

Dr. Metod Resman

Oblikovanje interkulturene šolske skupnosti

Povzetek: Oči javnosti so uprte v šolo, da poskuša v mladih generacijah oblikovati vrednote, s katerimi bi zagotavljali mir, enakopravnost, pravičnost in solidarnost med ljudmi ne glede na nacionalno, versko, spolno, socialno-ekonomsko pripadnost. Edino učinkovito sredstvo, ki ga danes šola lahko ponudi za to, je oblikovanje šolske skupnosti, v kateri bi take vrednote med vsemi strukturami ljudi (učitelji, učenci, starši) tudi živeli. To ne bo lahko, saj je šolsko življenje danes obremenjeno z dvema značilnostma. Na eni strani se srečujemo s tradicijo odnosov, ki se ji delno privilegata državna regulativa in kultura učiteljev, na drugi strani pa z vrednotami realnega življenja učencev, ki vedno bolj oblikujejo šolski kulturni prostor.

Prispevek govori o dilemah današnjega šolskega življenja, premagovanju prepadov med učitelji in učenci ter šolo in starši, o vrednotah interkulturene skupnosti ter pogojih njenega oblikovanja. Pri tem imata pomembno vlogo tudi ravnatelj in šolski svetovalni delavec.

Ključne besede: interkulturalna vzgoja, interkulturalna šolska skupnost, strpnost, solidarnost, dialoškost, enakopravnost, participacija, družinska socializacija.

UDK: 37.035

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Metod Resman, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Socialna in kulturna raznolikost šole

Zaradi drugačnih družbeno-ekonomskih pogojev življenja, hitrejšega in bolj globalnega povezovanja ljudi s svetom postaja šola arena ljudi (otrok, učiteljev staršev) najrazličnejšega socialno-ekonomskega, kulturnega, verskega, jezikovnega izvora in zato različnih vrednostnih in vedenjskih sistemov. Ta kulturni pluralizem je zmeraj bolj v središču pozornosti politikov, katerih oči upanja so usmerjene v šolo. Šola je namreč socialni sistem z velikim vplivom na razvoj posameznika, saj preživi v njej veliko časa. Vsak posamezen učenec se s to pluralnostjo (različnostjo) v šoli v resnici srečuje in na neki način mora živeti z njo.

Ko kulturne in socialno-ekonomske razlike niso zelo velike, jih pogosto zmore premagovati učenec sam, ko pa so velike, ko se učenec srečuje v šoli ali zunaj nje z vrednotami, ki so oddaljene od njegovega kulturnega izvora, pa lahko to povzroča težje frustracije, ki jih bo brez pomoči težko premagoval.

Naloga svetovalnega delavca (čeprav ne najprej ali samo njegova) je pomagati učencem različnega kulturnega in socialno-ekonomskega izvora in stanja razviti kompetence – zavest, znanje in spretnosti – za življenje in razvoj v socialno-kulturno drugačnem okolju, kot ga je vaju in v katerem se je socializiral.

Ta proces pomoči učencu, da bi v tako različnih socialnih, verskih, kulturnih in drugi pogojih uresničil svoje šolske, poklicne in življenjske cilje, se imenuje interkulturalno svetovanje.

Po tem kar je bilo povedano, ugotavljamo, da poteka interkulturalna vzgoja na dveh ravneh, in sicer na (a) interpersonalni in (b) intrapersonalni ravni.

Interpersonalna raven nalaga državi in šoli skrb za interkulturalno vzgojo na področju ciljev, za ustvarjanje normativnih, organizacijskih in strukturnih pogojev dela, oblikovanje šole kot skupnosti z ustreznim (interkulturalnim) kurikulumom.

Na intrapersonalni ravni pa bo svetovalni delavec tudi sam in neposredno pomagal drugačnim učencem, da bi premagovali konflikte in frustracije, ki jih

doživljajo v šoli in okolju zaradi kulturne, socialne, jezikovne različnosti. Posameznim (drugačnim) učencem bo v oporo, da bi lahko internalizirali vrednote socialnega okolja in življenja v njem in jih povezali (uskladili) s svojimi osebnimi vrednotami, prepričanji, cilji in smislom življenja.

O značilnostih in posebnostih interkulturenega svetovanja ter vlogi šolskega svetovalnega delavca smo pred leti že pisali (Resman 2003), zato bomo v tem prispevku več pozornosti namenili pogojem ustvarjanja interkulturene šolske skupnosti ter vlogi družine oziroma staršev.

Kaj sta interkulturena vzgoja in interkulturena šolska skupnost

Na šolski ravni bi interkulturena vzgoja pomenila oblikovanje takega življenja, v katerem verski, spolni, socialni ali kulturni izvor učencev in učiteljev ne bi smel biti razlog za segregacijo. To je ustvarjanje okolja, ko se upošteva kulturna različnost učencev, v katerem se tudi šola prilagaja drugačnim učencem, in ne samo učenci prevladujoči večini. Gre za socialno okolje (skupnost), v katerem ni pritiskov, naj se učenci manjšine oziroma nekega kulturnega izvora odpovedo svoji identiteti in utope v kulturi večine.

