

# Građansko obrazovanje u Sloveniji i diskurs permisivnosti

Mojca Kovač Šebart

Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Slovenija

Odsjek za pedagogiju

Janez Krek

Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Slovenija

Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Tekst ima dva dijela koji predstavljaju dva različita koncepta odnosa između građanskog obrazovanja i prihvaćenog vrijednosnog sustava u državnim školama.

U prvom dijelu analizirat ćemo javne rasprave koje se odnose na građansko obrazovanje: želimo provjeriti koliko su izložene utjecaju javnih i političkih očekivanja i stajalištima koja se formiraju kroz mehanizme političke moći. Koncepte građanskog obrazovanja analiziramo kao diskurzivni fenomen. Želimo pokazati kako diskurs utječe na koncepte građanskog obrazovanja. Pritom diskurs interpretiramo kao *društvenu vezu* ili kao točku identifikacije u kojoj se možemo prepoznati.

U drugom dijelu rada nastojimo dati odgovor na pitanje o uspostavi građanskog obrazovanja kao posljedice izgubljenih iluzija na kraju Velikih priča i poslije "sloma" u bivšim socijalističkim ili komunističkim zemljama, koji se dogodio nakon uspostavljanja parlamentarne demokracije i tržišne ekonomije. Pitamo se: Kako nastavnici promatraju građansko obrazovanje kao nastavni predmet? Što bi trebali biti sadržaji građanskog obrazovanja ako određeni predmet promatraju učenici, i to kao predmet koji nema vrijednost ili koji im je nepoznat? Trebaju li sadržaji građanskog obrazovanja reflektirati želje učenika?

**Ključne riječi:** građansko obrazovanje, sadržaji građanskog obrazovanja, religijska nastava, diskurs permisivnosti, gubitak iluzija, Slovenija.

## 1. Građansko obrazovanje kao rezultat diskursa

U Sloveniji postoje dva različita koncepta građanskog obrazovanja u državnim školama.

### 1.1. Obvezni predmet i princip objektivnoga, kritičkoga i pluralističkog obrazovanja

Prema prvom konceptu, koji je u ovom trenutku reguliran zakonom, sadržaji građanskog obrazovanja podučavaju se ili obrađuju kroz kurikulu-me različitih nastavnih predmeta, ali se ostvaruju

i putem posebnog predmeta koji je *obvezan za sve* učenike (predmet se naziva "Građansko obrazovanje i etika"). On podučava vrijednostima koje reflektiraju konsenzus temeljnih vrijednosti i, kao i svi ostali predmeti u državnim školama, mora se uklopiti u kriterij *neideološkog ili neutralnog u tom smislu* da indoktrinacija ne smije biti cilj obrazovnog procesa.

Ovdje se postavlja pitanje je li u školama moguće poučavati vrijednostima bez indoktrinacije? U kratkoj potrazi za odgovorom na ovo pitanje, ispitajmo odluke i razloge koje je *Europski sud za ljud-*

ska prava iznio u nekoliko sporova koji su uključivali obrazovne teme. Osim članaka 8. i 9. *Europske konvencije o ljudskim pravima*, najveću važnost u području obrazovanja ima članak 2. *Prvog protokola Konvencije*, koji osigurava da: "Nijednoj osobi ne smije biti uskraćeno pravo na obrazovanje. U primjeni bilo koje funkcije koja se odnosi na obrazovanje i poučavanje, država će poštovati (*respect*) pravo roditelja da osigura takav oblik obrazovanja i poučavanja koji je u skladu (*in conformity*) s njihovim religijskim i filozofskim uvjerenjima."

Članak 2. zahtijeva od države da u državnim školama poštuje (*respect*) stajališta roditelja. Ovaj zahtjev tako postavlja pitanje – koja je važnost i obujam odredbe koja označava "poštovanje". *Europska komisija* prihvatila je stajalište prema kojem je smisao druge odredbe *Protokola* "očuvanje pluralizma i tolerancije u javnom obrazovanju i zabrana indoktrinacije. Ističe se da se filozofska uvjerenja roditelja moraju *poštovati*, a da se ne moraju po svaku cijenu *reflektirati* na sustav državnih škola"<sup>1</sup>. *Europski sud* je nekoliko puta ponovio: "Primarna uloga članka 2. je da zaštititi djecu određenih roditelja od obvezne religijskih i filozofskih instrukcija, koje nisu usmjerene prema stjecanju informacija, već se odnose na indoktrinaciju djece neprihvatljivim uvjerenjima, vjerovanjima ili ideologijama"<sup>2</sup>. Sud također objašnjava da članak 2. "ni izričito, ni implicitno ne daje pravo na oslobađanje od svih predmeta koji mogu sadržavati religijska i filozofska stajališta"<sup>3</sup>.

Zbog toga postavljamo pitanje: Što se može smatrati *pozitivnim* značenjem odredbe "poštovanja"? U nekoliko slučajeva *Europska komisija* i *Sud* zauzeli su stajalište da država u procesu ispunjavanja funkcija koje se od nje očekuju, a koje se odnose na obrazovanje i podučavanje, mora voditi računa da informacija ili znanje koje sadržava kurikulum bude predstavljeno objektivno, kritički i pluralistički. Država se ne smije zalagati za određeni cilj indoktrinacije za koji se može smatrati da ne uzima u obzir religijska i filozofska stajališta roditelja. Ta se granica ne smije prijeći.<sup>4</sup> U svojim odlukama *Europska komisija* i *Sud za ljudska prava*, poštujući prava roditelja da "osiguraju takav oblik obrazovanja i poučavanja koji je u skladu s njihovim religijskim i filozofskim uvjerenjima", zbog toga su uspostavili temeljni princip<sup>5</sup> *objektivnoga, kritičkoga i pluralističkog* poučavanja i obrazovanja.

Navedene sudske interpretacije o pravima vrijede za državne škole, uključujući i sve obrazovne aktivnosti koje se u njima provode. Dakle, cijelo školsko obrazovanje obvezno mora pratiti navedeni princip. One nisu ograničene na određeni sadržaj ili predmet. Zato te interpretacije vrijede i za građansko obrazovanje, uključujući građansko obrazovanje koje se ostvaruje u sklopu bilo kojeg nastavnog predmeta.

Prema ovoj interpretaciji, odredba *u suglasnosti (in conformity)* u članku 2. ne znači da se zahtjev roditelja i školsko obrazovanje moraju podudarati. Kako bismo poštovali prava roditelja, postoji obrazovni princip koji je utemeljen i prihvaćen, a određeno *neslaganje* je posljedica koja se može očekivati kao neizbježan element bilo kojeg obrazovanja i poučavanja koji poštuju kriterij objektivnoga, kritičkoga i pluralističkog poučavanja i obrazovanja.

## 1.2. Obvezni ili izborni predmet čiji je cilj inicijacija u vjerovanje ili vjeru

Razmotrimo sada *drugi koncept građanskog obrazovanja*, koji ima dvije varijante (koje ćemo nazvati varijanta A i varijanta B). Prema varijanti A, sadržaji građanskog obrazovanja trebali bi se izvoditi kao *obvezni* predmet za sve učenike (u državnim školama) koji se temelji na posebnom sustavu vrijednosti.<sup>6</sup> Prema varijanti B, to bi bio *izborni* predmet koji je alternativa (izbornim) satima religijske nastave.

Danas se nitko u Sloveniji ne zalaže za varijantu A, koja je bila aktualna u doba SFRJ. Najistaknutiji i vjerojatno najuporniji zagovornik varijante B je Rimokatolička crkva. Kao alternativa religijskoj nastavi, predmet "Građansko obrazovanje" je poput "laičke etike".<sup>7</sup>

Poslije promjena u političkom sustavu početkom devedesetih godina prošlog stoljeća, varijanta B ovog koncepta prvi je put spomenuta tijekom rasprava iz 1993. i 1994. između Crkve i Vlade, a odnosile su se na koncept religijskog obrazovanja kao posebnog predmeta u kurikulumu državnih škola. Postavljalo se pitanje je li potrebno poučavati o religijama ili osigurati katoličku religijsku pouku. Crkva je ustrajala na tome da njezine religijske instrukcije uđu u kurikulum državnih škola te da budu pod crkvenom kontrolom. Kao ilustraciju tog stajališta možemo navesti izjavu *Slovenske biskup-*

ske konferencije. U svom komentaru i objašnjenju školske legislativne 1995. godine predložila je: "Religijska nastava je obvezni – izborni predmet u svim razredima obveznog (osnovnoškolskog) i srednjoškolskog obrazovanja. Alternativa tom predmetu su Etika, Ekologija, Građansko obrazovanje (doslovno Zavičajno obrazovanje)."<sup>8</sup>

Treba dodati da je u devedesetima zahtjev za uvođenje religijske nastave bio više-manje (samo) predstavljen kao nešto posebno, kao nešto određeno samo na jedan predmet. Nije se odnosio na obrazovanje kao cjelinu. Smatramo da je to bilo ili da je to upravo proizvod ravnoteže snaga u politici.<sup>9</sup>

Stoga prvo mora biti ispitana razlika u obliku između obveznog ili izbornog, s obzirom na građansko obrazovanje. Zbog čega je, naime, *građansko obrazovanje* u varijanti B drugog koncepta postalo izborni predmet i alternativa religijskoj nastavi?

