lokalno, je v resnici »lokalno, izraženo v okviru posplošenih receptov lokalnosti«. Globalnost je po Robertsonovem prepričanju tudi sprožila rekonstrukcije v pomenu produciranja pojmov »doma«, »skupnosti« in »lokalnosti«. V tem pogledu lokalnega ne moremo obravnavati kot nasprotje globalnemu, pač pa kot »aspekt globalizacije.« Globalizacija kot oblika kompresije sveta kot celote vključuje povezovanje lokalnosti, pa tudi iznajdevanje nove lokalnosti.

Globalizacija je vedno tukaj in zdaj, vpeta in integrirana v lokalno okolje in kulturo teritorializiranih skupnosti. Če želimo razumeti družbene učinke sodobnega zgodovinskega procesa globaliziranja sveta, potem moramo – tako teoretsko kot praktično – upoštevati, da je ta proces vselej lokaliziran in »prizemljen« v mikrosvetovih našega vsakdanjega življenja.

S tem pa se odpre tudi vprašanje, ali je kozmopolit – kot globalni državljani in/ali pripadniki človeštva – lahko tudi lokalno delujoč. Je to mogoče in želeno – ali pa gre za teoretski in metodološki anahronizem?

S pomočjo teorije glokalizacije lahko odgovorimo ne le, da je takšna kombinacija mogoča, pač pa tudi edino teoretsko in politološko sprejemljiva. Kozmopolitika, kot smo videli pri Archibugi in Heldu, že sama vnaša drugačno razumevanje globalizacije, kot je razumevanje Giddensa ali Becka. Glavna komponenta tega razumevanja temelji na ohranjanju nacionalne države kot prostora delovanja demokracije, ki pa seveda ne izključuje drugih, transnacionalnih prostorov: sobivanje obeh kartografij političnega delovanja je v ideji medsebojnega opolnomočenja, ne pa spodjedanja moči. Takšno skupno delovanje je nujno, ker smo vse bolj povezani na vse bolj različne, do zdaj zgodovinsko nepredvidljive načine.

Kakšne pa so lastnosti kozmopolitskega državljanja? Številni raziskovalci empiričnih kozmopolitskih praks napeljujejo na razumevanje, da so kozmopoliti navadni ljudje, ki pod površino razlik razumejo človeške podobnosti. Z drugimi besedami: kozmopolitstvo je uporabna sociološka analitična kategorija le, ko jo povežemo s konkretnimi in lokalnimi oblikami delovanja. Nujno je, če sploh želi biti kozmopolit, da posameznik, »ki prihaja od nikjer« in pripada »nikamor«, razvije čut odgovornosti do svoje neposredne bližine. Zagotovo v dobi, ki jo določajo intenzivne prepletenosti in približevanja ljudi in kultur, najsi bo prek turistične industrije, medijev, ekonomskih transakcij in diplomacije, potrebujemo novo etiko, ki bo uravnavala pogoje tega sodelovanja.

Toda etika ne zadostuje. Globalizacija zahteva več kot določitev norm medsebojnega povezovanja: zahteva politiko. Politika pomeni politični govor, ki konstituira družbene organizacije (Calhoun, 2008: 430). Kajti tisto, kar se danes kaže kot naša svobodna izbira (za npr. kozmopolitsko državljanstvo), je največkrat tesno prepleteno s kapitalom: tako ekonomskim kot socialnim in kulturnim. Habitus, ki naj bi determiniral kozmopolitska stališča, ki bi jih potem empirično izmerili, je namreč že sam predeterminiran s strukturami, ki so onkraj svobodnega kultiviranja odprtega odnosa do drugega: »trgi, migracije in mediji, ki spodbujajo in oblikujejo kozmopolitstvo, niso samo odgovori na individualni okus ali moralo, temveč kreature kapitalizma« (Calhoun, 2008: 434). Kozmopolitstvo ni enako dostopno vsem, prav tako ni enak vir opolnomočenja za vse.

