

Dr. Marinko Banjac

Izkustveno učenje in izobraževanje o politiki v okviru državljanske vzgoje

Prejeto 1. 3. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 37.091.3+32:37.016:172

KLJUČNE BESEDE: izkustveno učenje, državljanska vzgoja, izobraževanje, politika

POVZETEK – Državljska vzgoja je pomemben del izobraževalnih sistemov, med drugim tudi zato, ker se v njenem okviru posredujejo znanja o politiki in političnem. Sploh mlade je potrebno opolnomočiti, da bodo imeli znanje o politiki ter bili sposobni in željni imeti družbenopolitični vpliv. Članek naslavlja izkustveno učenje kot celovit pristop k državljanski vzgoji ter poučevanju političnih vsebin. Pri tem je izhodiščna teza, izhajajoča iz teoretizacij Deweyja, Kolba in Freireja, da izkustveno učenje izhaja iz učenca, njegovih obstoječih znanj in kontekstov, prek česar učenec dojema, razumeva, reflektira vsebine prek izkustvenega spoznavanja in konkretnih akcij. Refleksija kurikulov osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanska kultura in etika ter srednješolske obvezne izbirne vsebine aktivno državljanstvo pokaže, da so elementi pedagoško-didaktične usmeritve izkustvenega učenja vsaj deloma prisotni, vendar so ti šibko pojasnjeni in operacionalizirani. Zato je ponujena tudi poglobljena konceptualizacija dimenzij pristopa izkustvenega učenja v okviru državljanske vzgoje in posredovanja političnih vsebin v smislu družbenopolitičnega opolnomočenja izobražujočih se mladih.

Received 1. 3. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 37.091.3+32:37.016:172

KEYWORDS: experiential learning, citizenship education, education, politics

ABSTRACT – Citizenship education is an important part of education systems, not least because it provides knowledge about politics and the political regime. Young people need to be empowered to be knowledgeable about politics and to have the ability and ambition to make a socio-political impact. The paper looks at experiential learning as a holistic approach to citizenship education and the teaching of political topics. The initial hypothesis, based on the theories of Dewey, Kolb and Freire, is that experiential learning starts with the learner and his/her existing knowledge and contexts, through which the learner reflects on the content through experience and concrete action. A reflection on the curricula of the lower secondary subject Patriotic and civic culture and ethics, and the upper secondary compulsory elective subject Active citizenship shows that the elements of the pedagogical-didactic orientation of experiential learning are partially present, but that they are weakly explained and operationalised. Therefore, an in-depth conceptualisation of the dimensions of an experiential learning approach in the context of citizenship education and the provision of political content aimed at the socio-political empowerment of young learners is also offered.

1 Uvod

Bernard Crick, eden najbolj znanih mislecev državljanske vzgoje in izobraževanja o politiki, je s svojimi teoretičnimi in praktičnimi intervencijami (Sinjur, 2016, str. 155) na tem polju pomembno zaznamoval razumevanje vloge državljanske vzgoje in izobraževanja o političnem. Med najbolj splošnimi in širokimi razlogi, zakaj je sistematična umestitev državljanske vzgoje v izobraževalne sisteme ključna, Bernard Crick navaja preprosto dejstvo, da se politiki enostavno ne moremo izogniti, ker je v vseh družbah vedno prisotna – “ker se ji ni mogoče izogniti, ji morata biti posvečena skrb in čas” (Crick, 1999, str. 339). Za Cricka (1962) je torej državljanska vzgoja bistveno povezana

s politiko, pri čemer pravi, da je slednja v demokratičnih ureditvah v relaciji z bojem za oblast in hkrati omogoča kompromise, zaradi česar ostaja edina preizkušena alternativa avtoritarnim sistemom ter obenem v heterogenih družbah omogoča tako svobodo kot red. Ob tem je smiselno dodati, da državljanska vzgoja ne pomeni le izobraževanja o politiki in torej ne gre le za politično opismenjevanje. To izpostavi tudi David Kerr (2000, str. 201–202), ko opozori, da je državljanska vzgoja povezana, eksplicitno ali implicitno, tudi s področji, kurikularnimi vsebinami in učnimi predmeti, kot so družboslovje, globalne študije, življenjske spretnosti in moralna vzgoja, pa tudi z zgodovino, geografijo, ekonomijo in pravom. Toda vsa ta področja so povezana z družbenimi odnosi in političnim urejanjem zadev, ki vplivajo na življenja ljudi. V tem smislu torej državljanska vzgoja in izobraževanje predstavljata pripravo mladih na njihove vloge in odgovornosti kot državljanov (Kerr, 2000), ali, kot pravi Tristan McCowan (2011), politično opolnomočenje v najširšem smislu.

Vendar se sodobne družbe ravno na tej točki znajdejo v veliki zagati, saj je marsikje, tudi v Sloveniji, politika videna negativno. Colin Hay (2007, str. 153) pravi, da je politika v današnjem pojmovanju "sinonim za lažnivost, korupcijo in dvoličnost, pohlep, lastne interese in samovšečnost, vmešavanje, neučinkovitost in nepopustljivost. Politika je v najboljšem primeru nujno zlo, v najslabšem pa povsem zlonamerna sila, ki jo je treba držati pod nadzorom." V številnih razvitih demokracijah je prevladujoče prepričanje naravnano proti politiki in politikom (Peters idr., 2010). Zakaj je tako, obstaja več razlag (glej Hay, 2007), v vsakem primeru pa tovrstne splošne percepcije vplivajo na predstave mladih o politiki in politični participaciji ter tudi njihovo neposredno udeleževanje v političnih procesih. Potrebno je opozoriti, da znanstvena literatura ni enotna glede vprašanja, ali se mladi dejansko čutijo odtujene od politike in so politično neaktivni. Namreč, vse več literature (glej Bárta idr., 2021) navaja, da je med mladimi na splošno nizka raven politične udeležbe v konvencionalnih procesih, kot je glasovanje, medtem ko kažejo višjo stopnjo politične participacije v nekonvencionalnih ali individualiziranih procesih, kot sta sodelovanje na demonstracijah ali v politiki življenjskega sloga (de Moor idr., 2021; Svensson in Wahlström, 2021; Tsekoura, 2016). Čeprav torej obstajajo znanstvene študije, ki kažejo, da ni mogoče enoznačno mlade opredeliti kot apolitične, pa je vendarle pomembno spoznanje, da je med mladimi potrebno kontinuirano krepiti zavedanje o pomenu politične participacije, njihove družbene vloge ter jih na ta način opolnomočiti za sodelovanje v političnih zadevah. Utemeljitev politične participacije mladih na podlagi ideje o njihovem opolnomočenju izhaja iz predpostavke, da mladi lahko spremenijo svet okoli sebe (Farthing, 2012, str. 75–76). Skozi to prizmo so glavni cilji politične participacije mladih krepitev demokratičnega sodelovanja in delitve moči ter vključevanje v proces odločanja o zadevah, ki vplivajo na njihova življenja.

Bernard Crick (2012) je glede pravkar povedanega dovolj jasen: državljanska vzgoja in poučevanje političnih fenomenov, procesov in aktualnosti sta nujna najprej zato, da se prepreči radikalno razočaranje ali odtujitev mladih od politike, vendar mora pri tem izobraževalno okolje, primarno tisti, ki izvaja izobraževanje, prenos znanja in spretnosti zastaviti realistično in kritično. In ne le to, Crick (2012, str. 14) daje pomembno usmeritev, kako naj bosta zastavljena državljanska vzgoja in izobraževanje: "Učiteljeva naloga je, da na kateri koli ravni izobraževanja, predvsem konceptualni, ne posreduje samo dogovorjenega korpusa faktičnih informacij. Ustvariti in razširiti mora osnovni besednjak pojmov, ki jih uporabljamo in s katerimi zaznavamo svet, da bi nanj vpliva-

li.” Po Cricku (2012, str. 14) naj ne bo izobraževanje usmerjeno (le) v pravnoformalne okvire politike in družbenih ureditev ter suhoparno nizanje “golih” dejstev, saj bodo s tem učenci zgolj zdolgočaseni (Crick, 2012, str. 14). Takšen pristop, utemeljen na faktografski vednosti, zgolj oddaljuje učence od politike, zaradi česar Crick (2012, str. 14) predlaga, da je treba o politiki govoriti na njim dostopen in privlačen način.