Sloboda izbora je pojam koji se odnosi na pravo slobode mišljenja, savjesti i religije, a ona je također i metoda obrazovne prakse. Postojanje mogućnosti izbora predstavlja praktično rješenje, koje uz to omogućuje pravo djeteta da se obrazuje u skladu s religijskim i filozofskim stajalištima njegovih roditelja. Prema *Europskom sudu za ljudska prava*, to je "jedina prikladna metoda vjerskog obrazovanja u jednoj religiji. Obvezno obrazovanje u jednoj religiji bez mogućnosti oslobođanja kršilo bi članak 2."<sup>10</sup> U obzir se mora uzeti da etički i jurisprudencijski princip slobode izbora, koji je ugrađen u *Konvenciju* i u članak 2., već predstavlja "odgovor" koji je u slučaju vjerske nastave jedne religije konzistentan s činjenicom da se ta nastava shvaća kao cilj za obrazovanje određene religije. Prema vlastitom shvaćanju i razumijevanju, ovakav oblik obrazovanja i poučavanja ne želi samo prenijeti informaciju koja se odnosi na religiju te njezin osnovni cilj nije usvajanje znanja o religiji. Čini se da se predloženi koncept građanskog obrazovanja kao izbornoga i laičkog predmeta zapravo odnosi na činjenicu da se izborni ili oslobođajući oblik u slovenskom društvu bez iznimke provodi, u slučaju religijske nastave zbog svojeg specifično shvaćenog i usmjerenog obrazovnog cilja. Zbog toga, iz perspektive varijante B, izgleda vjerodostojno da nužnost obrađivanja izbora u odnosu na 'prvi predmet', koji je, naravno, religijska nastava, također donosi i logiku opcija

koje se odnose na građansko obrazovanje i na drugu stranu religijske nastave – nužnost građanskog obrazovanja shvaćenog kao laička etika.

Dakle, pojam slobode izbora (posljedica slobode mišljenja, savjesti i religije) stekao je ulogu univerzalno prihvaćenog etičkog principa u dugoj povijesti (u mnogim slučajevima okrutnoj i krvavoj) kako riješiti i "olabaviti" antagonističke sukobe ljudske subjektivnosti u čijoj je srži problem da u određenim slučajevima za subjekt mišljenja i savjesti ne postoji nešto poput "slobode izbora".

Samo sa stajališta prema kojem je *subjektivnost* već postala univerzalno prihvaćen princip i temelj za oblikovanje izbora možemo *sada* sebe pronaći u položaju iz kojeg je vjerovanje, inicijacija u određeno vjerovanje ili religiju, *a priori* prihvaćeno kao pitanje slobode savjesti.

S tog stajališta, koje je izniklo iz našeg kulturnog sadržaja, metoda obrazovne prakse koja se temelji na pravima pojedinca mora slijediti kao rezultat toga.

Prema varijanti B (drugi koncept) građanskog obrazovanja, čiji je cilj inicijacija u vjerovanje ili vjeru, može se činiti da građansko obrazovanje također (zato što se promatra kao dodatak religijskoj nastavi i zbog čega se shvaća kao laička etika) mora biti predmet izbora – zato što poučavanje i obrazovanje, *shvaćeno na ovaj način*, na kraju postaje *a priori* predmet izbora u našoj kulturi.

### 1.3. Struktura kroz povijest

Sada možemo postaviti pitanje – može li postojati bilo kakav legitimni koncept građanskog obrazovanja, *obvezan za sve* učenike, koji bi prenosio vrijednosti i norme društva, ali koji *ne bi* kršio norme neindoktrinacije. U odgovoru na to pitanje prvo ćemo krenuti zaobilaznim putem, kroz povijest rasprava koje su se vodile u Sloveniji poslije Prvog svjetskog rata, dvadesetih godina prošloga stoljeća.

Rasprave o obrazovanju koje su počele u osvit tranzicije iz socijalizma i stvaranja nove države<sup>11</sup> vrlo često nalikuju ideološkim sukobima koji su se u Sloveniji događali između dvaju svjetskih ratova, kada su se dvije političke stranke borile za prevlast<sup>12</sup>. Danas bi se njihova stajališta mogla predstaviti kroz Slovensku ljudsku stranku (SLS)<sup>13</sup> i kroz Liberalnu demokraciju Slovenije (LDS), koje su od 1996. do 2000. činile vladajuću koaliciju. Obje

stranke su iznosile svoja stajališta kroz suprotstavljanje tradicionalističkoga – ruralnoga i liberalnoga – buržujskog diskursa. Tako suvremena ideološka postavka, prema našem mišljenju, ne može biti jednostavno primijenjena u prošlosti, pogled u prošlost ipak će dati općenitiji uvid u tematiku religijske nastave u državnim školama te u razlike između dvaju koncepata.

Kroz te rasprave moguće je ilustrirati kako je podjela između tih koncepata uvijek bila posebna tema – bilo da je riječ o suvremenom predmetu koji sadržava *religijsku nastavu*, ili je to ideja *zavičajnog obrazovanja*, ili je to sada zastarjelo shvaćanje *samoupravljanja s osnovama marksizma*, ili su to neslaganja i borbe iz prošlosti prema kojima sada idemo – na koju se snažno utjecalo, kako je mi nazivamo, strukturom subjektivnosti.

Pokušat ćemo pridonijeti toj raspravi koristeći se knjigom *Pokušaji reforme školstva* Milice Bergant. Autorica iznosi retrospektivu razdoblja implementacije građanskog obrazovanja i religijske nastave u slovenskim školama poslije 1918. godine. U to su se doba odvijale javne rasprave o problemima koji su aktualni i danas, a o kojima smo u tekstu već raspravljali. Rasprave nisu reflektirale samo različite pedagoške koncepcije državne škole, već i snage koje su u to bile upletene te ravnotežu moći koja je utjecala na formuliranje i artikuliranje određenih zahtjeva.

Kao što je M. Bergant naglasila, članak Ustava koji se odnosi na škole, a koji je prihvaćen 8. ožujka 1921., definirao je obrazovne direktive za državne škole: "Sve škole moraju osigurati moralno obrazovanje i razviti građansku svijest u duhu nacionalnog jedinstva i religijske zajednice. ... Religijska nastava se osigurava kroz želje roditelja ili staratelja, i ona se dijeli prema vjeroispovijesti."<sup>14</sup> Ovaj članak zadao je ozbiljan udarac tadašnjoj Slovenskoj ljudskoj stranci (SLS) i Katoličkoj crkvi jer je pokazao političku želju da se Crkva i država odvoje. Kao što je autorica napomenula, "...definicija obrazovnog cilja, u smislu građanskoga i domovinskog obrazovanja, a posebno odredba koja se odnosi na izbornu religijsku nastavu u školama, nagovještavaju i indirektno definiraju to odvajanje."<sup>15</sup> SLS i Crkva smatrali su da religijsko-moralno obrazovanje predstavlja pitanje "...ukupnog pristupa poučavanju svih nastavnih predmeta". Zato Crkva nije bila za-

dovoljna kontrolom samo religijske nastave; htjela je kontrolu nad cjelokupnim obrazovanjem.