Interkulturena skupnost pomeni sožitje med ljudmi in temelji na svobodi, spoštovanju sočloveka, strpnosti, enakosti, pravičnosti, solidarnosti, odgovornosti, sodelovanju, participaciji. To je koncept, za katerega je značilen skupnostni ideal – solidarnost, zaupanje v pripadnika skupnosti ter soglasje glede skrbi in odgovornosti za posameznika in skupnost. To so norme, ki gredo dosledno v smeri zahteve po pravičnosti.

Izhodišče interkulturene vzgoje bo kulturni pluralizem, cilj pa razvijanje socialne kohezije ter iskanje ravnotežja med vzgojo za različnost in vzgojo za enakost. Zato se interkulturena šolska skupnost postavlja zaradi vseh učencev, ne samo zaradi drugačnih.

Država in šola morata spoštovati različnost in graditi na njej

O pravi interkultureni šolski skupnosti govorimo šele, ko ta omogoča tovrstne intenzivne izkušnje, zato se skupnost začne oblikovati v oddelku. Če te ne bomo začeli graditi v oddelku, kjer se drugačni in vsi učenci najbolj neposredno srečujejo z značilnostmi pluralnega, ne bomo mogli oblikovati niti interkulturene skupnosti na šolskem (institucionalnem) nivoju.

Ugotavljam, da je šolsko življenje vedno preveč umetno postavljeno, da ga že ves čas preveč institucionaliziramo, tudi kar zadeva oblikovanje prej omenjenih vrednot. Čeprav so vrednote, ki so zapisane v državnih (nacionalnih) šolskopoličnih programih in dokumentih na načelni ravni in sporočane skozi usta učiteljev, vredne in prave, tudi tiste, ki se nanašajo na interkultureno sožitje, je velik prepad med temi vrednotami in vrednotami, ki jih vsi skupaj (učitelji, učenci, starši) v resnici živimo.

Znova bo treba pregledati, ali država s svojo regulativo vendarle še vedno ni preveč naravnana na vzgojo državljana kot pripadnika neki politični ali ideološki garnituri in služenju njenim političnim ciljem, zaradi česar se življenje šole odmika od realnega življenja učencev. Namesto da bi se dovolila različnost šol, država realnost šolskega življenja uniformira, homogenizira in si prizadeva, da »iz jezikovno in kulturno neenotnega prebivalstva napravi pripadnike neke nacije« (Wintersteiner 2003). Pogosto različne potrebe ljudi obravnava kot enake in tako poskuša iz različnih ljudi oblikovati enake državljane.

Šolskopolične odločitve, ki jih sprejema ne glede na to, kako so prej empirično verificirane (ugotavljane), pri uresničevanju v konkretnih šolskih okoliščinah vedno pomenijo neko nasilje. Kaj pa država pravzaprav ve o življenju ljudi v nekem socialnem in kulturnem okolju, o realnih pogojih življenja in vrednotah ljudi, ki jih to življenje oblikuje?

Različnost šol torej ne sme biti slabost, pač pa prednost za razvoj posameznika. Država in šola morata sprejeti dejstvo, da je različnost pravzaprav največje bogastvo, ki ga lahko ponudiš posamezniku za oblikovanje njegove osebnosti; to je znak svobode in pogoj razvoja individualnosti. Ljudje, ki so spoznavali in usvajali različne kulturne načine življenja in znali kljub temu ohraniti svojo identiteto, so duhovno bogatejši, laže navezujejo stike med ljudmi, se laže vživijo v ljudi drugačnih kulturnih izvorov in so tudi strpnejši. To velja tudi za učence v šoli. Učenci, ki znajo dobro komunicirati v različnih kulturnih okoljih, ki poznajo jezike različnih kultur in kulturnih manjšin ter obvladajo različne kulturne prostore, so uspešnejši pri navezovanju stikov z ljudmi in tudi pri učenju.

Kar zadeva interkultureno vzgojo, bi bila naloga države postaviti temelje (pogoje) za iskanje širokega konsenza sodelovanja med ljudmi različnih socialnih in kulturnih skupin (med učenci, med učitelji in učenci ter med šolo in domom). Predvsem pa bi se morala izogniti, da bi vnaprej (in od zgoraj) določala ta konsenz. Ni nova teza, ki pravi, naj država za razvoj interkulturene šolske skupnosti zagotavlja le pogoje (okvir, obleko), medtem ko naj sam proces oblikovanja prepusti šoli, učiteljem, učencem, staršem. (Primerjaj Resman 2002, str. 17; Himowitz 2003, str. 79)

To pa ne pomeni, da se mora država umakniti iz šole. Vprašanje so le meje njenega poseganja.