V napotku Cricka, da je osnovno izhodišče državljankega izobraževanja graditi in širiti besednjak pojmov, s katerim zaznavamo svet in ga uporabljamo za intervencije v njem, se skriva temeljna postavitev izkustvenega učenja, in sicer da gre pri izobraževanju za ustvarjanje novega znanja ali preoblikovanje samega sebe prek cikla “preizkušanja” in “doživljanja” (Dewey, 1985; Hildreth, 2012). To spoznanje usmerja k poglobljeni refleksiji vloge in možnosti prakticiranja izkustvenega učenja v okviru državljanke vzgoje in izobraževanja o politiki. V tej luči pričujoči članek naslavlja izkustveno učenje kot celovit pristop k državljanški vzgoji in izobraževanju ter v tem okviru k poučevanju političnih vsebin. Osrednje vprašanje je, na kakšen način lahko prek izkustvenega učenja učencem posredujemo tematike državljanke vzgoje in izobraževanja, predvsem političnih vsebin, v okviru formalnega izobraževanja. Pri tem je izhodišče teza, da izkustveno učenje izhaja iz učenca, njegovih obstoječih znanj in kontekstov, v katerih se nahaja, kar ponuja temeljne usmeritve zastavitve pouka državljanke vzgoje in političnih vsebin na način, da jih učenec dojema, razumeva, reflektira prek povezovanja teorije in prakse, izkustvenega spoznavanja in konkretnih akcij.

Prispevek je razdeljen na tri dele. V prvem delu orišemo izkustveno učenje kot pedagoško-didaktični pristop, pri čemer na kratko reflektiramo, kako sploh razumeti izkušnjo, v nadaljevanju pa predstavimo razvoj pristopa izkustvenega učenja, predvsem skozi prizmo prispevkov Deweyja (1897, 1930, 1985, 1997 [1938]), Kolba (2012) in Freireja (1970, 1985; McLaren in Lankshear, 1994). Pri tem velja opozoriti, da namen tega poglavja ni celovit oris njihovih pristopov k izkustvenemu učenju, kar bi zahtevalo veliko več prostora, kot ga lahko namenimo v tem prispevku. Namesto tega je osrednji namen tega dela prispevka pokazati, kakšno vlogo omenjeni avtorji pripisujejo širšemu družbenopolitičnemu kontekstu izobraževalnih procesov in v kakšnem razmerju so ti konteksti z izkustvenim učenjem. Naslavljanje, oblikovanje vednosti in prenos znanja glede raznovrstnih družbenih, kulturnih, gospodarskih in političnih procesov je osrednji namen državljanke vzgoje in zato je relevantno prepoznati, kako so te procese v svoje premisleke umeščali teoretiki izkustvenega učenja. V drugem delu opravimo refleksijo državljanke vzgoje v kontekstu slovenskega formalnega izobraževalnega sistema na osnovnošolski in srednješolski ravni. Pri tem pokažemo predvsem, da je mogoče v formalnih kurikulumih osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanška kultura in etika ter srednješolske obvezne izbirne vsebine aktivno državljanstvo najti elemente pedagoško-didaktične usmeritve izkustvenega učenja, vendar so ti šibko pojasnjeni, posledično pa so artikulirani tako, da umanjka njihova poglobljena utemeljitev in razlaga njihove racionalnosti ter možnih izobraževalnih učinkov. Na tej osnovi nato v tretjem delu opravimo poglobljeno interpretacijo ter konceptualizacijo dimenzij pristopa izkustvenega učenja kot pedagoške oblike izvajanja državljanke vzgoje in izobraževanja ter v tem okviru posredovanja znanj in spretnosti, povezanih s političnimi vsebinami. S tem gre za poskus artikulacije osrednjih izhodišč državljanke vzgoje prek izkustvenega učenja ter njihovih izobraževalnih potencialov v smislu družbenopolitičnega opolnomočenja izobražujočih se posameznikov.

2 Izkustveno učenje: teoretična izhodišča, praktični nastavki

Izkustveno učenje je že vsaj tri desetletja pomemben vir inspiracij novih načinov razumevanja in praks učenja in izobraževanja. Iz tega lahko izpeljemo vsaj dvojje, in sicer da ima izkustveno učenje že kar dogo tradicijo, poleg tega pa vprašanje, ali lahko izkustveno učenje kot pedagoško-didaktični pristop s tako dolgo tradicijo predstavlja oz. ponudi kaj novega. Nove raziskave (Alexander in Boud, 2001; Kolb idr., 2014) vedno znova kažejo, da je izkustveno učenje, tako kot druge izobraževalne strategije (Hmelak idr., 2020, str. 147), razvijajoč se pristop, ki se prilagaja novim realnostim, vključno z vse večjim uveljavljanjem informacijsko-komunikacijskih in spletnih orodij. Zato ga je smiselno stalno reflektirati v kontekstu spreminjajočih se družbenopolitičnih, tehnoloških, kulturnih ipd. dejanskosti. Prav zaradi stalnih sprememb in prilagajanj izkustvenega učenja kljub mnogim premislekom in vedno novim poskusom osmišljanja izkustvenega učenja splošno sprejete opredelitve ni, saj obstajajo različni pristopi k izkustvenemu učenju, med drugim tudi na podlagi razumevanja in vloge, pripisane izkušnji, ki je seveda središčna za izkustveno učenje.

Tako je Johnu Deweyju (1997 [1938]), ki velja za enega od utemeljiteljev izkustvenega učenja, temelj učenja prav izkušnja. Dewey je bil prepričan, da so izkušnje bistvene za razvoj mišljenja in inteligence. Pri tem je izkušnja “vedno svet idej in navezana na proces mišljenja, s katerim se zavemo tudi sebe in sveta okoli sebe. V tem smislu je izkušnja tudi tisto, kar lahko označimo kot konstrukcijo realnosti, ki je osebna in družbena obenem ter kot taka vedno odvisna od družbenopolitičnega konteksta.” (Banjac idr., 2022, str. 12–13; glej tudi Jarvis idr., 2004, str. 55). Prav zato izkušnja ni nikoli, kot izpostavljajo Boud, Cohen in Walker (1993, str. 7), enostavna, uniformna, celovita: “Večina izkušenj je večplastnih, ima več dimenzij in so tako neločljivo povezane z drugimi izkušnjami, tako da jih je nemogoče ločevati časovno ali prostorsko.”

Deweyjeva teorija izkustvenega učenja poudarja pomen praktičnih in aktivnih učnih izkušenj. Trdi, da so učenci najbolj motivirani in zavzeti, če sami nadzorujejo svoj učni proces in če učenje ustreza njihovim osebnim interesom in potrebam. Tako v prispevku *Moje pedagoško prepričanje* (Dewey, 1897, str. 13) trdi, da je “[...] izobraževanje treba razumeti kot nenehno rekonstrukcijo izkušenj: [...] proces in cilj izobraževanja sta ena in ista stvar”. Da je imel Dewey dejansko pred očmi vlogo izobražujočih se posameznikov, je nakazal tudi s prepričanjem, da je “izobraževanje proces življenja in ne priprava na prihodnje življenje”. V čem je bistvo tega argumenta? Dewey zagovarja, da učenje ne more biti odtujeno, odmaknjeno, odstranjeno iz dejanskega konteksta, kjer proces učenja poteka. Vedno je izhajal iz prepričanja, da je učenje utemeljeno in je v razmerju z dejanskimi praksami, kulturnimi vzorci ter družbenopolitičnimi procesi: “Menim, da je izobraževanje, ki ne poteka skozi oblike življenja, ki so vredne življenja zaradi njih samih, vedno slab nadomestek prave resničnosti in je nagnjeno k utesnjenosti in omrtvičenju.” (Dewey, 1897, str. 7). Deweyjeva teorija torej v izhodišču poudarja pomen povezovanja poučevanja v razredu z izkušnjami iz resničnega sveta, učence pa spodbuja, naj uporabijo znanje, ki se ga naučijo v razredu, za sodelovanje ali pomoč drugim v skupnosti (Petrović, 2016, str. 17). S tem je izkustveno učenje vezano na tisto, kar danes osmišljamo kot pomembne ali celo ključne kurikularne vsebine državljske vzgoje in izobraževanja.