Politički uspon SLS-a 1923. godine ponovno je u prvi plan donio zahtjev da se religijsko-moralno obrazovanje uvede u slovenske škole na velika vrata. Neposredna posljedica tog uspona bila je da su vladajući režim, činovnici u državnoj školi i slovenski liberalni krugovi ubrzo počeli sklapati s Crkvom kompromise koji su se odnosili na obrazovne probleme. Naime, usprkos različito postavljenoj ustavnoj odredbi, oni su u "domovinskom obrazovanju" počeli prepoznavati religijsku nastavu. No M. Bergant je naglasila da se u laičko-etičkom smislu u praksi nisu provele "odredbe ustavnog članka koje se odnose na škole, koje nagovještavaju odvajanje škole, Crkve i školskog obrazovanja..."<sup>16</sup>. Ipak, usprkos činjenici da su državni forumi, sa svojim pokornim stajalištem prema crkvenim obrazovnim temama, odustali od laičko-moralnog obrazovanja u korist religijskoga, klerikalci još nisu bili zadovoljni. Religijsko obrazovanje gradilo je svoj utjecaj na "...religijskim osjećajima slovenske ruralne populacije, [i prema tome] ono je predstavljalo borbu za uspostavljanje religijskih škola i prava Crkve da obrazuje, kao borbu za princip prava roditelja prema njihovoj djeci. ... Ono proklamira da se ta tema može smjestiti u princip samo u slučaju kada bi sljedeće pitanje bilo riješeno: Je li dijete vlasništvo države (društva) ili roditelja? ... U definiranju duha u kojem je dijete trebalo biti podignuto, ono je stavljalo pravo roditelja ispred prava države. ... Zbog toga je SLS apelirao na roditelje da se bore za tzv. samoodređenje roditelja, koje bi se trebalo promatrati kao odlučujući čimbenik u definiranju školske obrazovne direktive. ... Država može zahtijevati etičko obrazovanje; no sve je ovisilo o roditeljima kao vlasnicima djece koji su, s pomoću javnih kampanja, trebali odrediti kakvo bi etičko obrazovanje trebalo biti."<sup>17</sup>

Sloganom "samoodređenje roditelja prema obrazovanju njihove djece" koristio se SLS u parlamentarnim i ustavnim raspravama. Ta stranka ipak nije uspjela u pokušajima da promijeni članak Ustava koji se odnosi na škole. Donijela je novi suvremeni katolički obrazovni program, koji su ponovno utemeljili na samoodređenju roditelja. Kompletan ili maksimalan program zahtijevao je uvođenje obvezne, koobrazovne religijske škole. Minimalan obrazovni program, s pomoću kojeg se stranka pril-

godila nepovoljnom rasporedu snaga u ideološkoj i političkoj sferi, sugerirao je da će se "...za katoličke osnovati posebne vjerske škole koje će poučavati mlade u duhu svih zahtjeva religijsko-moralnog obrazovanja... Osim njih, i u skladu s Ustavom, bile bi dopuštene i slobodne ateističke škole..."<sup>18</sup>.

Zanimljivo je da je sukob, koji je bio povezan s obrazovnim ciljem slovenskih škola, bio povezan i s nacionalnim pitanjem. Treba naglasiti da je "...SLS stao u obranu slovenske nacionalnosti s preciznim argumentima, koji su mu omogućili da neodvojivo poveže obrazovanje i porast slovenske nacionalne svijesti s religijsko-moralnim obrazovanjem mladih. Polazna točka ove teorije bilo je stajalište prema kojemu je zadaća istinski nacionalnog primjerice religije, tradicijskih i ukorijenjenih običaja te služenje naciji bila zaštita stare i svete tradicije od nemoralnih utjecaja suvremenog svijeta.

Nacionalna povezanost i zaštita tradicije putem religije, kao najvrjednijeg njezina dijela, prema njihovu su mišljenju vodili prema unikatnoj karakterizaciji nacionalnosti, odnosno da je važan atribut nacije predstavljala njezina religija"<sup>19</sup>. Stoga je razumljivo da je prvu knjigu o građanskom obrazovanju u Sloveniji napisao nastavnik teologije J. Jeraj<sup>20</sup>. On je također bio pristaša SLS-a i zagovornik crkvenoga školskog obrazovanja. Zbog toga nije čudno što je u svojoj knjizi pokušao kombinirati zadatke građanskog obrazovanja s karakteristikama katoličkoga religijsko-moralnog obrazovanja.

Usprkos jasnoj namjeri, SLS i Katolička crkva uspjeli su implementirati religijsko-moralno obrazovanje samo do razine ili statusa "pomagača" u građanskom obrazovanju. Nisu uspjeli osigurati "cilj" - implementiranje religijskoga školskog obrazovanja i nastave<sup>21</sup>, kao što je to postojalo u Austro-Ugarskoj prije nego što je počeo proces odvajanja Crkve i države. To zasigurno daje odgovor na pitanje zašto je politički dio tog problema u to doba bio drugačiji od današnjega. Tada se nije postavljalo pitanje je li potrebno integrirati ili kako je potrebno integrirati religijsku nastavu, kao što je to slučaj danas, nego što bi općenito predstavljalo ograničavanje religijskog obrazovanja na jedan *školski predmet*. Ipak, činjenica je da je, bez obzira na spomenutu permisivnost državnih obrazovnih vlasti i usprkos kompromisima, Crkva tada izgubila veliki dio kontrole; državne prosvjetne vlasti bile su pa-

žljive, u najmanju ruku formalne, kako bi zadržale obrazovni sustav u rukama države.

Kao dodatak tomu, kako bismo pokazali koliko bi sa stajališta pristaša klerikalizma bilo problematično pitanje ograničavanja religijskog obrazovanja na jedan *školski predmet*, razmotrimo još dvije ideje iz 1919. – iz povijesnog razdoblja koje je vjerojatno za Sloveniju bilo prekretnica, poput devedesetih godina prošloga stoljeća. A. Ušenicnik, jedan od vodećih katoličkih filozofa tog razdoblja u Sloveniji, zahtijevao je da Crkva mora kontrolirati obrazovanje u cjelini, jer je to jedino jamstvo da će se obrazovni cilj u potpunosti uzimati u obzir u podučavanju svih predmeta ili da podučavanje neće biti u suprotnosti s religijskim doktrinama. Isticao je kontroverznost novog kurikuluma: "Kurikulum sadržava religijske lekcije kao predmet, ali ovdje se ne postavlja pitanje predmeta, već se postavlja pitanje duha, obrazovnih principa i obrazovnih značenja u tom pogledu. Kurikulum u potpunosti isključuje bilo koji oblik utjecaja koje u obrazovanju mogu imati religijske zajednice."<sup>22</sup>

Poseban koncept koji sadržava terminologiju iz područja obrazovanja, koja se rabi u refleksijama na obrazovne institucije (npr. kurikulum, obrazovni principi, obrazovna značenja), može nas udaljavati od univerzalnosti problema.

Vjerojatno je čak i jasnija manifestacija duha kao predmeta, koji tvori diskurs i koji dovodi do otkrivanja područja obrazovanja kao diskurzivnog fenomena, osigurana s pomoću dnevnog tiska. Njihova kritika je manje akademska. Naš cilj je da se specifičan subjektivni zahtjev za socijalnom vezom uspostavlja kroz zahtjeve koji se odnose na obrazovanje. Područje obrazovanja postaje mjesto za osnivanje posebne želje za jedinstvom. Pročitajmo sljedeću kritiku: "U današnje vrijeme neki liberalni nastavnici govore: nije točno da se zalažemo protiv lekcija u našim školama koje govore o kršćanstvu. Zašto ne bismo nastavili s lekcijama koje govore o kršćanstvu, dok bi druge lekcije i obrazovanje bili oslobođeni religijskih ideja i tendencija? Zar takva škola nije kršćanska? Ne, nije. Kao prvo, nastavnici će predavati lekcije koje se odnose na kršćanstvo u školi samo zato što ih se i dalje boje ukinuti... Zbog toga škola koja ne zna ništa o religiji – osim onih koji poučavaju kršćanstvo – jednostavno nije kršćanska. Kada bi Židov morao podučavati u takvoj

školi i kada bi iznio neprimjerene komentare o Isusu Kristu i Katoličkoj crkvi na satu povijesti – bi li takva škola bila kršćanska? (...) Kakvo bi značenje imali sati religije kada bi nastavniku bilo dopušteno da prezire ono što je nastavnik religije posijao s golemim trudom?”<sup>23</sup>

U današnjoj konstelaciji političkih snaga u Sloveniji ideološka sfera prožeta je rješenjima koja su slična onim iz reformskog plana liberalnih učitelja s početka dvadesetih godina 20. stoljeća. Taj je plan odbijao “religiozno-moralno obrazovanje” kao principijelan cilj obrazovanja i umjesto toga zahtijevao uvođenje “nacionalnog obrazovanja” i humanizma. Definirao je “obrazovni cilj” u smislu jedinstvenoga nacionalnog i laičko-etičkog obrazovanja. Kad je riječ o religijskom obrazovanju, sugerirao je kompromis i jedno kontradiktorno stajalište: religijska nastava je ostala predmet u školi, ali s dopunom da “...Crkva više ne bi trebala imati utjecaj na obrazovni rad u školama”. Štoviše, u planu je istaknuto da “nastavnici u državnim školama ne bi trebali ni pod kojim uvjetima biti prisiljeni sudjelovati u bilo kojem obliku izvođenja religijske nastave, crkvenih vježbi ili u bilo kojem obliku pobožnosti školske mladeži”<sup>24</sup>.