To pa pomeni preoblikovanje koncepta državljanstva. Moderni koncept članstva, bodisi pravnega, političnega ali kulturnega, je bistveno opredeljen s formulo nacionalnega državljanstva. Nacionalno državljanstvo s koncem 19. stoletja postane vladajoča oblika kolektivnega članstva in individualne identitete (Turner, 2002). Z naraščajočo sekularizacijo nacionalno članstvo v Evropi in ZDA tedaj nastopi kot sekularna oblika solidarnosti, ki je bodisi v sporu bodisi v spoju z nacionalno Cerkvijo. Vzporedno z utrjevanjem meja pripadanja potekajo procesi izključevanja: v ZDA glede na porajajočo se tradicijo državljanstva, postavljenega na načelu patriarhalnega razmerja z državo in institucijo »nacionalne moškosti« (Turner, 2002: 46), v Evropi glede na zahteve po kulturni homogenizaciji in etničnem poenotenju. Državljanstvo »uveljavlja strogo razlikovanje med nepripadniki in pripadniki ter zraven odločno postavlja ozemeljsko osnovo: državljanstvo opredeljuje pravice in dolžnosti članov političnega občestva /.../ državljanstvo je orodje nadzora nad prebivalstvom in sredstvo kulturnega poenotenja« (Delanty in Rumford, 2008: 113). Politične institucije, ki se oblikujejo z rojstvom nacionalne države, skrbijo za zaščito pravic in izvajanje dolžnosti članov nacije, ki si članstvo pridobijo z (narojenim) državljanstvom; vsi, ki so brez državljanstva, so nečlani, prepuščeni (ne)delovanju obligacij človekovih pravic. Državljanstvo in človekove pravice, teritorialno partikularno in univerzalno, za člane nastopata kot partnerja v procesih demokratizacije družbe; za nečlane sta nasprotnika, ujeta med delovanje novih kategorij brezdomstva in nepripadanja, ki jih ustvarjata: manjšine, »prebežnike«, azilante, migrante, tujce itd.: druge.

Danes se ta dediščina spreminja. Izzivi moderni konceptualizaciji državljanstva se kažejo na formalni in neformalni ravni. Formalna raven vključuje spremenjen odnos med državljanstvom in nacionalnostjo (ta se na primer kaže v povečani permissivnosti držav do dvojnega državljanstva); povečano formaliziranje odnosov med državljanskimi in človekovimi pravicami; nove rešitve v urejanju statusa v čezmejni mobilnosti (npr. schengenski režim). Neformalne vključujejo možnost, da nedokumentirani imigranti, ki izkazujejo »dobro vedenje« in dolgotrajno bivanje v državi, pridobijo omejene pravice (do plačila za delo, do bančnega kredita, do »glasu«). Vsi našteti primeri dokazujejo, da je dosedanja formalna organizacija političnega aparata vse manj sposobna upravljanja s političnim.

Neformalizirano uveljavljanja pravic, subjektivitet in praks kaže na potrebo po novi opredelitvi nacionalnega državljanstva. To ne pomeni nujno odprave ali obhoda države, pač pa, vsaj v prehodnem obdobju, denacionaliziranje državljanstva, ki ga s svojim formalnim aparatom zagotavlja država.

3.7.6 Uporniški državljan

James Holston nujnost preobrazbe nakaže na primeru uporniškega državljanstva, kot se organizira v globalnem mestu. Uporniško državljanstvo, pravi, razširi, pa tudi razgradi koncept modernega državljanstva. Povezuje se z izkušnjo novih članov družbe, katerih zahtevki, ki so izpeljani iz položaja marginaliziranja ter nasilja prostorskega podrejanja in izganjanja, destabilizirajo moderna pojmovanja. Brezdomci, imigranti, diaspore, nedokumentirani in ilegalni rezidenti, pa tudi, dodali bi, nove subkulturne zone (Metelkova), skvoterji, alternativna družbena gibanja, potilnice in nove rasistične formacije, gangi, zabojniki za delavce imigrante itd. formalnemu in substantivnemu državljanstvu nastavljajo ogledalo neustreznosti. »Globalna politika razlike, multikulturalizma, pa tudi rasizma, državljanstvo ene države pretvarja v obsoletno kategorijo« (Holston, 1998). Uporniško državljanstvo pripravlja platformo za alternativne prihodnosti; globalno mesto, kjer se najprej in najbolj intenzivno artikulira, pa je v tem pogledu prostor avantgardnega rekonstituiranja, rekonstruiranja in redefiniranja nove družbe.