Kultura šole izraža kulturo okolja

Zaradi značilnosti produkcije in trga se danes ljudje vedno pogosteje srečujemo s svetom egoizma in ignorance, sovraštva, konfliktov, merjenja moči, na eni strani, na drugi pa s svetom izrivanja in razslojevanja, asimilacije, kulturne in socialne ekskluzije¹. To je za nekatere svet blaginje, za druge pa svet pomanjkanja in trpljenja. Poveličevanje sebe in svojih stališč, uveljavljanje

¹ Izraz socialna ekskluzija se na splošno uporablja v zvezi z dolgoročno nezaposlenostjo in »sodobno revščino«; posledica tega je, da so ljudje izključeni iz skupin in možnosti participiranja v institucionalni, socialni, kulturni in politični asociacijah (Robertson, po Walraven, str. 74).

egoizma, to je ne izbiranja sredstev za doseg ekonomskega ali političnega cilja ne glede na to, kaj bodo rekli drugi ali kaj boš s tem povzročil drugim, vodi v razpad skupnosti. In vse to v imenu kapitala! Gre za konflikt med kapitalom in človekom, ki pa ne gre v prid slednjemu.

Vrednote realnega življenja, ki so cenjene v pogojih ekonomskega liberalizma, kot so konkurenca, boj za ekonomski in politični dobiček in v tem kontekstu razumljene (vzdrževane) vrednote osebnosti človeka, z njegovo interpretacijo svobode vred, ki se močno razlikuje od humanistične interpretacije svobode človeka, se kažejo tudi v delu in življenju šole.

Vrednote učiteljev, učencev in staršev (družin) bolj vplivajo na oblikovanje kulture šole kot pa v sistemskih dokumentih in nacionalnem kurikulumu deklarirane vrednote. Če življenje v okolju segregira neke skupine ljudi, potem pripadnike teh skupnosti segregira tudi življenje v šoli, pa naj bodo uradne šolske vrednote še tako lepe. Če okolje segregira Rome, Bošnjake, Albance in njihove družine, potem bodo ti otroci segregirani tudi v šoli.

To je gotovo eden od razlogov, da razpadajo tudi šole kot socialne skupnosti s kulturo, ki so jo oblikovale in vzdrževale prejšnje generacije in s katero danes prav tako ne bi bilo mogoče izkušati vrednot, pomembnih za oblikovanje današnjega človeka in zadovoljevanje njegovih socialnih potreb. Po starem torej ne gre, zapiranje šole pred realnim življenjem pa tudi ni mogoče.

Šole niso samo tovarne za re/produkcijo znanja. Znanje je sicer potrebno za obstoj posameznika in še bolj za obstoj in razvoj družbe. Toda kdo naj poskrbi za razvoj človeka kot bitja in sobitja, kot nosilca znanja v korist humanizacije človeka, in ne samo reprodukcije kapitala? Dejstvo, da danes brez pomisleka prodaš človeka, če zaslutiš, da lahko tako zaslužiš tolar, je katastrofa za človeka in človeštvo. Ali dejstvo, da si pripravljen izdati sošolca, če si s tem lahko pridobiš točko, ali pa mu ne pomagati v tiski, če bi moral žrtvovati deset minut svojega časa ali se odpovedati nečemu, kar za tvoje življenje ne pomeni pravzaprav nič, je katastrofalno. Katastrofalno je, da ti nekomu nečesa ne zaupaš ali ne daš, vendar ne zato, ker ti potem tega ne bi imel, ampak samo zato, da on tega ne bi imel. Na takih vrednotah ne moreš oblikovati šole kot socialne skupnosti ljudi, v kateri vladajo razumevanje, sodelovanje in solidarnost.

Na držo in odnose človeka, tudi držo učencev in učiteljev v šoli, danes bolj vpliva tudi medmrežje in tisto, kar se po njem sporoča, kot predmet (pouk) »državljska vzgoja in etika«. Po medmrežju prestopamo nacionalne okvire, po njem se seznanjamo z globalnim svetom in z njim neposredno tudi komuniciramo.

Demokracija v postmodernem obdobju označujejo enakopravnost, dialoškost, strpnost in solidarnost

Graditev interkulturne šolske skupnosti je mogoča le, če pristaneš na *individualizacijo in personalizacijo* šole in posameznika ter se do njiju vedeš *demokracijsko*.

Pristati v *individualizacijo* pomeni, da najprej vidiš različnost ljudi, uvidiš, da so ljudje drugačni, da imajo tudi drugačno mišljenje, kot pa ga imaš ti. Uvideti pa moraš tudi, da imajo drugi, ki so prav tako ljudje kot ti, pravico do svojega mišljenja in pravico do izražanja tega mišljenja, kot jo imaš ti ali kdor koli drug. Kako drugače pa naj si človek oblikuje svoj jaz, svojo samopodobo in usmerja osebno življenje? To velja tudi za držo ravnatelja do učiteljev, učiteljev med seboj, držo učiteljev do učencev in staršev.

Pravica do svojega življenja in izražanja svojega mišljenja implicira pravico (zahtevo) do *enakopravnosti* pri komuniciranju, sprejemanju in odločanju oziroma soodločanju, ko gre za skupno stvar.

Če ni enakopravnosti, se vzbujajo občutki manjvrednosti. Občutek manjvrednosti, ki izvira iz dejstva, da se težko ali pa ne moreš enakovredno vključevati v okolje in družbo, je pri učencih manjšine pogosto prisoten. Občutek manjvrednosti vzbujajo tudi tisti posamezniki, ki si domišljajo in tudi ravnajo, kot da so večvredni. Ti učenci so za učitelja prav tak problem kot učenci, ki so odrivani. Prepričati take učence, da niso večvredni, je enako zahtevno delo kot prizadevati si, da bi kulturno drugačni ne doživljali občutka manjvrednosti.