Ako usporedimo prošlost i sadašnjost, aktualni zahtjevi Rimokatoličke crkve u Sloveniji imaju dublje značenje. Danas je, na prvi pogled, problem obrnut. Crkva zahtijeva da se religija u državnim školama predstavlja kroz *jedan* predmet – pod pokroviteljstvom Katoličke crkve. Pismo koje su slovenski biskupi poslali svojim kongregacijama početkom rujna 1998. godine izričito je stavljeno u kontekst obrane nužnosti takvog predmeta. No korišteni argumenti čine se poput eha riječi izrečenih prije toliko godina, ali koje se nisu odnosile samo na jedan predmet, već na državne škole u cjelini – na duh koji mora biti zapisan u obrazovnim principima i u poučavanju općenito. Biskupi su napisali: “[Predmet] bi trebao biti pod jurisdikcijom Crkve. Samo ćemo na taj način moći izbjeći opasnost da djeca čuju jedno mišljenje o vjeri i Crkvi od svojih roditelja i od Crkve same, a drugo u školi”. Ili: “Nemoj dopustiti bilo kojoj ideologiji da u tvojoj djeci uništi vrijednosti koje su za tebe svete, koje su pretvorile tvoje pretke u poštenu, marljivu, čvrstu i ponosnu naciju. Dragi roditelji, nemojte dopusti-

ti da sjećanje na kršćanstvo bude obrisano iz srca vaše djece.”<sup>25</sup>

Poslije šetnje kroz prošlost nije čudno da se, zajedno sa zahtjevima za poučavanje religije kroz jedan predmet, čuju i mišljenja u našem suvremenom društvu u kojima se ne skriva da je njihov cilj *škola u cjelini*. Istina duha, čini se, nalazi se u cjelini – i duh istinitosti primjetan je u *Izjavi svećenika Mari-borskog dekanata*, koji otvoreno iznosi da bi se nastava u državnim školama morala temeljiti na kršćanskom sustavu vrijednosti. Religijska dimenzija trebala bi, naime, biti najjača povezujuća sila u ljudskim bićima, koja ujedinjuje u harmonijsku cjelinu čak i suprotnosti kao što su smrt, patnja, oproštaj, kreativnost i, na kraju, ali ne kao manje bitno, želju za životom. Zbog toga je dužnost države da razvija tu fundamentalnu dimenziju u svakom građaninu, u granicama njezinih kompetencija.<sup>26</sup> Dakle, država koja ne razvija tu “temeljnu religijsku dimenziju” kod svojih građana u stvari ne obraća pozornost na osobni razvoj djeteta u cjelini. Takvo stajalište nameće pretpostavku da su pojedinci koji se ne obrazuju u školama koje su u skladu s takvim pogledima zapravo hendikepirani u svojem razvoju.

#### 1.4. Koncept građanskog obrazovanja (predmeta) i posljedice diskurzivnog subjekta

Sada bismo se trebali okrenuti prema teoriji subjektiviteta kako bismo detaljnije objasnili podjele između dvaju koncepata.<sup>27</sup> Ipak, kako je naš primarni interes ovdje građansko obrazovanje, iznijet ćemo nekoliko primjedaba koje će proizlaziti iz prethodnog razmatranja.

Naravno, diskurs isključenja nije tipičan samo za aktualno vodstvo rimokatoličke hijerarhije, koja je najvažnija tradicionalna religijska skupina u Sloveniji; on se može zamisliti u kontekstima koji su veoma različiti od religijskih i obrazovnih. Nepotrebno je reći, mogućnost diskurzivnog subjekta da se ista struktura premješta po različitim sadržajima je tolika da objekt o kojem se raspravlja (bilo da je riječ o građanskom obrazovanju ili o obrazovanju općenito) nije ograničen na područje obrazovanja. Ta sposobnost naše subjektivnosti omogućava diskursu u jednom slučaju da izravno obuhvati političku sferu, u drugom da se premjesti na područje

je škole, a u trećem da se premjesti na neko drugo mjesto. Dakle, ovdje je ulog *način argumentacije* koji osigurava potporu strukturi subjektiviteta, a ne i sadržaj. Posebnost diskurzivnog subjekta i njegova utjecaja na konceptualizaciju obrazovanja, koju ovdje pokušavamo opisati, zbog toga se ne može shvatiti kao specifičan slučaj obrazovnog područja – čini se da diskurzivni subjekt po svojoj konstituciji *kreira* specifičnost univerzalno strukturiranog objekta – kreira našu želju, koji u ovom slučaju određuje bit obrazovanja.

Subjektivitet si može na isti način prisvojiti pitanja nacionalnosti ili rase ili spola i seksualnosti te druge slične vrijednosti.

#### 1.4.1. Subjektivnom zahtjevu nije moguće udovoljiti

Prvi zaključak je da zahtjev za jedinstvenošću, u obliku dubljeg značenja citiranih riječi, sadržava određenu sličnost s temom "prezervacije nečijeg identiteta": može se promatrati kao legitimna želja za osiguravanjem opstanka određenog identiteta kroz "beskrajne buduće generacije".<sup>28</sup>

To je legitiman zahtjev koji mora biti ozbiljno procijenjen. On zaslužuje mogućnost procjene, ako ne i izvršenja i realizacije.

No problem je u tome što uz bilo koji odgovor u konkretnoj situaciji (primjerice, kada bi država uvela "zavičajno obrazovanje" u kurikulum državnih škola) uvijek ostaje pitanje zašto uvjerljivost navedenih izjava *nije vezan* za njihove sadržaje. Postoji mogućnost da je identitet zaista u opasnosti ili da ne postoji realna opasnost. Činjenica je da su izjave uvjerljive i snažne zato što donose jednu vrstu *samozadovoljstva* kojemu nije potrebna bilo kakva stvarna opasnost da bi imao snagu uvjeravanja. Bez obzira na konkretne sadržaje izjava, koje mogu biti vrlo različite, sam oblik argumentacije može uspostaviti identifikaciju slušatelja (čitatelja) s određenim subjektom, subjektom *izjavljivanja*. Ako je to smisao izjave, ona se postiže svaki put s pomoću govora, najave, bez obzira na kontekst i usprkos njemu i njegovoj realnosti.

Drugim riječima, snaga izjave nije posljedica znanja i procjene, već dolazi od mogućnosti određenog pojedinca da se identificira s nečim što je posebno, ali što je, s druge strane, uniformno u objavljanju. Upravo tom obliku specifičnosti i

uniformnosti bilo bi, naravno, potrebno daljnje teorijsko objašnjenje. Ipak, kako je cilj *unaprijed* postignut, moguće je ozbiljno sumnjati *mogu* li se očekivanja, koja su izražena kroz ovakav oblik diskurzivnog subjekta, ispuniti. Oblik argumentacije, za koju smo dali nekoliko primjera, inherentan je dio *koncepta obrazovanja* koje je u određenom trenutku realnosti predstavljeno s pomoću zahtjeva za npr. vjerskim religijskim obrazovanjem u jednoj religiji, ali koji se može pojaviti kao razlog, što se događalo u prošlosti, za zahtjeve koji se odnose na cjelokupnost kad je riječ o području obrazovanja i također na potpuno drugačije sfere života. Važno je zaključiti da između *subjektivnog zahtjeva* koji se odnosi na obrazovanje i *realnosti uvođenja* određenog predmeta ne postoji veza gdje bi netko mogao reći da se zahtjev može bilo kada ispuniti putem, primjerice, uvođenja određenog predmeta.

Ipak, ne želimo sugerirati da zahtjev nije 'objektivan' i da, prema tome, ne bi trebao biti ispunjen. Smatramo da bi, čak i ako je ispunjen u stvarnosti, subjektivan zahtjev kao takav i dalje postojao, samo bi subjekt isto pitanje premjestio na drugo polje sadržaja.

#### 1.4.2. Ili rascjep subjekta ili podjela u realnosti

Drugo, postoji realno nesuglasje između tih dvaju koncepata. Zahtjev za neindoktrinacijom u državnim školama, kojem se izlazi u susret održavanjem kriterija *objektivnoga, kritičkoga i pluralističkoga* obrazovanja i poučavanja, donijet će znanje kao normu. Donijet će i nužnost suprotstavljanja kontradiktornih prosuđivanja, kako bi zadovoljio kriterij; kritička i pluralistička priroda odgovora zahtjeva se posebno u slučajevima etičkih pitanja. Ta pitanja nameću potrebu za refleksijom i uzrokuju suočavanje djeteta s etičkim dvojabama. Svijet je otvoreniji, odgovori nisu više očigledni. Dakle, dijete može biti izloženo moralnoj uznemirenosti u državnim školama upravo zbog poštovanja kriterija neindoktrinacije.

No drugi koncept prožima zahtjev za jedinstvenošću, koja nadodređuje taj oblik obrazovanja i poučavanja. "Jedinstvenost" kao "točka prožimanja"<sup>29</sup> takvog oblika diskursa nalazi se u nekoliko izjava: "Kakvo bi značenje imala nastava religije kada bi nastavniku bilo dopušteno da podcjenjuje ono što je

nastavnik vjeronauka posijao s velikim naporom?” Ili: “Samo ćemo na taj način moći izbjeći opasnost da djeca čuju jedno mišljenje o vjeri i Crkvi od svojih roditelja i od Crkve same, a drugo u školi.” Smisao ovakvog objavljivanja je zahtjev za *postojanošću, cjelokupnošću* ili *jedinstvom* – u ovom slučaju na području obrazovanja. Prema tome, drugi koncept postavlja suprotan zahtjev – zahtjev za hipotetičkim jedinstvom, koje se promatra kao jedinstvo roditelja i škole ili, čak, kao jedinstvo Crkve, roditelja i škole; zahtjev za poukom koja govori djetetu isto što mu govore njegovi roditelji itd. S obzirom na takav zahtjev predmeta, koji jača suvremenost jedinstva pomoću svojih univerzalno prihvaćenih principa slobode izbora, on postaje njezino *naličje*, a moguće i nenamjerna posljedica.