Vse našete razsežnosti urbane izkušnje globalnega mesta so torej izziv oblikovanju novega državljanstva. Za konec preverimo njihovo skladnost z dediščino kozmopolitstva.

3.7.7 Od metropolisa do kosmopolisa

Antična moralna skrb in lojalnost sta bili razdeljeni po osi dveh skupnosti: lokalne, ki jo zamejuje kraj rojstva, in skupnosti človeštva. Ker pa je prva skupnost določena naključno (z naključjem rojstva), ima druga določeno prednost. Ker so se že ciniki zavedali, da razredne ali spolne razlike ne morejo biti razlog za delitve na državljane in vse druge, se je lojalnost izpovedovalo »moralni skupnosti, sestavljeni iz človeškosti vseh človeških bitij« (Nussbaum, 1994: 3). Moralne in politične določitve človeškega pripadanja grških filozofov spet obudijo razsvetljenci. Razprava se tokrat osredotoča na odnos med pravicami človeka in pravicami državljana. Montesquieu zagovarja pravice človeka, ki jih sešteje v pravico do zaščite zasebnosti, skromnosti, slabosti; enako Diderot, ki tujca tudi prvi locira v nas same (Kristeva, 1993: 28). Kot opiše potek zgodovine Kristeva, se revolucionarno nasilje nato usmeri proti tujcem, nacionalizem pa porazi univerzalizem: rezultati tega poteka so zabeleženi v vzponu nacizma v 20. stoletju. Vendar se temeljna dilema odnosa med pravicami človeka in državljana ohrani in psihološko podvoji v jazu. Kristeva celo pravi, da psihološka ponovitev daje upanje za razrešitev vprašanja vključitve imigrantov: fascinacija in strah, ki ga drugačno bitje proizvede v nas, vodi v posredovanje med obema čustvoma, to posredovanje pa je »predpogoj za kakršno koli pravno in politično rešitev problema imigracije« (Kristeva, 1993: 30).

Za Kristevo je privlačnost tujega celo bolj nagrajujoča kot spone domačega. Biti kozmopolit, seveda zahteva določene veščine, pa tudi pogum, da se odrečemo varnosti poznanega in domačega in samega sebe pretvorimo v tujca. Toda s tem, ko se naredimo za tujca, pridobimo tudi možnost, da se spoznamo v svoji enkratnosti: samoodtujitev postane prizorišče za okušanje svobode individualnosti, ki se izmuzne prisilam skupinske identitete in opredelitev.

Kaj koncept konstitutivnega tujstva pomeni za definicijo državljanstva? Po Kristevi je odgovor v denacionaliziranju nacije: nacije brez nacionalizma (1993). Zakaj potrebujemo mite o izvoru, se sprašuje. Kult izvora služi generiranju sovraštva; Kristeva namesto tega poudari pravico do izbire pripadanja, ki ga v svojem primeru opredeli s kozmopolitstvom:

Onkraj izvorov, ki nam pripisujejo biološko identiteto in jezikovni, verski, družbeni, politični, zgodovinski prostor, se svobodo posameznikov danes omejuje glede na njihovo zmožnost izbrati lastno članstvo, medtem ko se demokratična sposobnost nacije in družbene skupine kaže v pravici, ki jo namenja posameznikom, da uveljavljajo to izbiro (Kristeva, 1993: 16).