Dokler ne spoznaš, da si samo drugačen, ne pa manjvreden, se sramuješ svojega izvora, ga tajiš, skrivaš pred drugimi.

Če hočeš doseči sožitje med različnimi, potem ne smeš izpostavljati samo razlike. S takim početjem se različnost samo utrjuje in navsezadnje vodi v segregacijo. Sožitje se pravzaprav začne z ugotavljanjem, kaj nam je skupnega, kaj je tisto, zaradi česar nam je vredno živeti in delati skupaj (sodelovati). Sožitje je nekaj drugega kot asimilacija.

Strpnost (toleranca) pomeni, da drugemu priznavaš pravico do svojega mišljenja in to mišljenje tudi spoštuješ, čeprav to ne sodi v tvoj miselni in življenjski koncept.

Oblikovanje samopodobe ni mogoče brez drugih. Drugi ti pravzaprav šele povedo, kakšen si. Ob življenju z drugimi lahko načrtuješ svoje življenje in svojo samopodobo. Drugi so tvoja usoda ne glede na to, kakšni so in kaj so. Naša današnja kultura vedenja pa je pogosto drugačna. Postavljamo se v položaj, da prepričujemo drugega, naj nas posluša in upošteva naše mnenje, namesto da bi ga najprej poslušali mi in šele potem oblikovali svoje mnenje.

Pa tudi sama strpnost še ni dovolj. Ni dovolj, da trpiš drugega ob sebi in mu dovoliš, da misli in razmišlja, kakor hoče, po svoje, ti pa po svoje. Vzpostaviti morata dialog (dialoškost) in prek tega tudi solidarnost.

Demokratičnost in *dialoškost* mora zmagovati nad avtoritarnim postavljanjem pravil življenja in premagovati prepad med učitelji in učenci.

Dialoškost pomeni, da se morata o stvareh, ki zadevajo oba, pogovarjati in dogovarjati skupaj. To pomeni, da priznava drug drugega kot enakopravna v razpravljanju in sprejemanju odločitev. Enakopravnost v razpravljanju in odločanju o skupnih stvareh pomeni, da ima vsak pravico povedati svoje mišljenje, pri čemer se pričakuje, da je dolžnost drugega, da ga posluša, sprejme ali z argumenti zavrne njegova stališča.

Če učenec ne bo sodeloval pri oblikovanju ciljev, norm, vrednot šolske in

oddelčne skupnosti, se ne bo čutil pripadnika te skupnosti in bo pogosteje doživljal konflikte z drugimi. Svoj prostor in položaj v šoli (uveljavljanje, potrditve) pa bo uveljavljal z drugačnimi (nasilnimi, egoističnimi) sredstvi.

Z uveljavljanjem demokratičnosti in dialoškosti bo energija učencev vključena v nastajanje oddelčne skupnosti, njihove vrednote spoštovane, njihove sposobnosti pa upošteevane pri učiteljih.

Demokratičnost in dialoškost naj bi torej vzpostavljali mostove tudi med učenci, učitelji in starši, ker oblikovanje interkulture šolske skupnosti ni samo stvar premoščanja različnih socialnih, kulturnih in drugih razlik med učenci in ustvarjanje možnosti za sožitje med njimi, ampak tudi stvar zblíževanja *kultur učiteljev, učencev in staršev*.

Prepad med učitelji, učenci in starši je danes morda najhujša ovira oblikovanja take šolske skupnosti, kjer bi bilo mogoče izkustveno doživljati vrednote sodelovanja, strpnosti, pomoči, saj se spoštovanja in sprejemanja drugačnega ni mogoče naučiti iz knjig.

Šolska kultura je danes obremenjena s tradicijo in z vrednotami ekonomskega liberalizma, ki bolj ločuje kot pa združuje ljudi na šoli.

Za kulturo šole je bilo ves čas značilno, da ji je pečat dajala kultura učiteljev. Ta je doslej veljala za najvplivnejšo pri postavljanju vrednot dela in odnosov ter oblikovanju pedagoškega režima dela šole (Stoll 1999, str. 33–35). Njej konkurenčna kultura učencev (zlasti mlajših, ki so bolj konformistični) je bila v ozadju; bila je brez resnejšega vpliva na odločanje o šolskem življenju in delu; bila je bolj »začimba« celotni šolski kulturi. Tako so pravzaprav učitelji ustvarjali prepad med njimi in učenci.

Niso pa vedno učitelji tisti, ki ustvarjajo prepade v šolskih odnosih. Prepade lahko ustvarjajo tudi država s svojimi predpisi, če bi se prestopili nujno potrebni okviri (standardi) in posegli v avtonomne pristojnosti inštitucije (Kovač Šebart, Krek 2005, str. 41). Če bi se to zgodilo, bi zakonodajalec kot »veliki brat« posegel v šolske odnose namesto učiteljev. Zarezal bi med učitelje in učence, porušil obstoječe (tradicionalne) šolske odnose in destabiliziral šolsko disciplino. (Primerjaj Himowitz 2003, str. 79)

Predpisi lahko tako režejo v odnose med učitelji in učenci, jemljejo nekdanjo moč kulturi učiteljev, ki je bila, kot rečeno, dolga obdobja najvplivnejša pri oblikovanju kulture šole.