Zbog toga se primjenjivanje metode izbora u poučavanju i obrazovanju, koja omogućava barem inicijalnu slobodu, u tom pogledu može promatrati kao iznuđeni izbor.

Razlika između tih koncepata može se sagledati i kroz razlike u definiranju uloge nastavnika. O ulozi nastavnika, kao osobe u čije putove obrazovanja želimo biti sigurni, postoje dva suprotna stajališta. Kako nastavnik podučava u ime nekoga, to se pitanje trajno prepleće s pitanjem (legalnih) mjerodavnosti. Jedan od razloga za osnivanje privatnih škola također je mogućnost odlučivanja tko će u njima podučavati. Prema pravilu, koncept vjerske religijske nastave sadržava zahtjev da religijska zajednica ima pravo odlučivati o prihvatljivosti nastavnika. Država ne funkcionira na drugačiji način; putem izabrane vlasti, preko direktora škola ili kroz zakone, država je ta koja na posljednjoj instanciji ima pravo odlučiti tko će podučavati u državnim školama. A to je pitanje legalne mjerodavnosti i suvereniteta nad odlukom tko može podučavati. No često sigurnost, koja se odnosi na obrazovanje, uspostavlja vjerovanje u nastavnikovu deklaraciju, zato što vrijednosti, religija ili pogled na svijet *a priori* postaju kriterij prosuđivanja o mogućnosti podučavanja.<sup>30</sup> No može se postaviti obrnuto pitanje: Kako društvo ili pojedinac mogu biti sigurni u konstituciju etike u državnim školama ako kriterije prosuđivanja, koji se odnose na mogućnost podučavanja, predstavljaju nastavnikove kvalifikacije za obrazovanje, a ne njegovo ili njezino stajalište?

Da zaključimo, iznimno je važno prepoznati da antagonizam između prvoga i drugog koncepta (građanskog) obrazovanja i posljedica možda najsažetije može biti opisan sljedećim riječima: *rascjep subjekta* u prvom konceptu (npr. moralna uznemirenost kojoj učenik može biti izložen), u drugom se konceptu zamjenjuje nužnošću *podjele realnosti* (podjela u dva različita alternativna i izborna predmeta ili, promatrano iz šire perspektive, u realnost podjele između javnih i privatnih škola).

#### 1.4.3. Ni jedna podjela realnosti ne može spriječiti miješanje s ‘različitošću’ vrijednosti drugih

Kao treće, pretpostavljamo da se u *principu* ne može ukloniti jaz između ‘premodernog’ subjekta izjava koje su ranije citirane, a koje se predstavljaju kao zahtjev za jedinstvom i suvremenim subjektom neindoktrinacije koja prihvaća rascjep subjekta čak po cijenu moralnog uznemirenja.

Ponekad oživljeni subjekt ‘premodernog’ diskursa, koji na jedan ili drugi način zahtijeva jedinstvo i neposredan odnos između *samog sebe* i *drugog*, predstavlja inherentan, neuklonljiv element subjektivnosti ili savjesti. U obrazovanju i poučavanju moramo se suočavati sa željom ljudi da nameću određeni oblik ponašanja drugim ljudima. Štoviše, kao nastavnici i roditelji moramo prenositi vrijednosti na naše učenike i djecu, a kada to radimo, prema definiciji smo uvjereni da se obrazovanje i poučavanje može izvoditi bez utjecaja naše ili učenikove podsvijesti. Ipak, svi smo podložni utjecaju podsvijesti, pa tako i u obrazovanju. Posebno kada se to odnosi na obrazovanje vrijednosti, nikada ne možemo biti potpuno sigurni u učinke “rada podsvijesti za nju samu”, a onda ne možemo biti u to sigurni ni kad je riječ o rezultatima obrazovnog procesa. S obzirom na naš cilj i namjere, rezultat obrazovanja može biti prilično neočekivan. S druge strane, ljudska bića predstavljaju predmet jezika, a kroz njegovu uporabu ona su neizbježno izložena društvenoj mreži i njezinim vrijednostima od samog početka.

Razlika između tih dvaju koncepata može se promatrati kao dva različita odgovora na isto složeno pitanje. Prvi koncept građanskog obrazovanja prepoznaje da naše vlastite vrijednosti nisu posljedica procesa apsolutne autonomije, zato što se područje vrijednosti konstituiraju *za nas* također kroz



proces naše podsvijesti, podsvijesti drugih i putem uporabe jezika – koji sadržava vrijednosti *drugoga*. U osnovi drugog koncepta građanskog obrazovanja je želja da taj mač s dvije oštrice – autonomija podsvijesti i autonomija jezika, kada se promatraju u svjetlu predstavljanja *nekontroliranog drugoga*, bude *isključen* i stavljen pod kontrolu.

Ali opisana osa subjektivnosti, iako je prema *definiciji* “neizjavljena, skrivena pretpostavka, koja omogućuje nastup subjektivnosti i jaza”<sup>31</sup>, *ne može jednostavno biti isključena* zato što predstavlja inherentan element subjektivnosti. Ipak, često je pokušavamo izbjeći ili rabiti, čak i uz uporabu sile i straha. Usprkos tomu, ‘suvremeni’ subjekt je osnovan upravo pomoću priznavanja da je to uzaludan pokušaj sve dok pokušava riješiti taj problem s pomoću sile, i da dovede do kraja nečeg čega se individualno i ljudsko društvo nikada ne bi moglo osloboditi. Drugi koncept, koji cijepa realnost građanskog obrazovanja na ‘dvije realnosti’ (na dva predmeta ili na ‘dopuštenu’ i ‘isključenu’ simboličku realnost) umjesto da cijepa subjekt u samom građanskom obrazovanju, predstavlja propao pokušaj da se izbjegne miješanje sa simboličkim i s podsvjesnim, što je upravo pogon ljudske subjektivnosti. Razlog zbog čega građansko obrazovanje može i treba biti *obrazovanje za sve*, što zaključujemo iz ove interpretacije, leži u priznavanju da se ono što drugi koncept želi izbjeći već dogodilo i da na duže staze ni jedna podjela realnosti ne može spriječiti ili isključiti miješanje s ‘različitošću’ vrijednosti drugih i sa stupnjem nepredvidivosti naših i drugih intimnih vrijednosti, koje vodi tihi rad podsvijesti.

To nas dovodi do komentara pitanja suvremene ličnosti i individualizma. Kada raspravljamo o terminu *dignitet* u *politici priznavanja*, Taylor smatra da je za Kanta “ono što je u nama naređivalo poštovanje, bio ... naš status kao racionalnog činitelja, koji je u mogućnosti usmjeravati naše živote putem principa”.<sup>32</sup> U odnosu prema *jednakosti u dignitetu*, tj. u poštovanju i priznavanju drugih, koje poštujemo zbog toga što su on ili ona sposobni živjeti prema principima, Kantovo razumijevanje principa označava sposobnost postojanja *refleksivnog stajališta prema vrijednostima* i istodobno kapacitet pojedinca da se pridržava njegovih ili njezinih vlastitih vrijednosti *bezuvjetno*. Ta dva principa čine individuu koja se može ponašati iznad interesa.

Pojam podsvijesti, dio suvremenog shvaćanja *digniteta*, daje terminu *univerzalni ljudski potencijal kao kapacitet koji je svojstven svim ljudima* drugačiju tendenciju. Taj termin implicira sposobnost refleksije vrijednosti, a za samu svijest ta je refleksija direktna. No suvremeni predmet priznaje da su “promjene svijesti vođene i regulirane za nas”<sup>33</sup> pomoću podsvijesti, a istodobno s pomoću *drugih* u jeziku. To ne znači samo da je predsuvremeni subjekt uhvaćen u zamku njegove ili njezine teškoće, već da suvremeni subjekt individualnosti i autonomije predstavlja sve osim subjekta koji je jednostavno oslobođen. Oba razloga za autonomiju, *kao kapaciteta koji dijele sva ljudska bića*, konstituiraju realnu snagu, ali to je snaga koja progoni subjekt.