Deweyjeva izhodišča in teoretični nastavki izkustvenega učenja so pomembno vodilo tudi Davida Kolba, katerega model izkustvenega učenja je morda najbolj razširjen in uporabljen (Seaman idr., 2017). Podobno kot Dewey tudi Kolb (1984) trdi, da so izkušnje temelj učnega procesa. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je razvil svoj model izkustvenega učenja, ki poudarja vlogo izkušenj v učnem procesu. Kolbov model je sestavljen iz štirih faz: konkretna izkušnja, reflektivno opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje (glej Banjac idr., 2022). Model izhaja iz ideje, da je učenje ponavljajoč se proces, ki vključuje prehod skozi te stopnje, da bi v celoti razumeli in ponotranjili nove informacije. Kolbova (1984; glej tudi Kolb in Kolb, 2012) teorija izkustvenega učenja temelji na specifičnih predpostavkah, med katerimi je pomembna ta, da je učenje treba razumeti kot proces, ne kot rezultat. Namreč, čeprav je učenje pogosto zastavljeno in koncipirano tako, da predvideva določene učne cilje, pa je v okviru teorij izkustvenega učenja pomembno zavedanje, da se učenje ne konča z (dokončno) usvojenim znanjem, niti se ne kaže vedno v uspešnosti (tudi učnem uspehu) učečega se posameznika ali posameznice. Nasprotno, učenje poteka s serijo povezanih izkušenj (Banjac idr., 2022). Poleg tega je Kolb (1984) poudaril, da je vsakršno učenje ponovno učenje. Učenje je najučinkovitejše in za učečega se posameznika najbolj smiselno takrat, ko iz njega izvabi prepričanja in ideje o določeni temi ali vprašanju, in sicer tako, da je ta prepričanja oziroma ideje mogoče preučiti, testirati in jih naposled integrirati z novimi, bolj izpopolnjenimi vednostmi. Gre za konstruktivizem v smislu, da posamezniki gradijo svoje znanje o svetu na podlagi svojih izkušenj. Nadalje Kolb (1984) izpostavlja, da gre pri izkustvenem učenju tudi za razreševanje konfliktov in razlik ter nesoglasij v rezoniranju in sprejemanju družbenopolitičnega okolja in okoliščin. Konflikti, razlike in nesoglasja poganjajo učni proces. Učenje zahteva razreševanje neskladij med dialektično nasprotnimi načini prilagajanja svetu. V procesu učenja je učeča se oseba pozvana, da se premika naprej in nazaj med nasprotujočimi si načini refleksije in delovanja ter občutenji in mišljenjem. Pomemben del izkustvenega učenja je tudi celostni proces prilagajanja. Učenje ni le rezultat spoznavanja, temveč vključuje celostno delovanje osebe, kar med drugim zajema razmišljanje, občutenje, zaznavanje in vedenje. Učenje kot prilagajanje poleg tega vključuje oziroma temelji na strategiji reševanja problemov, odločanja in ustvarjalnosti. Zato izkustveno učenje ni uporabno le v učilnicah v okviru formalnega izobraževanja, temveč tudi v drugih oblikah izobraževanja (Banjac idr., 2022). Povezano s tem je Kolb (2012) pomembno izpostavil še, da je proces učenja iz izkušenj vseprisoten in je v tej luči učenje rezultat medsebojnih povezav med osebo in okoljem. Učenje vedno zajema dvosmernost in je na njej utemeljeno, in sicer na vključevanju novih izkušenj v obstoječe koncepte, ideje, norme in vrednote posameznika, ter na prilagajanju obstoječih konceptov, norm, idej in vrednot novim izkušnjam. Še ena značilnost izkustvenega učenja je, da izhaja iz predpostavke, da učenje ni zgolj prenos, temveč proces ustvarjanja znanja (Kolb in Kolb, 2012). Izkustveno učenje ne predvideva, da znanje že obstaja in ga poseduje učitelj, učenec pa ga prejme. Izkustveno učenje izhaja, kot smo že povedali, iz konstruktivistične teorije učenja, po kateri se družbeno znanje ustvarja in poustvarja v osebnem znanju učenca.

Z vidika poučevanja državljanske vzgoje in vsebin, povezanih s politiko, je pomemben tudi pristop Paula Freireja (1970, 1985), saj je naslavljal vprašanje razmerij moči in političnih ureditev, tudi v kontekstu izobraževalnih sistemov. Menil je, da izobraževanje ni nevtrarno, temveč po svoji naravi politično, saj oblikuje način, kako

posamezniki razumejo svet okoli sebe in kako z njim komunicirajo (Freire, 1972). V tem kontekstu je izobraževanje sredstvo opolnomočenja posameznikov in skupnosti, da prevzamejo nadzor nad lastnim življenjem in si prizadevajo za družbene spremembe. S tem je izpostavljal, da je izkustveno učenje bistven element izobraževanja, pri čemer je slednje participativen in dialoški proces, v katerem učenci aktivno sodelujejo in razmišljajo o svojih izkušnjah (Freire, 1972; Leonard in McLaren, 2002). Ta pristop je imenoval "kritična pedagogika" (Shor, 2002; McLaren in Kincheloe, 2007), ki poudarja vlogo kritičnega razmišljanja in refleksije v učnem procesu. Za našo razpravo je ključno, da je Freire predlagal model izobraževanja, ki poudarja angažirano držo učencev in učiteljev, ki v medsebojnem razmerju sodelujejo pri motrenju in kritičnem preučevanju sveta. Pri tem pristopu učenci niso le pasivni prejemniki znanja, temveč aktivni udeleženci, ki v učni proces vnašajo svoje izkušnje in poglede (Freire, 1970).

3 Državljska vzgoja v slovenskem izobraževalnem sistemu: vpogled v prisotnost pedagoško-didaktičnih usmeritev izkustvenega učenja

Državljska vzgoja v Sloveniji ima dolgo tradicijo, izhajajočo iz številnih družbenopolitičnih kontekstov in procesov. Čepič Vogrinčič idr. (2012, str. 11) trdijo, da je možno enega od kontekstov razvoja državljanske vzgoje locirati v prejšnjem jugoslovanskem sistemu (in njegovi družbeno-moralni vzgoji), ki je predstavljal okvir posredovanja takratnih idej in vrednot, povezanih z družbeno, politično in gospodarsko ureditvijo. Od osamosvojitve dalje pa gre za proces uvajanja postopnih sprememb, ki vključujejo modifikacije slovenskega (formalnega) izobraževalnega sistema, nove družbenopolitične realnosti na nacionalni, evropski in globalni ravni ter, vsaj deloma, konkurenčni politični (ideološki) pogledi na to, kaj naj bi bil glavni cilj državljanske vzgoje (Banjac in Pušnik, 2015; glej tudi Klemenčič Mirazchijski 2012, str. 115–116). Slovenija je sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja temeljito reformirala svoje šolstvo in na podlagi idejne zasnove, določene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Krek in Marn Borec, 1995), sprejela novo zakonodajo, ki ureja celoten izobraževalni sistem od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja (Krek in Kovač Šebart, 2008).

Čeprav je državljanska vzgoja v Sloveniji zastavljena tudi kot medpredmetna vsebina (European Commission, 2018) in so njeni elementi prisotni v številnih osnovnošolskih (družba, spoznavanje okolja, zgodovina, geografija, slovenščina itd.) (glej npr. Trškan, 2014, str. 3) in srednješolskih predmetih (filozofija, sociologija, slovenščina, zgodovina itd.), pa sta ključna osnovnošolski predmet domovinska in državljanska kultura in etika in aktivno državljanstvo kot obvezna izbirna vsebina na srednješolski ravni. Ta predmet in obvezna izbirna vsebina sta obvezna za vse osnovnošolce oziroma dijake, prav tako pa tudi v učnih načrtih eksplicitno naslavljata politične vsebine, zato sta za pričujoči prispevek bistvena. V nadaljevanju ju zato orišemo in pokažemo, na kakšen način je izkustveno učenje kot pristop prisotno v kurikularnih dokumentih predmeta in obvezne izbirne vsebine.