Če bi država vstopila na področje šolske avtonomije, bi se lahko zgodilo, da bi se učitelji začeli umikati v zbornico, šolski prostor pa prepuščati kulturi učencev/dijakov. Tako bi se lahko znova, tokrat ne po zaslugi učiteljev, postavljala prepada med učitelji in učenci.

Ne zavzemam se za to, da bi morali učitelji zopet postavljati kulturo šole po svoje. Pravzaprav je svojevrstna segregacija, če učitelji mislijo, da so zaradi posebnega položaja in pooblastil, ki jih imajo v šoli, superiorni in boljši od učencev v vsem, če se zato postavijo v položaj, da jih morajo učenci poslušati in sprejemati vse, kar jim rečejo, zaukažejo.

Kakor koli že, to enostransko postavljanje pedagoškega režima (kulture) šolskega dela prej ali slej utrjuje prepada med učitelji in učenci. Bolj progresiv-

na stališča na splošno priporočajo, da se učenci vključijo v postavljanje pravil (šolskega reda).

Kar zadeva življenje v šoli (ne samo učenje v ožjem pomenu besede), bi to pomenilo, da se morata učitelj in učenec učiti oba, tudi ko je učitelj izvedenec in ko ima več znanja in izkušenj kot učenec. Ne bi se smeli postaviti v položaj »Poslušaj me, kaj ti govorim o življenju in si to zapomni.«

Morali bi spremeniti prakso, da učencem kar najprej pripovedujemo, kaj je prav in kako naj delajo; učencev v šoli ne bi smeli učiti in siliti v tisto, kar bi po našem mnenju morali vedeti in delati. (Beck 1993) Mi učence sicer moramo seznanjati z našimi stališči in vrednotami, vendar jim ne bi smeli ukazovati, kaj naj delajo in jih celo navajati na to, da nas bodo spraševali, kaj in kako naj delajo, ker jih s tem delamo odvisne. Razmišljati, iskati in delati bi morali sami. Učenci morajo sami (izkustveno) najti (oblikovati, spoznati) tudi trajnejše relacijske, etične, poklicne vrednote in ideale (tj. pluralizem, globalizem), ki ne bodo v kontradikciji z njihovimi realnimi življenjskimi izkušnjami.

Res je, da ima učitelj o nekaterih stvareh več znanja, vendar se o marsikaterih stvareh pouči tudi od učencev. Tudi učenci lahko dajo učitelju za njegovo življenje marsikaj. Učenci so lahko enakovredni sogovorniki učitelju, ko gre npr. za poznavanje življenja okoli šole, družinskega življenja, ali pa poznavanja nasilja v šoli, ker ga oni pravzaprav tudi najbolj izkusijo in občutijo. Zato moramo delati v dialogu z učenci (in kolikor je to mogoče tudi s starši) tako, da bi identificirali različne vrednote in stališča, da bi odkrili in oblikovali svoje življenje. Tako bodo imeli učenci tudi več priložnosti, da spoznajo nas, da nas bolje razumejo. S tem so dani pravi temelji za razvoj demokratične pedagogike (pedagogike demokracije).

Oblikovati bo treba pedagoški režim in delo, v katerem se bodo bolj upoštevale tudi vrednote in interesi učencev in se tako ustrezneje povezovale tudi vsakodnevne izkušnje. Oblikovanje človeka namreč ne poteka s splošnimi prepričanji in postavljenimi normami. Osebnost (subjektiviteta) se ne gradi v referenci do splošnih kriterijev, ki so postavljeni od zunaj, pač pa v odnosih do kulture, po sistemu poskusov in napak, pri čemer se človek vedno na novo srečuje s pritiski in prilagaja okolju.

Kulturo učencev je mogoče razumeti samo, če se vanjo vživiš, spoznaš in sprejmeš njihove kriterije ocenjevanja ter jih s tega vidika poskušaš razumeti. Šele poznavanje te kulture omogoča vzpostavlanje komunikacije, kar potem omogoča, da se v dialogu ne porajajo nesporazumi oziroma da se nesporazumi lahko sploh premagujejo. To je podlaga za sožitje različnih v isti šoli in tudi za razvoj njihovega medsebojnega sodelovanja.

Iz svetovalnega dela vemo, da procesa svetovanja ni brez *empatije*. Empatija je socialna spretnost, pozitivno povezana z vrsto drugih prosocialnih vedenj, kot so kooperativnost, sociabilnost in druge kompetence. Je pa empatija negativno povezana z agresijo. (Levine 2003, str. 100) Empatija je potrebna učitelju, imeti in razvijati pa jo je treba tudi pri učencih. Empatija ti pomaga vstopiti v svet drugega in ga razumeti, se vživeti v položaj, razmišljanje in čustva drugega.

Empatija ti pomaga do sočustvovanja, to pa te vodi k temu, da poskušaš priti drugemu naproti, mu pomagati, se z njim solidarizirati. Samo *solidarnost* je produktivna pri razvijanju šolski skupnosti.