#### 1.4.4. Građansko obrazovanje kao obrazovanje za sve i pitanje slobode subjekta

Kao četvrto, na prvi pogled prvi koncept građanskog obrazovanja *kao obrazovanja za sve* – koje je utemeljeno na konsenzusu vrijednosti koje se mogu smatrati zajedničkim za sve – čini se da je totalitaran. Naime, njegova polazna točka predstavlja “cjelinu” u smislu uključivanja sve djece i zato što je na samom početku obvezan za svu djecu, on ne dopušta bilo kakav oblik slobodnog izbora, bilo kakav izuzetak. Suprotno tomu, varijanta B drugog koncepta u početku omogućava slobodu izbora pa se stoga može smatrati liberalnom (ali ne prva varijanta: ona sadržava obvezu za sve i njezin je cilj određeno vjerovanje – koncept kao takav u početku izlazi u susret svim uvjetima koje postavlja ideologija). Ali ako ozbiljno uzmemo u obzir ciljeve obrazovanja obaju konceptata, suprotnosti između njih – s nedostatkom izbora u prvom i slobode izbora u drugom – obrnute su. Naime, prema prvom konceptu, u ostvarivanju njegovih ciljeva proces obrazovanja u cjelini mora zadovoljiti kriterije *objektivnosti, kritičnosti i pluralističkog poučavanja i obrazovanja*. Ciljevi obrazovanja su sloboda izbora, subjekt koji ju je sposoban provesti, autonomija ljudskog bića. Potreba za konsenzusom o minimalnom broju vrijednosti u prvom konceptu otkriva njegovu pretpostavku da na razini vrijednosti – vrijednosti kao nečega što ima najveću važnost za svakog pojedinca ili društvo – nije moguće postići *cjelinu*. Iz te perspektive ne postoji pojam

“sve” kad je riječ o vrijednostima koje su zajedničke svim pojedincima.

Usprkos tomu, cilj ovog koncepta trebao bi se interpretirati kao *nasilan izbor*, zato što će obrazovanje i poučavanje u svojem provođenju obrazovanja za vrijednosti zahtijevati znanje, razmišljanje i prosuđivanje pa će razlozi i procjene zato staviti učenika u “procijep” u odnosu na realnost i u načelu ovaj koncept pristaje na nužnost moralnog uznemiravanja.

Suprotno tomu, cilj građanskog obrazovanja, koje je zamišljeno prema drugom konceptu (ili prema varijanti A ili B) bilo bi samo obrazovanje za uvjerenje. Cilj obrazovanja i poučavanja drugog koncepta je *isključen izbor*: poslije završetka inicijalne slobode izbora (kod varijante B), obrazovanje je kao proces usmjereno prema nedostatku izbora; cilj je subjekt vjerovanja, a koncept podupire stajalište da poučavanje daje “sve” vrijednosti.

## 2. Permisivnost, hegemonija partikularnih vrijednosti i gubitak iluzija

Pojam *univerzalnoga ljudskog potencijala* dovodi nas do druge diskurzivne reference koja je važna za koncept građanskog obrazovanja u suvremenom dobu. U postmodernom dobu građansko obrazovanje, kao oblik obrazovanja za vrijednosti, također se određuje pomoću subjekta diskursa, koji može biti sažeto opisan s pomoću termina “narcistička kultura” (Lasch), permisivnosti i progresivnog obrazovanja.

### 2.1. Diskurs permisivnosti

Ovo je utjecajna orijentacija u nastavnoj profesiji – ali ne samo u toj profesiji – u Sloveniji. Što permisivno obrazovanje govori o vrijednostima? Ukratko ćemo predstaviti rad stručnjaka J. Svetine, koji smatra da nije dovoljno usaditi ili pokušati djeci i odraslima usaditi općenito priznate vrijednosti ili pravila i standarde društva u kojem žive. Prema njegovu mišljenju, mora se napraviti korak dalje: u svakoj osobi moraju biti otkrivene vlastite vrijednosti, načela i principi koji predstavljaju vodilju nečijeg života. Nije dovoljno samo dohranjivati konvencionalni moral ako želimo postići poštovanja vrijednu razinu moralne kulture u društvu; također treba promovirati razvoj etičke autonomije ljudi.

Ideal kojemu se mora težiti je potpunije i iskrenije ljudsko biće. Škola može pridonijeti ostvarenju tog ideala samo ako iz svoje prakse ukloni sve što guši osobni razvoj djeteta. Na taj će način omogućiti razvojnim snagama da kod djece postignu ono što službena pedagogija ili standardna pedagoška teorija postave kao cilj. S druge se, pak, strane današnje slovenske škole koriste neprikladnim metodama, npr. “...prisiljavanjem djece i mladih da uče, što ih vodi do toga da se pobune protiv učenja, a analogno tomu svi predmeti koje su prisiljeni učiti dovode do vrlo čestog gušenja volje za učenjem”<sup>34</sup>

Ovo je tipično ideološka slika prema kojoj je čovjek dobar, radan i kreativan u svojoj prirodnoj biti i takav oblik prirodne biti predstavlja jedinu nadu za uspješnu kontrolu društvene bijede svakidašnjice.<sup>35</sup> Dakle, danas se u obrazovanju suočavamo s mišljenjem da individualni konformizam u odnosu prema društvu nije plaćen iracionalnim, prisilnim i nekontroliranim odricanjem.<sup>36</sup>

Očita razlika između tradicionalno-ruralne ideologije i ideologije permisivnosti je u vrijednostima koje su usađene u individualitet. U tradicionalno-ruralnoj ideologiji često se sve odigrava na razini institucionalnog *drugog*. Državne škole promatraju se kao “sveobuhvatne” institucije i zato se često previđa nastavnik – osoba koja poučava i obrazuje. Crkva smatra kako je njezino pravo da bira nastavnike jamstvo da će lekcije kršćanstva biti zadovoljavajuće poučavane.

Iz perspektive permisivnosti, upravo suprotno, u potpunosti smo na razini pojedinca. Ali to ne znači da se nalazimo na razini individualiteta nastavnika ili roditelja, već na razini individualiteta djeteta ili učenika. Naime, jedini zadatak nastavnika je da omogući ispunjenje *univerzalnoga ljudskog potencijala* u svakom učeniku. Obrazovanje bi trebalo samo gajiti i oslobađati unutarnji razvoj dječjeg potencijala te otkrivati njegov ili njezin osobni potencijal, načela, principe, norme i ideje.<sup>37</sup>

Kritika progresivnog obrazovanja svima je poznata<sup>38</sup> pa dopustite da navedemo nekoliko posljedica: rezultat permisivnosti je radikalno neautonoma individua koju definira permanentna tjeskoba i koja potpuno ovisi o drugima. Ona može uspostaviti samo podražavajući, imaginaran odnos prema drugome. Ne može izraziti želju, primjerice želju svoga djeteta. Rezultat popustljivosti roditelja i na-

stavnika, koji i uz najbolje namjere ne pružaju otpor željama djeteta, nedostatak je kapaciteta koji se odnosi na individualnost djeteta.

## 2.2. Kako na koncept i izvođenje građanskog obrazovanja uz "pomoć" ideologije permisivnosti utječu stajališta mladih?

U što vjeruju mladi Slovenci kad je riječ o politici i građanskom životu u cjelini? Istraživanja provedena 1993. pokazala su velike promjene u sustavu vrijednosti mladih, u usporedbi s rezultatima istraživanja koja su provedena sredinom osamdesetih: "U usporedbi s 1985., 1993. znatno se smanjila važnost svih problema koji se odnose na emancipaciju mladih i na njihov politički utjecaj."<sup>39</sup>

Kako je to povezano s građanskim obrazovanjem? Razmotrimo bližu prošlost predmeta koji bi u kurikulumu slovenskih škola trebao imati ulogu obrazovanja građanstva. Oni koji su upoznati s evolucijom predmeta "Etika i društvo" poslije tranzicije u novi demokratski sustav neće naučiti ništa novo i neće biti iznenađeni kada saznaju da su razlozi za nesigurne i privremene korake u poučavanju tog predmeta i njegovih sadržaja nastavnici i stručnjaci koji su i *sami* žrtve iluzije individualnosti kroz diskurs permisivnosti. Iluzija *univerzalnoga ljudskog potencijala* donosi i fantazmu: da će univerzalni ljudski potencijal i unutarnji interes same djece neizbježno osigurati sadržaj koji će se poučavati kao sadržaj o građanstvu. Naime, posljednjih nekoliko godina predmet je preživio kao "sat" na kojem su teme definirali sami učenici – problemi mladih – i gdje je rasprava učenika bila jedina nastavna metoda. Čak i danas, nakon reforme kurikuluma (1996.-2000.), važan dio nastavnih sati programa građanskog obrazovanja odnosi se na teme koje su dokazano "popularne" i "zanimljive učenicima".