Domovinska in državljanska kultura in etika

Predmet domovinska in državljanska kultura in etika je po predmetniku osnovne šole (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2022) del obveznega programa osnovne šole, poučuje pa se ga v sedmem in osmem razredu enkrat tedensko. V obeh razredih je torej za predmet na voljo 35 ur (skupaj 70 ur) in je tako predmet z najmanjšim obsegom ur v programu osnovne šole. V preteklosti je bil deležen številnih preimenovanj, saj je bil leta 1999 sprva pripravljen učni načrt za predmet državljanska vzgoja in etika. Sedem let kasneje je bila imenovana nova predmetna komisija za posodobitev učnega načrta predmeta in leta 2008 je bil nov učni načrt potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (Čepič Vogrinčič idr., 2012, str. 117–118). Takrat se je predmet tudi preimenoval v državljansko in domovinsko vzgojo in etiko. Primerjava med predhodnim in novim učnim načrtom pokaže, da je bilo vpeljanih več družbenih in političnih tem. Kasneje je predmet doživel še eno prenovu, vendar je morala biti ta prenova leta 2011 utemeljena na obstoječem učnem načrtu. Predmet je tudi takrat doživel ne le nekatere vsebinske spremembe, temveč je dobil tudi novo poimenovanje, in sicer državljanska in domovinska vzgoja ter etika. Od takrat dalje je v veljavi ta učni načrt, predmet pa se je še enkrat preimenoval, in sicer v predmet domovinska in državljanska kultura in etika.

Na kakšen način je izkustveno učenje vpeto oziroma integrirano v trenutni učni načrt (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011) domovinske in državljanske kulture in etike? Učni načrt v prvem poglavju, kjer je predmet opredeljen, našteje ključne vsebine, med katerimi lahko rečemo, da jih je veliko izrazito povezanih s politiko. Med splošnimi cilji učni načrt navaja tudi, da predmet s svojimi vsebinami prispeva k učenčevi politični pismenosti, kar med drugim pomeni tudi, da je seznanjen s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja in z demokratičnimi institucijami v lokalnem okolju, Sloveniji, Evropski uniji in svetovnih skupnostih, hkrati pa tudi pozna človekove in otrokove pravice in njihov pomen, predvsem v okviru pravne države (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 6). Med splošnimi cilji predmeta pa velja še posebej opozoriti na cilj dejavnega vključevanja učencev v družbeno življenje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 7), kar pomeni, da predmet stremi k spodbujanju učenčevega aktivnega državljanstva v raznolikih oblikah. Glede na predstavljene cilje učnega načrta, predvsem v smislu njegove orientiranosti na izobraževanje za demokratično državljanstvo, sta posebej (vendar ne izključno) pomembna vsebinska sklopa “Skupnost državljanov Republike Slovenije” in “Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah”, ki sta predvidena za 7. razred osnovne šole, medtem ko je v 8. razredu za demokratično državljanstvo relevanten sklop “Demokracija od blizu”, v okviru katerega učenci spoznajo ključne elemente, institucije in procese demokratičnega sistema in aktivnega (demokratičnega) državljanstva (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 12).

Sicer pa so v učnem načrtu opredeljene tudi veščine, ki naj bi jih predmet spodbujal. Tako so v enem od sklopov zajete tudi veščine “obveščenega, kritičnega, konstruktivnega in angažiranega družbenega delovanja” (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 5). V tem kontekstu je predmet vsaj deloma zastavljen tako, da spodbuja interakcijo učencev z zunanjim okoljem, kar je tudi element izkustvenega učenja. Med krovnimi cilji predmeta so sicer politična pismenost, razvoj kritičnega mišljenja in vključevanje učencev v družbeno življenje. V zadnjem poglavju učnega načrta so tudi di-

daktična priporočila, med katerimi je izpostavljeno, da naj "učitelj pri obravnavi vsebin izhaja iz primerov, ki so značilni za ožje in širše okolje učencev", poleg tega pa poziva učitelje, naj "izberejo zglede tudi glede na interese učencev, posebnosti okolja, v katerem živijo, in aktualne dogodke" (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 20). Vidimo lahko, da učni načrt do določene mere vpeljuje izkustveno učenje, vendar izhajanje iz primerov okolja učencev in njihovih interesov še ne pomeni implementacije izkustvenega učenja, saj umanjajo nekateri nujni osnovni elementi (po Deweyju in Kolbu ter Freireju), kot so usmeritve k prepletenosti več procesov različnih izkušenj, refleksivnega opazovanja, abstrahiranja in konceptualizacije ter aktivnega eksperimentiranja. V tem smislu je izkustveno učenje, lahko rečemo, v domovinski in državljanski kulturi in etiki zgolj posredno nakazano, vendar ne celovito operacionalizirano.

Aktivno državljanstvo

Aktivno državljanstvo v srednjih šolah je v slovenskem izobraževalnem sistemu pravzaprav novost, saj so bili kurikularni dokumenti (za gimnazije učni načrt, za strokovno, srednje poklicno in nižje poklicno izobraževanje pa katalogi znanja) potrjeni leta 2020, istega leta je aktivno državljanstvo postalo del srednješolskih programov. Je torej del srednješolskega izobraževanja, vendar ne gre za "klasični" šolski predmet, temveč obvezni vsebinski sklop, ki je v predmetnikih umeščen v kategorijo druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela. Čeprav ni klasični predmet, pa je obvezen za vse dijake vseh izobraževalnih programov in enako kot predmeti temelji na učnem načrtu oziroma katalogu znanja, vendar narekuje drugačne organizacijske in izvedbene oblike pouka (Rojc in Šipuš, 2021, str. 8).

Rojc in Šipuš (2021, str. 8) poudarjata, da je temeljni cilj aktivnega državljanstva, kot ga opredeljujejo učni načrt oziroma katalogi znanja, spodbujanje oblikovanja aktivnega, informiranega in odgovornega demokratičnega državljanstva. V osnovi je aktivno državljanstvo zastavljeno na način, da naj bi dijaki v okviru učnih aktivnosti razvijali sposobnost za razumevanje kompleksnosti osebnega in družbenega življenja ter povezanosti in nasprotij med individualnim in družbenim, lokalnim in globalnim. Pri pripravi, izvedbi in refleksiji aktivnosti pridobivajo in razvijajo znanja o človekovih pravicah, demokraciji in demokratični kulturi, vlogi medijev in civilne družbe, ustavni ureditvi in političnem sistemu Republike Slovenije, evropskih integracijskih procesih ter institucijah Evropske unije, mednarodnih organizacijah in globalnih izzivih človeštva. Sicer pa kurikularni dokumenti izpostavljajo, da je obvezni vsebinski sklop zastavljen interdisciplinarno, saj se v njem prepletajo in povezujejo spoznanja različnih znanstvenih disciplin (sociologije, filozofije, politologije, zgodovine, geografije ipd.) (Šipuš, Adam idr., 2020; Šipuš, Banjac idr., 2020).

V kolikor pogledamo osnovno zastavitev aktivnega državljanstva (Šipuš, Adam idr., 2020), je mogoče prepoznati, da je eno od izhodišč vsebinskih sklopov (ti so sicer štirje) izhajanje iz dijakov kot državljanov, posameznikov, ki so obenem del skupnosti, države in širšega sveta, hkrati pa nakazujejo na štiri ravni državljanskega angažiranja: osebno, družbeno, državno in globalno (Šipuš, Adam idr., 2020). Ideja je, da se vsi sklopi povezujejo in kot celota dijake spodbujajo, da razvijajo svoje državljanske spretnosti na več ravneh. Zastavitev je usmerjena k opolnomočenju mladih za razumevanje procesov