Sicer pa se solidarnosti ne moreš učiti, kjer ni različnih stališč in različnih ljudi, kjer si postavljen pred dejstvo, da sprejmeš tisto, kar ti ponujajo (vsiljujejo) od zgoraj (država in prek nje učitelji). Večja je toleranca učencev, večja je tudi solidarnost, kjer so v šoli in razredu integrirani tudi učenci s posebnimi potrebami (Schmidt, Čagran 2005)

Z odpiranjem možnosti za sodelovanje se vzpostavljajo pogoji za *participacijo*. Možnost participacije je eden ključnih vzvodov razvijanja interkulture šolske skupnosti.

Participacija ne pomeni samo to, da mi je na neki način dana možnost, da povem svoje mnenje, izrazim svoje stališče. Participacija tudi pomeni, da se moje mnenje pri odločitvah ne prezre, da se upošteva oziroma zavrne, če so argumenti drugega močnejši, prepričljivejši, realnejši. Moja dolžnost pa bi bila, da argumente sprejemem in tudi spremenim svoja stališča.

Del učiteljev in ravnateljev ni naklonjenih večji participaciji učencev pri oblikovanju življenja in dela šole. Ta nenaklonjenost izhaja iz prepričanja, da morajo učitelji kot odrasli zavarovati mlade, nezrele; predpostavlja se, da je pri adolescentih pomanjkanje kompetenc odločanja o šolskih zadevah. To je res, če govorimo o stvareh, ki so specialne narave in zahtevajo specialno izobrazbo, vendar za življenje v šoli nasploh to ne drži.

Kar zadeva oblikovanje discipline, je glede vključevanja učencev dolga tradicija uspešnega eksperimentiranja na demokratičnih eksperimentalnih šolskih programih, ki pa jih je treba ločevati od »svobodnih šol«, ki so se pojavile v šestdesetih in sedemdesetih letih. Mnogo teh šol je prakticiralo *laissezfaire* izhodišča discipline. To so bile šole, kjer so se učitelji pritoževali zaradi pomanjkanja discipline in avtoritete. Demokratična šola ne bi smela biti tako konfuzna kakor »svobodne šole«. Demokratična šola vnaša (postavlja) pravila z visokim smislom za avtoriteto, kajti vsi člani skupnosti so vključeni v proces oblikovanja pravil in člani zato navadno pričakujejo, da se bodo pravila spoštovala.

Na pragmatični ravni je vključevanje učencev v proces oblikovanja pravil šolskega dela način, da začnejo gledati na problem šolskega dela in reda kot na svoj problem in da so s tem pripravljeni za reševanje le-tega. Participacija učencev namreč povečuje identifikacijo učencev in šolo in zvečuje aktivnost za njihovo uresničevanje.

Slaba stran tega je, da to zahteva čas in napor. Zaradi vsega tega se zdi veliko učinkovitejše, če se učitelji in ravnatelj postavijo za zakon še posebno, če je ta točen, jasen, nedvoumen. Kdo pa se bo lahko upiral zakonu?

Participacija učencev v kulturno mešanih oddelkih je tudi eden ključnih pogojev povezovanja učencev v kolektiv. Participacija izhaja iz vere v človeka, vere, da je sposoben uravnati svoje delo in življenje. Participacija je človekova pravica, da odloča o tem, kaj se bo z njim dogajalo in kaj bo postal. Pravica do participacije je pravica, ki pripada vsem; je izraz enakopravnosti in enakovrednosti ljudi (učencev) in se uresničuje v sodelovanju med vrstniki, z

razpravljanjem in odločanjem. Ob tem se med učenci različnega socialnega, verskega in kulturnega izvora razvija kolegialna in prijateljska kultura.

Če ni participacije, ni razvijanja skupne kulture, ni interkulture vzgoje. Participacija bo resnična, ko bomo spoznali, da so učenci manjšine in večine ena sama populacija, to je učenci/otroci.

Interkultureni kurikulum

Težišče interkulture vzgoje bi torej moralo sloneti na oblikovanju šolskega prostora na načelih kulturnega pluralizma, katerega jedro je kurikulum.

Mnoge teorije osebnosti razlagajo, da je izkušensko učenje, še zlasti, če gre za lastno izkušnjo, eden najmočnejših oblikovalcev človeka. Izkušensko učenje ne velja samo za osvajanje novega znanja. Izkušensko učenje velja tudi za oblikovanje človeka kot človeka. Oblikuje se v kulturi celotnih odnosov, v kateri živi; oblikuje ga doživljanje pritiskov in spodbud, poskusov in napak, razhajanj in prilagajanj. Zato bo pri oblikovanju interkulture šolske skupnosti, šolski socializaciji otrok oziroma pri njihovem razvoju treba bolj kot doslej upoštevati njihovo celotno šolsko življenje (ne samo učenje). Interkulture bo treba tudi živeti. Oblikovati bo treba šolo kot »realno« socialno skupnost, v kateri bi učenci in učitelji živeli in izkušali vrednost spoštovanja drugega in drugačnega, strpnost, sodelovanje, solidarnost in pomoč. Brez tega ni mogoče razvijati sodobnih civilizacijskih odlik življenja, med drugim interkulture zavesti (pripadnosti).