Istodobno, istraživanja su pokazala da mladi u Sloveniji ne pridaju veliku važnost političkom identitetu, s izuzetkom nacionalnog identiteta: "Nacionalni identitet i posljedice koje su proistekle iz nje ga jedine su teme – uvjetno govoreći – političkog identiteta, političke svijesti te mlađe generacije."<sup>40</sup> Samo 7,6% mladih misli da je njihov problem nedostatak političkog utjecaja. Kao rezultat takvog stajališta prema politici i uz pomoć permisivnog pristupa u poučavanju predmeta ("Etika i društvo"), koji

se prilagođava vrijednosnim prioritetima učenika, građansko obrazovanje izgubilo je najveći broj elemenata koji su pomagali da se razviju znanja o građanstvu, koja su potrebna za ulazak u politički život i sudjelovanje u njemu. Kao rezultat toga još postoji velika razlika između sadržaja građanskog obrazovanja u slovenskim programima i, primjerice, nekim posljednjim nacrtima kurikuluma koji su pripremljeni za podučavanje građanstva u Sjedinjenim Državama. U Sloveniji se i dalje manje pozornosti poklanja znanju koje omogućava razumijevanje institucija demokracije. Ostavlja se i manje prostora za usvajanje nekih pojmova koji su iznimno važni za ulazak u demokratski politički život. Diskutabilno je osigurava li građansko obrazovanje u *školama* prijeko potrebne standarde koji se zahtijevaju od svih u demokratskom političkom životu.

## 2.3. Hegemonija partikularnih vrijednosti i gubitak iluzija, ili zašto obezvređivanje građanskog obrazovanja?

Ono što se naziva permisivnim pristupom, može se djelomično promatrati kao rezultat različite filozofije obrazovanja, koja teži napuštanju 'primoravanja mladih da uče' i razvoju učenikove aktivnosti na temelju autonomne motivacije, umjesto vanjskog primoravanja. Čak i kada bi se netko složio s tim uvjeravanjem, ne može se ignorirati činjenica kako kod mogućnosti djece da govore u svoje ime, da izraze svoju autonomnu motivaciju, posreduje društvena mreža, što znači da se motivacija i autonomija ustanovljavaju samo putem pritiska ili primoravanja u procesu obrazovanja.

Zbog toga navodimo staru mudrost klasičnog teoretičara Herbarta koji tvrdi da "...postoji poznato pedagoško pravilo kojem nastavnik mora težiti kako bi pobudio interes učenika za ono što on ili ona predaje. Ipak, to je pravilo obično dano i shvaćeno tako da učenje predstavlja cilj, a interes predstavlja sredstvo za postizanje tog cilja". On preokreće taj odnos: "Učenje je privremeno, interes mora trajati tijekom cijeloga života."<sup>41</sup>

Usprkos svemu, mora se postaviti sljedeće pitanje: što je to prouzročila nova filozofija obrazovanja – ako preuveličamo – obezvređivanje ili dezintegraciju sadržaja, a posebno građanskog obrazovanja? Zašto ga je postavila u položaj koji je mnogo lošiji od snažnih pozicija sadržaja koje imaju važni

predmeti? Što se dogodilo sa sadržajem građanskog obrazovanja u drugim predmetima? U kakvoj se pukotini našlo građansko obrazovanje?

Moguće objašnjenje moglo bi biti to što je permisivni koncept bio povezan s iskustvom gubljenja iluzija, koje su mogle imati poseban utjecaj na one koji su na bilo koji način bili povezani s predmetom u 1970-im i 1980-im godinama. Predmet "Etika i društvo" nastao je od predmeta "Društveno-moralni odgoj" (koji se u srednjoj školi zvao "Samoupravljanje i osnove marksizma"). On je bio zamišljen kao građansko obrazovanje obvezno za sve i kao obrazovni cilj koji je trebao poučavati vrijednostima "samoupravnoga socijalističkog sistema". Ohrabren društvenim događajima i porastom slobode diskusije u 1980-im godinama, taj se koncept počeo lomiti u školama i među nastavnicima, a propao je s pojavom demokratskoga političkog sustava u novoj državi. Predmet čiji je cilj usađivanje vjerovanja bio je shvaćen kao indoktrinacija, čak su i nastavnici smatrali da je o tome riječ. Gotovo deset godina (tijekom 1990-ih) građansko obrazovanje u Sloveniji, čini se, nosilo je iskustvo gubitka iluzija o svome cilju. Ipak, zbog skrivene i neartikulirane *prezervacije* forme *cilja*, tj. cilja usađivanja vjerovanja, a ne zbog neodgovarajućih vanjskih okolnosti, obrazovanje se nije usudilo ustanoviti svoje sadržaje.

Problem nije (bio) u tome da je iskustvo gubitka iluzija bilo suviše radikalno, već je problem bio u tome da je ono stvorilo novi subjekt: subjekt gubitka iluzija, koji se povukao zbog posljedica vlastitog iskustva. Zbog toga je građansko obrazovanje ostalo u interregnumu: *nije htjelo* biti indoktrinacija, ali nije uspjelo u tome da se shvaća kao jednak i ravnopravan predmet s ostalima u pogledu znanja i prenošenja vrijednosti. Izuzetak zbog specifičnosti cilja, zbog kojeg je taj predmet uveden i prihvaćen kao izuzetak među predmetima, zadržao se kao koncept.

Ipak, zašto bi građansko obrazovanje imalo radikalno drugačiji cilj od ostalih predmeta? Moguća grižnja savjesti kod nastavnika i nezadovoljstvo građanskim obrazovanjem može potrajati sve dok je obrazovanje u sklopu ovog predmeta interpretirano kroz *zahtjev* za obrazovanjem iluzija, samo kao usađivanje vjerovanja. Ali, osim specifičnog predmeta građanskog obrazovanja, kojemu je cilj

poučavanje, kao i drugim predmetima, valja napomenuti i da se građansko obrazovanje ne može reducirati – i nije ga razumno reducirati – na konkretnost ciljeva i sadržaja u jednom predmetu. Štoviše, u suvremenom demokratskom društvu, čiju zajedničku i minimalnu etičku osnovu čini pojam ljudskih prava, indoktrinacija nije dopustiv cilj obrazovanja.

Kako može biti shvaćeno poučavanje iz građanskog obrazovanja u ostalim nastavnim predmetima? Navedena rasprava pokazala je (pogledaj i objašnjenje u bilješci 27) mogućnost strukturiranja i povezivanja elemenata subjektivnosti koji su u suprotnosti na razini svijesti. Iz toga proistječe da ustrajavanjem na suprotnosti ciljeva postavljamo pogrešna pitanja. Prvi korak prema samouvjeravanju u koncept i nastavu građanskog obrazovanja predstavlja *gubitak iluzije* da isključen izbor (cilj usađivanja vjerovanja) može biti privilegiran i ekskluzivan cilj građanskog obrazovanja. Može se činiti kontradiktorno, ali čak i građansko obrazovanje mora nositi teret *prisilnog odabira*, i kao predmet i kao poučavanje. To bi, primjerice, značilo da poučavamo čak i o *zavičaju*, u skladu s kriterijima objektivnosti, kritičnosti i pluralizma, i da ne ustrajavamo na iluziji da izbjegavanjem znanja o etičkim osnovama demokracije, kao obliku političkog sustava, možemo zaobići teškoće subjektivnosti. Svaki oblik obrazovanja i poučavanja predstavlja *isključeni izbor* na njegovom prvom koraku – pitanje je samo želi li on, i na koji način, to reflektirati putem postavljenih (operacionaliziranih) ciljeva i kroz konkretnost obrazovanja.

Ukratko: cilj obrazovanja za građanske vrijednosti i za građanstvo ne bi trebalo biti samo namjerno obrazovanje domoljuba. Kao što slovenska povijest gubitka iluzija govori, obrazovanje na taj način, prema definiciji, neće uspjeti postići svoje ciljeve. Ako će građansko obrazovanje biti usmjereno na pažljivije razrađeno, na znanju utemeljeno, samopouzdanost obrazovanje i poučavanje za ulazak u demokratski politički život, onda će ono moći zahtijevati vrijednosti domoljublja koje se manje ograničavaju na imaginarnu konkretnost, a istodobno bi bilo bolje kvalificirano da izdrži etičke zahtjeve i olakša odluke koje se odnose na suvremeni društveno-politički život.