in odločanje v družbi in politiki s spretnostmi, potrebnimi za sodelovanje pri urejanju zadev skupnega pomena, in za aktivno sodelovanje, da bi prispevali k spremembam v državi in širše (Šipuš, Adam idr., 2020). Vidimo torej lahko, da je aktivno državljanstvo tematsko zastavljeno tako, da izhaja iz mladih in spodbuja njihovo angažiranost. V tem se približuje izkustvenemu učenju, vendar se obenem eksplicitno nanj ne nanaša. Pri izkustvenem učenju je sicer pomembno, da prenos znanja izhaja iz učenja in je v njem ter skozi njega utemeljeno, vendar obenem v obstoječem učnem načrtu vsebinskega sklopa umanjka dimenzija izkušnje na podlagi poteka učenčeve refleksije doživetega in prakticiranega, ki pripelje tudi k novim, drugačnim ali spremenjenim razumevanjem določenega procesa ali fenomena. Ta del je v veliki meri prisoten v didaktičnih priporočilih, ki sestavljajo učni načrt oziroma kataloge znanja aktivnega državljanstva. Tam je namreč navedeno, da je izvedba obveznega vsebinskega sklopa primarno zastavljena na način, da temelji na aktivnostih dijakov, pri tem pa te aktivnosti izhajajo iz družbenega, ekonomskega, kulturnega in političnega konteksta, v katerem živijo mladi. Tako učni načrt (Šipuš, Adam idr., 2020) izpostavlja, da naj “načrtovane aktivnosti in avtentične naloge izhajajo iz aktualnih okoliščin, interesov in izkušenj dijakov ter zajemajo vse faze: načrtovanje, izvajanje aktivnosti in refleksijo”. V tem se učni načrt aktivnega državljanstva v precejšnji meri prekriva z izkustvenim učenjem oziroma iz njega izhaja, kar je razvidno iz nadaljnjih napotkov: “Dijaki naj aktivno sodelujejo v družbenem življenju skupnosti in z lastno načrtovano in odgovorno aktivnostjo prispevajo tako k svojemu osebnostnemu razvoju, kot tudi k razvoju demokratične skupnosti. Tako učni proces vključuje refleksijo življenjske izkušnje.” (Šipuš, Adam idr., 2020, str. 9).

V zaključku tega razdelka lahko ugotovimo, da učni načrt osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanska kultura in etika vsebuje le malo elementov pristopa izkustvenega učenja; v veliki meri gre za politično opismenjevanje, spodbujanje kritičnega mišljenja in dejavnega vključevanja učencev v širše družbeno okolje. Medtem pa ima srednješolski obvezni izbirni sklop aktivno državljanstva več elementov izkustvenega učenja, saj poudarja nujnost izkušanja, konkretnih aktivnosti in tudi njihovo refleksijo. Toda po drugi strani je pomembno poudariti, da je izhajanje iz izkušenj oziroma družbenopolitičnega konteksta učencev tako pri domovinski in državljanski kulturi in etiki kot pri aktivnem državljanstvu le šibko vezano na politične vsebine in politično opismenjevanje. Zdi se, da so napotila za poučevanje o državljanstvu, ki izhajajo iz izkustvenega učenja, samostojna. Predvsem Dewey (1966) in Freire (1985) sta (izkustveno) izobraževanje videla kot bistveno prepleteno in celo neločljivo povezano z demokratičnimi politikami in emancipatornimi ter celo aktivističnimi praksami. V tej smeri so možni tudi nadaljnji premisleki, kako državljansko vzgojo in poučevanje političnih vsebin koncipirati prek izkustvenega učenja.

4 Izkustveno učenje v okviru državljanske vzgoje: potenciali poglobljene zastavitve poučevanja političnih vsebin

Predhodno smo izpostavili, da se v okviru državljanske vzgoje na osnovnošolski in srednješolski ravni kažejo določene prvine izkustvenega učenja, med drugim izhajanje iz mladih in izvedba aktivnosti, prek katerih naj učeči se posamezniki pridobivajo znanje.

Dewey (1997 [1938]) meni, da izkušnja izhaja iz učinka dveh glavnih načel, in sicer kontinuitete, ki pomeni, da bo izkušnja trajno vplivala na posameznikovo prihodnost, in interakcije, ki pove, kaj ta vpliv predstavlja v smislu družbenega delovanja. V tem kontekstu lahko rečemo, da je po Deweyju posameznikova trenutna izkušnja amalgam, ki se tvori med njegovimi preteklimi izkušnjami in zahtevami trenutne situacije. Za Deweyja (1997 [1938]) izkušnja nima vnaprej determinirane vrednosti, temveč je vrednost izkušnje mogoče oceniti, razumeti oziroma interpretirati glede na to, koliko ta posameznik prispeva k specifičnim (demokratskim) idealom družbe, v kateri se nahaja. Zato imajo izkušnje, ki jih je posameznik pridobil v preteklosti, trajen učinek in bodo tudi v prihodnosti vplivale na njegov prispevek k družbi. Za Deweyja pa kurikularne izkušnje niso zgolj intelektualne vaje in šole niso zgolj prostori, kjer naj bi se zgodile. Šole so same po sebi, ali bi vsaj morale biti, žive skupnosti, v katerih naj bi se uresničevale družbene dolžnosti, kritična zavest ter demokratični ideali in dejavnosti (Abdi, 2001; Dewey, 1997 [1938], str. 55).

Podobno vlogo izkušnji pripisuje tudi Freire. Ko naslovi vprašanje razmerja izkušnje in branja, Freire (1983, str. 5) ugotavlja, da "branje ni sestavljeno zgolj iz dekodiranja pisane besede ali jezika, temveč je pred njim in prepleteno z znanjem o svetu". Kar Freire s tem naslavlja, je, da vsakršno novo branje, spoznavanje, akt izobraževanja vedno vključuje predhodno znanje oziroma je z njim predhodno determinirano. To pomeni, da posameznik ni le proizvod izobraževanja, ki ga je prejel v šoli, temveč tudi sveta, v katerem se je sprva učil. Morda ima "svet" še večji vpliv kot "beseda" (nova vednost), saj "je predhodno branje sveta vedno pred branjem besede, branje besede pa pomeni nenehno branje sveta" (Freire, 1983, str. 5).

Vsekakor so izkušnje, kot smo ne nazadnje pokazali tudi prek Freireja (1983), temelj in nujni element izobraževalnih aktivnosti, vendar je glede tega treba opozoriti, da ni vsaka izkušnja neposredno izobraževalna. Čeprav smo ravno za Deweyja trdili, da je zanj izkušnja pomembna v izobraževanju, pa je prav on tisti, ki je opozoril na kompleksno razmerje med izkušnjo in izobraževanjem. Ni nujno, da izkušnja sama po sebi privede do učenja, do akumulacije novega znanja. Za Deweyja izkušnja sama po sebi ni nujno poučna: "Prepričanje, da pristna izobrazba pride z izkušnjo, ne pomeni, da so vse izkušnje resnično ali enako poučne. Izkušnje in izobraževanja ne moremo neposredno enačiti. Nekatere izkušnje namreč vodijo k zgrešeni izobrazbi. Vsaka izkušnja je napačno vzgojna, če zavira ali izkrivlja rast nadaljnjih izkušenj. Izkušnja je lahko takšna, da povzroči brezčutnost; lahko povzroči pomanjkanje občutljivosti in odzivnosti. Takrat so možnosti za bogatejše izkušnje v prihodnosti omejene." (Dewey, 1997 [1938], str. 25–26). Deweyjeve pripombe so relevanten opomin, da izkušnje skupnostnega učenja niso neproblematične. Da bi izkušnja imela izobraževalno dimenzijo, se mora posameznik lotiti "refleksivnega razmišljanja", ki ga Dewey opredeljuje kot "aktivno, vztrajno in skrbno preučevanje vsakega prepričanja ali domnevne oblike znanja v luči razlogov, ki ga podpirajo, in nadaljnjih sklepov, h katerim vodi" (Dewey, 1933, str. 9). Z vključevanjem v refleksivno razmišljanje bodo učenci lahko videli in razumeli stvari o sebi, svojih vrstnikih, šoli, skupnosti in navsezadnje o družbi, v kateri živijo.