S Kristevo bi torej lahko določili, da je le antiesencializem, torej epistemologija, ki zavrača »naravnost«, »biološkost«, neposredovanost identitet, temelj tiste opredelitve pripadanja, ki bi bila sprejemljiva podlaga za novo državljanstvo in ustrezen odgovor na čas, ki ga vse bolj opredeljujejo »postnacionalne konstelacije«. To pomeni prepoznati, da so etničnost in kulturna razlika diskurzivne fikcije, ki jih konstituirajo jezikovne in družbene prakse (Squires, 2002: 239), ter da je državljanstvo tisto polje, v katerem se določa, kako pluralne in demokratične bodo te fikcije in kakšen, konsekvntno, bo njihov resnični politični učinek v vsakdanjem in institucionalnem življenju nacije.

3.7.8 Učenje in kritika

Iz do zdaj povedanega je razvidno, da je kozmopolitstvo svojevrstni učni proces; ali bolje, pedagoški proces. Turner ga v svoji razpravi poveže s »zmožnostjo ironične distance in upoštevanja drugih« (Turner, 2002: 55). Odnos dodatno osveži s prakso stoikov, ki od kozmopolita zahteva reflektivno odtujenost od domovine. V glavnem pa predvideva kar »spontano« usvajanje »kozmpolitske vrline«: s krizo nacionalnih oblik državljanstva se krepi privlak globalnega državljanstva.

Toda Turner nadaljuje skeptično: »Ideja globalnega državljanstva je najbrž preveč abstraktna in nejasna, da bi lahko nosila prepričanje in zavezo.« (Turner, 2002: 49) Težko si je predstavljati, da bi državljani izkazovali lojalnost globalni državi in globalnim institucijam. Domoljubna strast je vselej vezana na prostor; internacionalizem pa zahteva solidarnost, ki je brezdomna. Za vzdrževanje državljanske solidarnosti torej potrebujemo model »geografije [domoljubnega] čustva«, ki bo konceptualiziran prostorsko (ibid.). Turner predlaga model kozmopolitskega državljanstva, ki izhaja iz ljubezni do domovine, ki posameznika pripravi na spoštovanje do drugih kultur in domovin drugih. Opirajoč se na Virolijevo delitev med patriotizmom in nacionalizmom, pri čemer Viroli (1995) prvemu pripisuje pozitivno republikansko vrline spoštovanja pravic in svoboščin, drugemu pa zlorabo republikanske tradicije domoljubja v korist hegemonne etnonacionalne elite, Turner trdi, da je mogoče jezik *patria* in *pietas* povezati v koncept globalnega državljanstva, ki temelji na »spoštovanju do drugih kultur« in zavezi k ohranjanju kulturne raznolikosti« (Turner, 2002: 50). Kozmopolitstvo »lahko razumemo kot nadaljnjo evolucijo v procesu civiliziranja, kjer kozmopolitska vrline prevzame pacifistične vrednote in vnaprej izključuje nasilje kot vreden model delovanja. Skrb za druge in zaščita njihovih pravic, ki ležijo v jedru zakonodaje o človekovih pravicah, sta civilizacijsko transformiranje mednarodnih odnosov (Turner, 2002: 52).

Kozmopolitska vrline je vstavljena v proces civiliziranja, ki po Turnerjevi zgodovinski percepciji napreduje samoumevno. Obenem pa je ključ v distanci – do lastne tradicije, kulturnih vrednot in norm –, ki je hkrati oblika obveze do prepoznavanja ranljivosti drugih.

Že Diogenes je vedel, da bo sklicevanje na »globalnega državljana« zahtevalo »izgon iz varnosti patriotizma«, se Nussbaum obrača k zgodovinski filozofski referenci. Toda stoiki za njim seveda niso zahtevali ukinitve države. Njihova drža je bila bolj radikalna: zahtevala je razumevanje, da je naključje rojstva v državi samo to: naključje. Zato ne bi smeli dovoliti, da nas razlike v nacionalnosti zaposlijo do te mere, da spregledamo, kako smo onkraj teh navideznih preprek vsi združeni v človeškem; in da je naša prva zaveza moralno delovanje in spoštovanje sočloveka ne glede na njegovo nacionalno, razredno, spolno itn. poreklo.