## Bilješke

- <sup>1</sup> P. Meredith, *Vlada, školovanje i zakon*, str. 27. Cf. Z. Kodelja, *Laička škola: Pro et contra* (Ljubljana: Mladinska knjiga, 1995), str. 23.
- <sup>2</sup> Pregled Strasburškog zakonskog zbornika koji se odnosi na Europsku konvenciju o ljudskim pravima, sv. 5 (Koeln, Berlin, Bonn, Miinchen: Carl Heymanns Verlag, 1985) str. 805.
- <sup>3</sup> Ibid.
- <sup>4</sup> Vidi Z. Kodelja, *Laička škola: Pro et contra*, op. cit., str. 24.
- <sup>5</sup> P. Meredith, *Vlada, školovanje i zakon*, op. cit., str. 28.
- <sup>6</sup> Kodelja naglašava da su u Sloveniji i Crkva i Partija zahtijevale od škola da predstavljaju određeni pogled na svijet; na prvom bi se mjestu moralo nalaziti katoličanstvo, na drugome "dijamatski" marksizam, tj. totalitarni duhovni oblik komunizma. Povijesno govoreći, zahtjevima se izašlo u susret - s jedne su strane svi predmeti bili 'prožeti' ili duhom religije ili marksizmom (cf. Kodelja, 1995, str. 114). Uz to, područje školovanja također je bilo definirano kroz predmete kao što su "Samoupravljanje s marksizmom", "Građansko obrazovanje" (konceptualno mnogo prihvatljiviji naziv bio bi "Zavičajno obrazovanje" - s kršćanskim vrijednostima koje predstavljaju njegovu osnovu i u kojem nacija i zavičaj imaju prava koja su iznad prava pojedinca).
- <sup>7</sup> Kako bismo razumjeli koncept iz kojeg proizlazi ideja alternative, treba dodati da je taj koncept ponovno ustanovljen u Sloveniji kada su počele rasprave između Crkve i Vlade 1993. Raspravljalo se o tome je li potrebno religijska znanja poučavati (u obliku posebnog predmeta) ili treba imati katoličku religijsku nastavu koja bi bila, prema želji Crkve, uključena u kurikulum državne škole, a istodobno bi bila i pod pokroviteljstvom Crkve. Jednostavnije rečeno, u izvornom prijedlogu iz 1993. godine crkveni predstavnici naveli su jedan oblik religijsko-etičke nastave i 'Etiku ili civilno obrazovanje' kao alternativu (cf. Obrazovno povjerenstvo Slovenske biskupske konferencije, *Prijedlog tema za raspravu s Ministarstvom obrazovanja i sporta*, 1993).
- <sup>8</sup> Usp. R. Podberšič, *Prijedlozi Slovenske biskupske konferencije*, od 15. 2. 1995. str. 5.
- <sup>9</sup> U vrijeme kada je postignut dogovor o školskoj legislativi, dvadeset i treći saziv Narodne skupštine (u sklopu osnovnoškolske Odluke) izglasovao je mogućnost da predmet "Etika i društvo" postane obavezan, a da predmet "Religija i etika" postane izborni iz područja društvenih i humanističkih predmeta, koje je škola bila obavezna ponuditi. Štoviše, dogovor o modifikaciji Odluke, koju su potpisali koalicijski partneri (SLS, LDS i DESUS) u siječnju 1998., nije donio drastične promjene u odnosu na rješenja koja su predstavljena ranije. Nakon zahtjeva SLS-a da se predmet "Etika i društvo" preimenuje u "Zavičajno obrazovanje", i da se u skladu s tim promijeni i sadržaj predmeta, postignut je dogovor da se predmet zove "Građansko obrazovanje". Također, prijedlog da škole trebaju ponuditi religijsku nastavu i "laičku etiku" kao alternativu, što je Crkva sve glasnije zahtijevala, tim dogovorom nije prihvaćeno.
- <sup>10</sup> Pregled Strasburškog zakonskog zbornika koji se odnosi na Europsku konvenciju o ljudskim pravima, sv. 5, op. cit., str. 801.
- <sup>11</sup> Republika Slovenija je kao sastavni dio bivše Jugoslavije proglasila neovisnost 25. lipnja 1991.
- <sup>12</sup> Prije Prvoga svjetskog rata teritorij današnje Slovenije bio je sastavni dio Austro-Ugarske Monarhije, a nakon Prvoga svjetskog rata Slovenija je bila jedan od konstitutivnih dijelova Jugoslavije, koja je u razdoblju između dva svjetska rata bila parlamentarna demokracija sa svojim monarhom.
- <sup>13</sup> U originalu: Slovenska ljudska stranka (SLS).
- <sup>14</sup> M. Bergant, *Pokušaj reforme školstva* (Ljubljana, DZS, 1958).
- <sup>15</sup> Op. cit.
- <sup>16</sup> Ibid, str. 100.
- <sup>17</sup> Ibid, str. 103.

<sup>18</sup> Ibid , str. 104.

<sup>19</sup> Ibid., str. 105.

<sup>20</sup> J. Jeraj, Građanski odgoj (Maribor, 1926).

<sup>21</sup> Usp. Bergant, op. cit., 1958, str. 108-112.

<sup>22</sup> Ibid., str. 84.

<sup>23</sup> Ibid., str. 84-85.

<sup>24</sup> Nacrt preusmjeravanja školstva i narodnog odgoja, 1919, str. 83.

<sup>25</sup> Kakva će biti škola, takav će biti buduća slika slovenskog naroda (Pastoralno pismo na početku školske 1998.-1999. godine), Porodica, br. 37 od 20. rujna 1998.

<sup>26</sup> Cf. Milharčič Hladnik i M. Kovač Šebart, Delo, 16. listopad 1993.

<sup>27</sup> Varijacije različito ilustriranih antagonizama – koje se u politici neprestano pojavljuju kao dvojbe između priznavanja određenih univerzalnih prava i priznavanja određenih identiteta – mogu se razmatrati s pomoću kratkoga shematiziranog pregleda, koji je prema interpretaciji Freudove psihoanalize, koju je izradio Jacques Lacan, poznat kao “shema L”, pomoću koje je Lacan (većinom tijekom 1950-ih godina) pokušao opisati elementarnu strukturu svijesti.

Naravno, Lacan je izradio mnogobrojne različite teorijske interpretacije te strukture. Cf. Jacques Lacan, *Écrits* (Paris: Seuil, 1966), str. 53 ili str. 548.

<sup>28</sup> Cf. C. Taylor, *Politika priznavanja* (Princeton: Princeton University Press, 1992), str. 40-41.

<sup>29</sup> Pozivamo se na koncept J. Lacana, koji se naziva *Le point de capiton* (“točka prožimanja”, u doslovnom prijevodu “tapicirano dugme” na njegovom seminaru *Les Psychoses*). Cf. J. Lacan, *Le Seminaire, livre II, Les Psychoses* (Paris: Éditions de Seuil, 1981), str. 281-306. Za potpunije upoznavanje s konceptom “točka prožimanja” vidjeti S. Žižek, *Ne znaju što rade: uživanje kao politički faktor* (London, New York: Verso, 1991).

<sup>30</sup> Takvi zahtjevi pojavili su se u Sloveniji tijekom 1990-ih, a odnosili su se na vjersku i nereligijsku nastavu. Također, imamo iskustvo iz naše jugoslavenske prošlosti, gdje je zahtjev za “samoupravnim socijalističkim obrazovanjem...” podrazumijevao izjašnjavanje nastavnika itd.

<sup>31</sup> M. Dolar, *Hegelova Fenomenologija duha I* (Ljubljana: Analecta, 1990), str. 98.

<sup>32</sup> Cf. C. Taylor, *Politika priznavanja* (Princeton: Princeton University Press, 1992), str. 41.

<sup>33</sup> Dolar, op. cit., 1990, str. 98.

<sup>34</sup> J. Svetina: *Slovenačka škola za novi vijek* (Radovljica: Didakta, 1990), str. 32.

<sup>35</sup> Cf. S. Žižek: “Wilhelm Reich ili suprotnosti frejdo-marksizma”, U: W. Reich: *Sexpol*, knjižica revolucionarne teorije (Ljubljana: KRT, 1983), str. 11.

<sup>36</sup> Dugujemo zahvalnost C. Laschu što možemo vidjeti na koji način kult autentičnosti, spontanosti, oslobođen prisile ne predstavlja ništa drugo nego fenomen preedipovske ovisnosti i da se ta ovisnost može prevladati samo s pomoću identificiranja sebe s decentraliziranom, egovanjskom instancijom simboličkog zakona (Usp. S. Žižek, *Jezik, ideologija, Slovenci* (Ljubljana: Radničko jedinstvo, 1987), str. 13G.

<sup>37</sup> Usp. Svetina, op. cit., str. 26 - 27.

<sup>38</sup> C. Lasch, *Kultura narcisoidnosti* (London: Abacus, 1980); *The Minimal Self* (New York: Norton, 1984).

<sup>39</sup> V. Miheljak, “Omladina vraća pogled”. U: M. Ule i V. Miheljak (ur.), *Budućnost omladine* (Ljubljana: DZS, 1995), str. 121.

<sup>40</sup> Op. cit., str. 175.

<sup>41</sup> J. F. Herbart, *Johan Friedrich Herbarts Padagogische Schriften (mit Einleitungen, Arrmerkungen und Registern sawie reichem bisher ungedruckten Material aus Herbarts Nachlass)*. Hrsg. Von O. Willmann und Th. Fritzsche. Dritte Ausgabe, 3. Band, Verlag von A.W. Zickfeldt, Osterwiecklharz und Leipzig 1919, str. 111.