Osrednja prвина državljske vzgoje je, kot smo prek Bernarda Cricka izpostavili že v uvodu prispevka, demokratična participacija in kontinuirano naslavljanje demokracije v raznolikih smislih. Vprašanje demokracije je bilo osrednjega pomena za Deweyja (1966) in Freireja (1985). Oba sta se ukvarjala s podobnimi družbenimi problemi, kot

so socialna neenakost, nestrpnost in izključevanje. V izobraževanju sta videla ne le možnost naslavljanja teh vprašanj, temveč tudi možnost za njihovo odpravljanje, pri čemer je še posebej ekspliciten Freire, ko pravi, da s tem, ko se ljudje “v odnosu do sveta odzivajo na izzive okolja, začnejo dinamizirati, obvladovati in humanizirati dejanskost” (Freire, 2005, str. 4 [1974]). Po mnenju Abdija (2001) se misli Deweyja in Freireja srečata v prizadevanju za ozaveščeno in kritično državljanstvo, saj se oba osredotočata na demokratično usmerjene izobraževalne sisteme, ki poudarjajo doseganje kritičnega državljanstva.

Za Deweyja ima demokracija v razmerju do izobraževanja dvojno vlogo, ker je hkrati njena osnova in cilj. Dewey je zagovornik demokracije, ki zanj ni le politični sistem, temveč etični ideal, katerega jedro predstavljajo dejavni informirani državljani, ki sodelujejo v političnih procesih. Da bi demokracija delovala, so potrebni ozaveščeni državljani (Dewey, 1966), k čemur v veliki meri lahko prispeva prav izobraževanje. Podobno Freire (1970) trdi, da upanje korenini v posameznikovi nikoli dokončni izobrazbi, iz katere se podaja v nenehno iskanje, ki ga je mogoče izpeljati le v skupnosti z drugimi (Freire, 1970). Torej temelj uspeha demokracije ni le v splošnem izobraževanju, temveč v sposobnosti članov družbe za medsebojni dialog, s čimer se ohranjata vzajemna korist in zavest o nujnosti skupnosti. Ta točka skupnega oz. demokratičnega delovanja, tudi v kontekstu izobraževanja, je pomembna tudi za Deweyja (1966, str. 97–98), ko pravi, da je pomemben vidik funkcioniranja demokracije tudi združeno delovanje posameznikov, pri čemer ti izhajajo iz skupnega interesa. Demokracija torej ne izhaja oziroma ni utemeljena le v dialogu, temveč tudi v enakosti. Izobraževanje ima po Deweyju tu ključno vlogo, saj pravi (Dewey, 1966, str. 114), da “morajo biti šole opremljene do te mere in tako učinkovito, da bodo ne le govorile o neenakosti, temveč učinke ekonomske neenakosti tudi odpravljale”. Tudi Freire je naslavljal izobraževalne prostore kot prostore zmanjševanja ali odpravljanja različnih diskriminacij in premagovanja nepravilnosti in zatiranja (McLaren in Lankshear, 1994). V tej luči državljanska vzgoja ponuja okvir udejanjanja angažiranega izobraževanja, ki vzame politične tematike kot osrednje (Mccowan, 2006).

Učenje za aktivno, zavzeto in ozaveščeno državljanstvo je osrednji del šolske izkušnje. Učenci se morajo naučiti prepoznati vzroke sistematičnega zatiranja in ukrepati proti temu zatiranju. To ukrepanje je kolektivno in ne individualno ter temelji na idejah solidarnosti (Heggart idr., 2018). Cavalier (2002, str. 257) pravi, da je za Freireja povsem jasno, da ni druge izbire, kot da ukrepamo, saj v nasprotnem primeru, torej če ne ukrepamo, delujemo na način, ki ohranja status quo, ki razčlovečuje vse ljudi, ohranja nepravilnost in zagotavlja, da se bo sedanji nepravilni položaj nadaljeval. Dravljlanska vzgoja je v tem kontekstu utemeljena na izkušnjah vseh v učilnici, pri čemer izkušnje niso le pozitivne, temveč tudi negativne v smislu udeleženosti v različnih oblikah diskriminacij, neenakosti itd. Pri tem je nujno tudi izhajati iz Freirejeve kritične pedagogike, ki vzame izobraževanje kot politični proces, ki priznava strukture moči v sistemu na eni strani in moč posameznikov pri sprejemanju odločitev o lastnem učenju na drugi. V kontekstu učiteljev in šol jim omogočanje tovrstnih razprav v kontekstu državljanske vzgoje ponuja, da postavljajo vprašanja o tem, katere oblike nasilja in nepravilnosti so del dnevnega reda (npr. v medijih) in katere so utišane, razpravljajo, kako zagotoviti prostor za glasove manjšin ter kako vzpostaviti skupne pristope za reševanje družbenih vprašanj, ki temeljijo na načelih pravičnosti in enakosti. Takšna državljanska vzgoja

izhodiščno zahteva uporabo široko zasnovanih demokratičnih načel, kolektivno in sodelovalno delovanje. Kot pravi McCowan (2006, str. 68), ni dovolj, da izobraževanje (o državljanstvu) ponuja faktografsko, "nepristransko" in "od politike odmaknjeno" formo podajanja znanja. Priprava učencev na to, da postanejo politični akterji (ne v smislu politikov, temveč v smislu spoprijemanja s političnimi vsebinami), ne izhaja in ni utemeljena le na učenčevi akumulaciji znanja, veščin in vrednot na samem področju politike, ampak je odvisna od globljih procesov. Učenec mora najprej sam sebe razumeti, da je subjekt v temeljnem ontološkem smislu, ki lahko vpliva na zunanjo stvarnost, da bi lahko postal politični akter. Zaradi tega globljega razvoja agentizma so posledično pomembni vsi pedagoški odnosi v šoli. Pomembno je, v kolikšni meri so učenci spodbujeni k razvijanju lastnih vizij.

5 Zaključek

Izkustveno učenje omogoča poglobljeno razumevanje sveta, o čemer so na različne načine, kot smo pokazali v prispevku, govorili številni avtorji. Pridobivanje vednosti nikoli ne sme biti izoliran proces in pravzaprav, kot opozarja tudi Freire (1983), nikoli ne more biti. Je vedno angažiran in dialektičen proces. Freire (2018) je menil, da tradicionalno izobraževanje, ki ga je imenoval "bančno izobraževanje", ne vključuje v celoti učencev in jih namesto tega obravnava kot pasivne prejemnike znanja. Trdil je, da ta pristop ohranja družbeno neenakost in zatiranje, saj učencem ne omogoča, da bi kritično preučevali svet okoli sebe. S tem je učenec tudi tisti, ki intervenira v kontekst, v katerem se nahaja. Tako Freire zagovarja pristop k izobraževanju, v katerem je izkušnja podlaga kritičnemu mišljenju in ki spodbuja učence, da se sprašujejo o predpostavkah in prepričanjih, na katerih temeljijo informacije, ki so jim predstavljene. Verjel je, da takšen pristop posameznike opolnomoči, da prevzamejo nadzor nad svojim življenjem, razumejo svoje izkušnje in si prizadevajo za družbene spremembe. Freirejev pristop se pogosto povezuje s konceptom izobraževanja za osvoboditev, katerega cilj je opolnomočiti posameznike in skupnosti, da prevzamejo nadzor nad lastnim življenjem in si prizadevajo za družbene spremembe.

Freire želi povedati, da vsi izobraževalni procesi povzročajo spreminjanje sveta in državljanska vzgoja je okvir, kjer je to še izrazito vidno. Ni naključje, da je tudi Bernard Crick (1977, str. 14) eksplicitno izpostavljal, da je naloga učitelja, ki podaja politične vsebine na kateri koli ravni izobraževanja, da ustvari okolje, kjer nastajajo koncepti, znanje in spretnosti, prek katerih percipiramo svet in jih uporabljamo z namenom, da na svet tudi vplivamo. Toda obenem so sodobne družbe glede političnih tematik v šolah zelo previdne, včasih se celo zdi, da obstaja široko soglasje, da morajo biti učitelji previdni pri vsiljevanju svojih stališč mladim in morajo omogočiti enakovredno obravnavo različnih pogledov. To je še posebej poudarjeno pri predmetih, kot je državljanska vzgoja, ki obravnavajo sporne teme in pri katerih obstaja tveganje indoktrinacije. Vendar Freire na tem mestu vprašanje obrne na glavo: indoktrinacija po njegovem mnenju pomeni izogibanje političnim vprašanjem, saj s tem podpira in ohranja sedanji (nepravični) sistem. Učitelji imajo zato etično dolžnost, da so "pristranski", torej da svoje poučevanje usmerjajo v naslavljanje in odpravljanje izključevanj, družbenega

nasilja, nepravilnosti (Mccowan, 2006). Ali, kot pravi tudi Nikolakaki (2011, str. 52), so ljudje zaradi individualizma in tekmovalnosti v družbi odrinjeni na rob družbe, so brez moči in se z njimi manipulira. Namesto tega je treba spodbujati skupnostne vrednote, solidarnost in odgovornost za avtonomijo posameznika in skupnosti. V tem kontekstu je državljanska vzgoja prek izkustvenega izobraževanja široko mišljena kot proces na ravni šole, kjer slednje lahko deluje v konkretnem okolju (Flanagan idr., 2007), ki daje velik pomen svoji demokratični naravi in možnostim, ki jih ponuja za izražanje učencev. Državljanstva vzgoja je kot predmet ali kot credo celotne šole lahko učinkovitejša, če je interaktivna ter prožna izkušnja, ki se bolj navezuje na lastne izkušnje učencev v šolskem okolju in zunaj njega ter jih spodbuja k sodelovanju in razmišljanju o širokem spektru demokratične politike.