Projekt stoikov je bil izobraževalen: verjeli so, da lahko le s pogledom na drugega, to je drugega onkraj okvirov domovine, zares spoznamo same sebe; izboljšamo možnosti za reševanje konfliktov, če jih imamo; in vzgojimo bolj jasno percepcijo tega, kar je v ljudeh dobro in vredno spoštovanja. S tem postavimo temelj za razumevanje moralnih obvez, ki jih imamo do drugih.

Kot stoiki tudi Nussbaum od kozmopolitske pedagogike ne zahteva, da uči odpoved lokalnemu. Stoiki nas učijo, da so naše identifikacije razvrščene v koncentričnih krogih – od jaza, družine, soseske itn. – do človeštva kot celote. »Ni potrebno, da se odpovemo našim posebnim privlakom in identifikacijam, naj bodo ti etnični ali spolni ali verski.« Nussbaum povzema po stoikih:

Ni potrebno, da jih vidimo kot površinske in seveda lahko svojo identiteto razumemo kot delno oblikovano v njih. Lahko se jim posvetimo oz. moramo se jim posvetiti tudi v izobraževanju. Toda hkrati bi si morali tudi prizadevati, da naredimo vsa človeška bitja za del naše skupnosti dialoga in skrbi; da naša politična razpravljanja postavimo na temelje tega prepletenega skupnega; in da posebno pozornost in spoštovanje namenimo krogu, ki nas opredeljuje kot človeštvo (Nussbaum, 2002: 9).

Usvajanje »dejstev o drugačnih« pripomore k razumevanju naših lastnih ravnanj in njihovih zgodovinskih pojavnosti. Nussbaum navaja: »Diogenes je vedel, da je povabilo k razmišljanju kot svetovni državljani na neki način povabilo k begu od lagodja patriotizma in njegovih lahko-tnih sentimentov, da svoje lastne načine življenja vidimo z gledišča pravičnosti in dobrega.« (Nussbaum, 1994) Naključje kraja, v katerem se rodimo, je samo to: naključje. Lahko bi bilo rojeni kjer koli. Iz tega dejstva stoiki izpeljejo, da nas razlike v nacionalnosti, razrednem ali etničnem članstvu in spolu ne bi smele voditi k dvigovanju pregrad. »Prepoznati bi morali človeštvo, kjer koli ga že srečamo, in vso našo lojalnost in spoštovanje nakloniti njegovima temeljnima ingredientoma – razumu in moralni zmožnosti.« (ibid.)

3.7.9 Sklep

Kot je razvidno iz zgornje razprave, kozmopolitsko delovanje ne zanika lokalnega: vsa človeška bitja, pravi Plutarh, moramo obravnavati kot svoje sosede in sodržavljane. Stoiki kozmopolitskemu duhu dodajo konkretno državljansko držo, po kateri posameznik lahko pripada konkretni državi, medtem ko goji vero v primarno lojalnost univerzalni skupnosti (Varsamopoulou, 2009).

Takšna približno bi morala biti tudi vzgoja za globalnega državljanja, ki bi svojo nacionalno usodo razumel kot vselej rezultat usode vseh drugih ljudi – ki z njim delijo srečo v lokalnem in poznanem ali pa živijo nesrečo v tujem in neznanem. Globalno državljanstvo je v tem pogledu samo kozmopolitska reformulacija moralnega, pravnega in političnega posodabljanja nacionalnega državljanstva po načelih ustvarjanja globalne pravične družbe.

Literatura in viri

- 1 Archibugi, D. (2003a). *Cosmopolitan Democracy. V: Debating Cosmopolitics* (ur. Archibugi, Daniele). London: Verso. 1–15.
- 2 Archibugi, D. (2003b). *Demos and Cosmopolis. V: Archibugi, D. (ur.), Debating Cosmopolitics*. London: Verso. 257–272.
- 3 Beck, U. in Grande, E. (2006). *Cosmopolitan Europe*. Cambridge: Polity Press.
- 4 Beck, U. (2003). *Kaj je globalizacija?* Ljubljana: Krtina.
- 5 Benhabib, S. (2010). *Pravice drugih: Tujci, rezidenti in državljani*. Ljubljana: Krtina.
- 6 Calhoun, C. (2008). *Cosmopolitanism and Nationalism. Nations and Nationalism*. 14 (3). 427–448.
- 7 Cheah, P. in Robbins, B. (ur.) (1998). *Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation*. Minneapolis in London: University of Minnesota Press.