Če velja trditev, da je značilnost interkulture vzgoje ta, da se prilagaja tudi otrokom kulturnih manjšin, *potem ni interkulture vzgoje, če šolski program in njegovo izvajanje v celoti opredeli država. Interkultureni kurikulum je »school based«, »class-based« in »child-based« kurikulum* (prim. Hill 2000, str. 95; Dunkwu 2000, str. 56). Šola (vrtec), ki afirmira interkulture vzgojo, bo povežala nacionalni program s prispevki staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto.

To je ključ za premagovanje prepada med tem, kar se o življenju načelno in pogosto idealizirano piše v šolskih knjigah in poskuša po učiteljih sporočati učencem, ter tem, kar se v šoli in njenem socialno-kulturnem okolju živi.

Šolski kurikulumi bodo tako imeli skupni nacionalni ovir ter lokalne in šolske posebnosti. Interkultureni kurikulum namreč (*programsko*) črpa iz kulturne zgodovine okolja, kulture manjšin (drugačnih) in z različnih vidikov pojasnjuje principe in koncepte življenja manjšine (drugačnih) in posameznika v njej. Zato bodo kurikulumi (seveda ob upoštevanju skupnih in minimalnih standardov) od šole do šole različni.

S tako odprtostjo šola dokazuje, da ji je mar za ljudi manjšine in za vsakega človeka, ne samo za tistega, ki sprejema in se prilagaja tistemu, kar je postavljeno. To je prva stopnica k razvijanju pozitivnega odnosa med šolo ter socialnimi, kulturnimi ter drugimi manjšinami in drugačnimi.

Interkultureni kurikulum ni, če se »običajnemu« (tradicionalnemu) kurikulumu ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj poseb-

nosti življenja manjšin; ni dovolj, da šola in učitelji »pod črto« omenjajo kulturne, verske, spolne, socialno-ekonomske in druge različnosti.

Vrednote drugačnih morajo priti v kurikulum šole oziroma šolsko in oddelčno življenje tako, da neposredno sodelujejo v oblikovanju tega kurikuluma; drugačnim je treba dati možnost, da torej v šolsko življenje vnašajo svoje vrednote in svoje zamisli o življenju. Sprašujem se, ali je prostor za vrednote drugačnih (npr. Rome, ali pripadnike drugih nacionalnih manjšin) dovolj odprt?

Interkulturni kurikulum pomeni, da se posebnosti socialnega in kulturnega okolja in manjšin vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in varstvo pripadnikov kulturnih manjšin, odnose itn.

Motivacija in učenje učencev (sodelovanje s starši in drugačnimi) se povečuje (zvišuje), izboljšuje, ko se v kurikulum vnašajo staršem in učencem pomembne stvari. Pozitivno se odzivajo na kurikulum, ko se ta opira na njihove izkušnje in povzdiguje njihovo kulturno dediščino.

To pomeni, da interkulturnega kurikuluma ni mogoče oblikovati brez sodelovanja staršev in učencev!

Naslonitev na okolje: povezava šole z domom, učiteljev s starši

Interkulturna vzgoja je proces, ki je tesno povezan s *socializacijo*, to je procesom, ki je usmerjen v dve smeri: na eni strani posameznika utrjuje v njegovi ožji socialni in kulturni skupnosti (družini in sorodstvu), hkrati pa ga povezuje (prilagaja) širši (večinski) kulturi.

Otrok (učenec) namreč svoje najpomembnejše (glavne) korake psihosocialnega razvoja dela skozi socializacijo v družini, skozi njen kulturni kontekst. Z družinsko in okoljsko interakcijo, prepričanji, vrednotami, socialnimi formami in materialnimi postopki prehaja kulturna realnost od starejših na mlajše. To je dejstvo, ki ga v šoli ni mogoče prezreti.

Kar zadeva družinske in sorodstvene povezave ter obveznosti, so med družinami velike razlike. V nekaterih kulturah (tradicijah) je poudarek na t. i. nuklearni družini in relativni avtonomiji njenih članov, drugje pa na sorodstvenih povezavah in povzdigovanju teh zvez. Tudi te razlike je mogoče ugotoviti v čustvovanju, razmišljanju in vedenju otrok v šoli.

Skrb in odgovornost za razvoj ter vzgajanje in izobraževanje otrok sta na starših, zato šola ne bi smela delati proti njim. Še več: če šola in učitelji ne bodo spoštovali vrednot družine in okolja, iz katerega prihaja otrok, bodo v večnem konfliktu z njo (s starši in otroki).

Zato se interkulturna šolska skupnost in interkulturna vzgoja oblikujeta in vzdržujeta v sodelovanju s starši vseh (tudi drugačnih) otrok in organizacijami, ki so nosilke različnih kulturnih skupin in skupnosti po spredaj predstavljenih načelih postmoderne. Enakopravnost, participacija, dialoškost, strpnost in solidarnost veljajo tudi za odnos med šolo in domom oziroma med učitelji in starši.