Marinko Banjac, PhD

Experiential Learning and Political Education in Citizenship Education

Citizenship education, and within it, political education, is about preparing young people for their roles and responsibilities as citizens (Kerr, 2000), or as Tristan McCowan (2011) puts it, political empowerment in the broadest sense. Relatedly, it is often suggested that young people in contemporary democratic settings are politically inactive and alienated from politics. Although such assumptions about young people are problematic, as research shows a heterogeneous political activity among young people (cf. de Moor et al., 2021; Svensson and Wahlström, 2021; Tsekoura, 2016), it is nevertheless important to acknowledge that there is a need to continuously strengthen young people's awareness of the importance of political participation and their role in society, thus empowering them to participate in political affairs. However, political education should not be based solely on imparting knowledge about the legal-formal framework of politics and social arrangements and a suffocating set of "bare" facts, as this will only bore students (Crick, 2012, p. 14). Instead, it makes sense to orient citizenship education towards building and expanding the vocabulary of concepts we use to perceive and influence the world (Crick, 2012, p. 14). This means framing citizenship and political education through experiential learning, which opens up opportunities for the creation of new knowledge or the transformation of the self through a cycle of "trying" and "experiencing" (Dewey, 1985; Hildreth, 2012).

The article addresses the role and possibilities of practising experiential learning in the context of citizenship and political education. The central question is how experiential learning can be used to communicate citizenship education content, especially political content, to students in formal education. The underlying proposition is that experiential learning starts from the learner and his/her existing knowledge and the contexts in which the learner finds him/herself. This offers a basic orientation for designing citizenship and political education lessons in a way that the learner perceives, understands and reflects on them through the integration of theory and practice, experiential cognition, and concrete action.

In the first part of the article, we outline experiential learning as a pedagogical-didactic approach, briefly reflecting on how we should understand experience as such. We then present the development of the experiential learning approach, mainly through the perspective of the contributions of Dewey (1897, 1930, 1985, 1997 [1938]), Kolb (2012) and Freire (1970, 1985; McLaren and Lankshear, 1994). The central purpose of this part of the paper is to show what role these authors ascribe to the broader socio-political contexts of educational processes and how these contexts relate to experiential learning.

For John Dewey (1997 [1938]), considered one of the founders of experiential learning, it is experience that constitutes the foundation of learning. Dewey was convinced that experience is essential for the development of thinking and intelligence. In this respect, experience is always a world of ideas and is tied to the process of thinking by which we also become aware of ourselves and the world around us. In this sense, experience is also what can be characterised as a construction of reality that is at once personal and social, and as such always dependent on the socio-political context (Banjac et al., 2022, pp. 12–13; see also Jarvis et al., 2004, p. 55). Dewey's theory of experiential learning emphasises the importance of practical and active learning experiences. Dewey's theory therefore fundamentally underlines the importance of linking classroom teaching to real-world experiences, and encourages students to use what they learn in the classroom to participate or help others in the community.

Dewey's premises and the theoretical underpinnings of experiential learning are also an important reference point for David Kolb, whose model of experiential learning is perhaps the most widely used (Seaman et al., 2017). Similarly to Dewey, Kolb (1984) argues that experience is a cornerstone of the learning process (Seaman et al., 2017). In the 1970s, he developed his model of experiential learning, which emphasises the role of experience in the learning process. Kolb's model consists of four stages: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation, and active experimentation (see Banjac et al., 2022).

Kolb (2012) also importantly pointed out that the process of learning from experience is ubiquitous, and in this light, learning is the result of interconnections between the subject and the environment. Learning always involves and is based on a bidirectionality, namely the integration of new experiences into one's existing concepts, ideas, norms and values, and the adaptation of existing concepts, norms, ideas and values to new experiences.

Paul Freire's (1970, 1985) approach is also important from the perspective of teaching citizenship education and politics-related content, as he addressed the issue of power relations and political arrangements, including those related to education systems. Freire (1972) argued that education is not neutral and that it is inherently political, shaping the way individuals understand and interact with the world around them. In this context, education is a means of empowering individuals and communities to take control of their own lives and to strive for social change. Freire proposed a model of education that emphasises engaged attitudes on the part of students and teachers (Freire, 1970).

In the second part of the paper, we reflect on the presence of experiential learning within citizenship education at both primary and secondary school level in the Slovenian formal education system. Citizenship education in Slovenia has a long tradition, stem-

ming from many socio-political contexts and processes. Čepič Vogrinčič et al. (2012, p. 11) argue that one of the contexts for the development of citizenship education can be found in the previous Yugoslav system and socio-moral education, which represented a framework for the transmission of ideas and values related to the social, political and economic order of the time. Since the attainment of independence, however, we have been witnessing a process of gradual change, including modifications of the Slovenian (formal) education system, new socio-political realities at the national, European and global levels, and, at least in part, competing political (ideological) views on what the main goal of citizenship education should be (Banjac and Pušnik, 2015).

The subject Patriotic and civic culture and ethics is part of the compulsory primary school programme according to the Primary School Curriculum (Ministry of Education, 2022) and is taught once a week in grades 7 and 8. In both grades, the subject is therefore taught for 35 hours (70 hours in total), making it the subject with the smallest number of hours in the primary school curriculum. It has been renamed several times in the past, with the first curriculum drawn up in 1999 and updated in 2008 and 2011. The analysis shows that the current curriculum introduces experiential learning only to a certain extent. Namely, merely stating, as the curriculum does, that examples from the students' environment should be used does not mean that experiential learning is being implemented. Furthermore, some additional basic elements of experiential learning are missing (according to Dewey, Kolb and Freire), such as orientations towards the interplay of multiple processes of experiencing, reflective observation, abstracting and conceptualising, and active experimentation. In this sense, experiential learning can be said to be only indirectly used in Patriotic and civic culture and ethics, but not comprehensively operationalised.

Active citizenship is a novelty in the Slovenian education system at the upper secondary school level, as the curriculum documents (the curriculum for grammar school and the knowledge catalogues for vocational, secondary vocational and lower vocational education) were approved in 2020, the same year that Active citizenship became part of the upper secondary school curricula. It is therefore part of upper secondary education; however, it is not a "classic" school subject, but a compulsory subject included in the curricula under the category of other forms of educational work. Active citizenship has several elements of experiential learning, as it emphasises the need for experience, concrete activities and reflecting on them. On the other hand, it is important to stress that experiential learning is only weakly linked to political content and political literacy. The guidelines for teaching citizenship based on experiential learning seem to stand on their own and are not fully operationalised.

In the third part of the article, based on the analysis of the presence of experiential learning within citizenship education in primary and secondary schools, we carried out an in-depth interpretation and conceptualisation of the dimensions of the experiential learning approach as a pedagogical form of implementing citizenship education and, in this context, of the transfer of knowledge and skills related to political content.

A central element of citizenship education is democratic participation and the continuous reflection on democracy in its various meanings. The issue of democracy was central to Dewey (1966) and Freire (1985), both of whom were concerned with similar societal issues such as social inequality, intolerance and exclusion. They saw education not only as a way of addressing these issues, but also as a way of remedying them.

Freire is particularly explicit when he argues that as people respond to the challenges of their environment in relation to the world, they begin to dynamise, master and humanise reality (Freire, 2005, p. 4).