- 8 Delanty, G. in Rumford, C. (2008). *Nov razmislek o Evropi: Družbena teorija in pomeni evropeizacije*. Ljubljana: Sophia.
- 9 Held, D. (2003). *Violence, Law and Justice in a Global Age*. V: Archibugi, D. (ur.), *Debating Cosmopolitics*. London: Verso. 184–202.
- 10 Holston, J. (1998). *Spaces of Insurgent Citizenship*. V: Sandercock, L. (ur.), *Making the Invisible Visible: A Multicultural Planning History*. Berkeley: University of California Press. 37–56.
- 11 Kristeva, J. (1993). *Nations Without Nationalism*. New York: Columbia University Press.
- 12 Nussbaum, M. C. (1994). *Patriotism and Cosmopolitanism*. *Boston Review* (October - November).
- 13 Rumford, C. (2008). *Cosmopolitan Spaces: Europe, Globalization, Theory*. New York: Routledge.
- 14 Turner, B. (2002). *Cosmopolitan Virtue, Globalization and Patriotism*. *Theory, Culture and Society*. 1-2, 45–63.
- 15 Varsamopoulou, E. (2009). *The Idea of Europe and the Ideal of Cosmopolitanism in the Work of Julia Kristeva*. *Theory, Culture & Society*. 26 (1), 24–44.
- 16 Vertovec, S. in Cohen, R. (ur.) (2002). *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- 17 Vidmar Horvat, K. (2006). *Globalna kultura*. Ljubljana: ŠOU.
- 18 Vidmar Horvat, K. (2012). *Kozmopolitski patriotizem: historično-sociološki in etični vidiki*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- 10 Violi, M. (1995). *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism*. Oxford: Clarendon Press.
- 20 Werbner, P. (2008a). *Introduction: Towards a New Cosmopolitan Anthropology*. V: Werbner, P. (ur.), *Anthropology and the New Cosmopolitanism*. Oxford in New York. Berg, 1–29.
- 21 Werbner, P. (2008b). *The Cosmopolitan Encounter: Social Anthropology and the Kindness of Strangers*. V: Werbner, P. (ur.), *Anthropology and the New Cosmopolitanism*. Oxford in New York. Berg, 47–68.

V zbirki **Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi** bodo izšle naslednje knjige:



DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA

Urednica: Pavla Karba

Avtorice: Pavla Karba, Larieta Pečoler, Marjeta Raztresen, Dejan Kokol, Boštjan Majerič, Jasmina Mazej, Nataša Jesenko, Mateja Jevšnik, Natalija Panič, Mitja Sardoč, Oto Luthar, Tina Puncer, Irena Šumi, Miro Cerar, Ksenija Horvat Vidmar, Igor Plohl, Valentina Kidrič



ZGODOVINA

Urednica: Vilma Brodnik

Avtorji: Vilma Brodnik, Sonjaregar Mazzini, Stanislava Ferjanc, Bernarda Gaber, Petra Gajski, Suzana Kristovič Sattler, Vojko Kunaver, Bogomir Nemec, Larieta Pečoler, Brigita Praznik Lokar, Marjan Rode, Marjeta Šifrer



KNJIŽNIČNO INFORMACIJSKO ZNANJE

Urednica: Romana Fekonja

Avtorji: Vlasta Zabukovec, Majda Steinbuch, Polona Vilar, Tadeja Česen Šink, Alja Bratuša, Irena Brilej, Sonja Antolič, Gregor Škrj, Andreja Urbanc, Boža Peršič, Maja Miklič, Romana Fekonja



FIZIKA

Urednik: Samo Božič

Avtorji: Samo Božič, Jurij Bajc, Robert Repnik, Jaka Banko, Miroslav Cvahte, Ambrož Demšar, Barbara Fir, Stanislav Bobek, Saša Kožuh, Samo Lipovnik, Meta Trček, Tatjana Gulič, Đulijana Juričič



MATEMATIKA

Urednici: Mojca Suban, Silva Kmetič

Avtorji: Mojca Suban, Silva Kmetič, Amalija Žakelj, Alenka Lipovec, Zlatan Magajna, Mateja Sirnik, Vesna Vršič, Polona Legvart, Andreja Perkovič, Damijana Čekada, Metka Flisar, Marija Magdič, Katja Kmetec, Ana Kodelja, Jerneja Bone, Sonja Rajh, Boštjan Repovž, Jože Senekovič



KEMIJA

Urednica: Andreja Bačnik

Avtorji: Margareta Vrtačnik, Andrej Godec, Primož Šegedin, Vesna Ferk Savec, Saša A. Glažar, Nataša Bukovec, Darko Dolenc



GEOGRAFIJA

Urednik: Anton Polšak

Avtorji: Anton Polšak, Eva Slekovec, Igor Lipovšek, Mojca Kelbič Đajić, Darinka Grešak, Ivica Krek, Dušan Rojko, Sonja Trškan, Valentina Maver, Katarina Bola Zupančič



BIOLOGIJA

Urednici: Saša Kregar, Simona Slavič Kumer

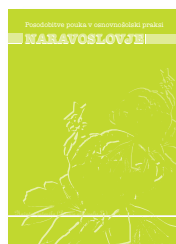
Avtorji: Saša Kregar, Simona Slavič Kumer, Minka Vičar, Mojca Šegel, Karolina Kumprej Pečecnik, Laura Javoršek, Helena Črne Hladnik, Jurij Dolenšek, Andraž Stožer, Petra Vrh Vrezec, Barbara Vilhar, Al Vrezec, Maša Skelin Klemen



NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA / SPOZNAVANJE OKOLJA

Urednici: Sandra Mršnik, Leonida Novak

Avtorji: Amalija Žakelj, Sandra Mršnik, Leonida Novak, Fani Nolimal, Barica Marentič Požarnik, Claudio Battelli, Polona Legvart, Darja Skribe Dimec, Bernarda Moravec, Andreja Bačnik, Ana Blagotinšek, Franko Florjančič, Željka Ličen Adamčič, Vladimir Milekšič, Nina Malajner, Sandra Vuleta, Maruša Šegec, Jana Kruh Ipavec, Nadja Pahor Bizjak, Edita Nemec, Vesna Vršič



NARAVOSLOVJE

Urednica: Bernarda Moravec

Avtorji: Andrej Šorgo, Iztok Tomažič, Saša Aleksij Glažar, Iztok Devetak, Mojca Čepič, Mariza Skvarč, Katarina Susman, Maja Pečar, Simona Slavič Kumer, Marjeta Kolbl, Manja Kokalj, Bernarda Moravec, Samo Božič, Kristina Prosen, Špela Eržen, Andreja Hafner, Tatjana Vidic, Nataša Pozderez Intihar, Marjetka Tikvič, Alenka Prevalšek, Bernarda Vevar, Bernarda Barbo, Karmen Slana, Darja Bremec, Katja Dragar, Laura Javoršek



ŠPORTNA VZGOJA

Urednica: Špela Bergoč

Avtorji: Marjeta Kovač, Nives Markun Puhan, Gorazd Sotošek, Andreja Kolander, Alojz Krevh, Bojan Novak, Danijela Ledinek, Dušan Štuhec Tivadar, Irena Lamovec, Janja Polenšek, Ivanka Svetec, Karmen Pleteršek, Klemen Stojanovič, Marjetka Koražija, Metka Umek, Peter Kavčič, Tamara Bračič, Bojana Martinčič, Marjana Brenčič Jenko, Rok Zore, Sava Malenšek

ISBN 978-961-03-0183-7



9 789610 301837