Education, according to Dewey (1966, p. 114), has a key role to play here, since schools must be equipped to the extent and in such an effective way that they not only speak about inequality, but also eliminate the effects of economic inequality. Freire also addressed educational spaces as spaces for reducing or eliminating various discriminations, and overcoming injustice and oppression (McLaren and Lankshear, 1994). In this light, citizenship education offers a framework for enacting an engaged education that takes political issues as central (McCowan, 2006).

Such citizenship education requires, as a starting point, the application of broad democratic principles, collective and collaborative action. As McCowan (2006, p. 68) argues, it is not enough for citizenship education to provide a factual, "dispassionate" and "politically detached" form of knowledge transfer. Preparing students to become political actors (not in the sense of being politicians, but in the sense of engaging with political issues) does not only result from, and is not based on, the student's accumulation of knowledge, skills and values in the field of politics itself, but depends on deeper processes. The learner must first understand him/herself as a subject in the fundamental ontological sense, capable of influencing external reality, in order to become a political actor.

LITERATURA

1. Abdi, A. A. (2001). Identity in the Philosophies of Dewey and Freire: Select Analyses. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 35(2), 181–200.
2. Alexander, S. in Boud, D. (2001). Learners Still Learn from Experience when Online. V: Stephenson, J. (ur.). *Teaching & Learning Online: New Pedagogies for New Technologies* (pp. 3–15). London: Routledge.
3. Banjac, M. in Pušnik, T. (2015). Citizenship Education in Slovenia. Dostopno na: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/206029/citizenship-education-in-slovenia?p=all> (pridobljeno 15. 1. 2023).
4. Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D. idr. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede.
5. Bárta, O., Boldt, G. in Lavizzari, A. (2021). Meaningful Youth Political Participation in Europe: Concepts, Patterns and Policy Implications – Research study. V: Pašić, L. (ur.). *Council of Europe and European Commission*. Dostopno na: <https://edoc.coe.int/fr/les-jeunes-en-europe/10301-meaningful-youth-political-participation-in-europe-concepts-patterns-and-policy-implications-research-study.html> (pridobljeno 15. 1. 2023).
6. Boud, D., Cohen, R. in Walker, D. (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
7. Cavalier, W. (2002). The Three Voices of Freire: An Exploration of his thought over Time. *Religious Education*, 97(2), 184–197.
8. Crick, B. (1962). *In Defence of Politics*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Crick, B. (1999). The Presuppositions of Citizenship Education. *Journal of the Philosophy of Education*, 33(3), 337–352.
10. Crick, B. (2012). The Introducing of Politics in Schools. V: Crick, B. in Heater, D. (ur.). *Essays on Political Education* (str. 5–20). London: Routledge.
11. Crick, B. in Heater, D. B. (1977). *Essays on Political Education*. Ringmer: Falmer Press.
12. Čepič Vogrinčič, M., Justin, J., Klemenčič, E. idr. (2012). *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji konceptualni okvir in razvoj kurikulumov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

13. De Moor, J., De Vydt, M., Uba, K. idr. (2021). New Kids on the Block: Taking Stock of the Recent Cycle of Climate Activism. *Social Movement Studies*, 20(5), 619–625.
14. Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: E. L. Kellog & Co.
15. Dewey, J. (1930). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
16. Dewey, J. (1933). *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Company.
17. Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Collier-Macmillan.
18. Dewey, J. (1985). *The Later Works, 1925–1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
19. Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
20. European Commission. (2018). *Citizenship education at School in Europe, 2017*. Brussels: Publications Office.
21. Farthing, R. (2012). Why Youth Participation? Some Justifications and Critiques of Youth Participation Using New Labour's Youth Policies as a Case Study. *Youth & Policy*, 109. Dostopno na: https://www.youthandpolicy.org/wp-content/uploads/2017/06/farthing_why_youth_participation.pdf (pridobljeno 15. 1. 2023).
22. Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. and Galloway, L. S. (2007). School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421–431.
23. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
24. Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, 2(2), 173–181.
25. Freire, P. (1983). The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*, 165(1), 5–11.
26. Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
27. Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
28. Freire, P. (2018). The Banking Concept of Education. V: Blair Hilty, E. (ur.). *Thinking About Schools* (str. 117–127). London: Routledge.
29. Hay, C. (2007). *Why We Hate Politics*. Cambridge: Polity Press.
30. Heggart, K., Flowers, R., Burridge, N. idr. (2018). Refreshing Critical Pedagogy and Citizenship Education through the Lens of Justice and Complexity Pedagogy. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 355–367.
31. Hildreth, R. W. (2012). John Dewey on Experience: a Critical Resource for the Theory and Practice of Youth Civic Engagement. *Citizenship Studies*, 16(7), 919–935.
32. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163.
33. Jarvis, P., Holford, J. in Griffin, C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
34. Kerr, D. (2000). Citizenship Education: An International Comparison. V: Lawton, D., Cairns, J. in Gardner, R. (ur.). *Education for Citizenship* (str. 200–227). London: Continuum.
35. Klemenčič Mirazchijski, E. (2012). Državljska in domovinska vzgoja danes. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(1–2), 114–126.
36. Kolb, A. Y., in Kolb, D. A. (2012). Experiential Learning Theory. V: *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 1215–1219). Boston: Springer US.
37. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
38. Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. in Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. V: Sternberg, R. J. in Zhang, L. (ur.). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (str. 227–247). New York: Routledge.
39. Krek, J. in Kovač Šebart, M. (2008). Citizenship Education in Slovenia after the Formation of the Independent State. *Journal für Sozialwissenschaften Und Ihre Didaktik*, 9(1), 68–80.
40. Krek, J. in Marn Borec, V. (1995). *White Paper on Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.

41. Leonard, P. in McLaren, P. (ur.) (2002). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge.
42. Mccowan, T. (2006). Approaching the Political in Citizenship Education: The Perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. *Educate*, 6(1), 57–70.
43. McCowan, T. (2011). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London: Bloomsbury.
44. McLaren, P. in Kincheloe, J. L. (2007). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
45. McLaren, P. in Lankshear, C. (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge.
46. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2011). Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
47. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2022). Predmetnik za osnovno šolo. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/Predmetnik-za-osnovno-solo.pdf> (pridobljeno 16. 1. 2023).
48. Peters, G., Pierre, J. in Stoker, G. (2010). The Relevance of Political Science. V: Marsh, D. in Stoker, G. (ur.). *Theory and Methods in Political Science* (325–342). New York: Palgrave Macmillan.
49. Petrović, J. (2016). Dewey's Theory of Curriculum – Overcoming the Boundaries of Traditional Curricula. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 15–27.
50. Rojc, J. in Šipuš, K. (2021). Od načrtovanja do izvedbe. V: Rojc, J. in Šipuš, K. (ur.). *Aktivno državljanstvo v srednji šoli: priročnik za učitelje* (str. 5–20). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
51. Seaman, J., Brown, M. in Quay, J. (2017). The Evolution of Experiential Learning Theory: Tracing Lines of Research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40(4), NP1–NP21.
52. Shor, I. (2002). Education is Politics: Paulo Freire's critical pedagogy. V: Leonard, P. in McLaren, P. (ur.). *Paulo Freire: A Critical Encounter* (str. 24–35). London, Routledge.
53. Sinjur, A. (2016). Citizenship Education in Great Britain. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(2), 150–163.
54. Svensson, A. in Wahlström, M. (2021). Climate Change or What? Prognostic Framing by Fridays for Future Protesters. *Social Movement Studies*, (22)1, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14742837.2021.1988913>.
55. Šipuš, K., Adam, A., Arnuš, N. idr. (2020). Aktivno državljanstvo. Splošna in strokovna gimnazija. Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela (35 ur). Ljubljana: Učni načrt. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
56. Šipuš, K., Banjac, M., Flis, R. idr. (2020). Aktivno državljanstvo. Srednje strokovno izobraževanje. Katalog znanja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
57. Trškan, D. (2014). Državljska vzgoja v učnih načrtih za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(3–4), 3–17.
58. Tsekoura, M. (2016). Debates on Youth Participation: From Citizens in Preparation to Active Social Agents. *Revista Katálysis*, 19(1), 118–125.