Ko imamo v mislih sodelovanje šole z domom oziroma učiteljev s starši, bi morali preseči zgolj nivo formalnega in kriznega »sodelovanja« ter razvijati socialno kohezijo. To pomeni povezovati kulturno okolje (vrednote) šole in okolja, večine in drugačnih.

Interkulturalna vzgoja bo uspešna le, če bomo starše pridobili za pomoč pri načrtovanju kurikuluma.

Škoda je, da smo učitelji na splošno premalo pozorni na kulturne/etnične/rasne/različnosti (posebnosti) otrokovega predšolskega razvoja in sedanjega življenja. Otrok, ki prihaja iz socialnega in kulturno zelo drugačnega okolja, lahko doživlja pravi šok, v katerem se mora znajti. Nekako mora iskati kompromise med vrednotami življenja v družini ter deklariranimi in živječimi (realnimi) vrednotami življenja v šoli. Učenci so pod pritiskom družine in pričakovanj učiteljev. Ti imajo svojo podobo »dobrega otroka«, to pa so največkrat označeni otroci, ki so se bili pripravljene in sposobni asimilirati, ločiti se od svoje kulturne tradicije in sprejeti vrednote večine.

Učitelji, ki delajo v kulturno pluralnih okoliščinah, morajo za to imeti določeno znanje. Poznati morajo učence in njihove domače socialno-kulturne okoliščine. Učitelju bo v pomoč, če bo spoznaval posebnosti manjšinskih kultur, ker bo šele tako razumel odzivanja in vedenje učencev v razredu. Če učitelj nima tega znanja, potem se lahko zgodi, da bo vedenje in delo učencev presojal s svojimi (drugačnimi, neustreznimi) kriteriji. S tem pa se lahko v učitelju utrjujejo stereotipi, ki jih nevede prenaša tudi na druge učence, sošolce.

Stereotipi učitelju včasih preprečujejo prestopiti lasten svet in vstopiti v svet staršev, kar je ena pomembnih ovir interkulturene vzgoje. Učitelji včasih neupravičeno posplošujejo napačna stališča, na primer stališče, da so vsi starši nižjih socialnih plasti manj ambiciozni; da jim ni dovolj mar za otroka, da so manj občutljivi za šikaniranje in da je normalno, da se uklanjajo učiteljem. Učitelj, v katerem je utrjeno tako mišljenje, se bo vedel do marginalnih socialnih in kulturnih skupin (manjšin) s predpostavko, da bodo otroci tudi opravljali »marginalne« poklice.

Eden od takih stereotipov in ovir interkulturene vzgoje je lahko zmotno prepričanje, da imajo učenci iste kulturne, socialne, verske ali drugačne skupnosti enake potrebe, da so enaki. Med člani iste kulturne skupine so razlike velike, vsak otrok je nekaj enkratnega, zase, prav tako kot velja za otroke katerekoli socialne skupnosti. Prav tako je res, da so podobnosti med otroki večinske in manjšinske skupnosti. Pravzaprav je težko ugotoviti, ali so večje razlike med otroki v sami manjšini ali med otroki manjšin in kulturne večine.

Vedeti je treba, da se manj izobraženi starši obrobnih kulturnih in socialnih skupin pogosto čutijo ogrožene. Ta občutek doživljajo lahko tudi v odnosu do šole. Ker se v okolju ne znajdejo, so manj spretni pri uporabi jezika, nerodni v komuniciranju, jih je tudi težje pripraviti do tega, da pridejo v šolo. Zapirajo se v družinski prostor ali njemu podobno socialno in kulturno okolje.

Kolikor bolj se družina po svojem socialnem in kulturnem izvoru razlikuje od šolske večine, toliko več je lahko zadržkov in nezaupanja staršev do šole. Zato je pomembno ustvarjanje zaupanja šole in učiteljev v starše. Učiteljice, ki ima-

jo romske otroke v razredu in poznajo kulturo Romov, vedo, da ti ne pošiljajo otrok v šolo zato, ker se bojijo, da jih bo šola iztrgala družini, da jih bodo izgubili. To pa pomeni, da je njihov družinski kulturni prostor lahko ogrožen. Romi pa so relativno majhna skupnost, zato se čutijo še bolj ogrožene, posledica tega pa je, da so še bolj zaprti vase.

Staršem je treba odkleniti vrata šole in jim pustiti, da jih sami bolj ali manj odpirajo; prisluhni je treba njihovim željam, da ne bodo občutili, da se nad njimi ali njihovimi otroki izvaja nasilje. Starši naj uvidijo možnost participacije. Ta je potrebna, da bi bili pri pomoči otroku čim fleksibilnejši in da bi bila ta hkrati skladna s pričakovanji družine. Iz nekaterih raziskav je mogoče celo sklepati, da imajo starši, ki so imeli možnost participirati pri odločitvah o delu v šoli in oddelku, bolj pozitiven (skrben) odnos do otrok in njihovega šolanja kot pa starši, ki te možnosti niso imeli. (Hawes 1999, str. 366, po Kottman in Wilborn)

Ko šola in učitelji s temi starši težko navezujejo stike, to še ne pomeni, da je tem staršem vseeno za njihove otroke, da so manj ambiciozni, da jim je malo mar za otrokovo usodo. Sklepati je mogoče celo nasprotno.

Če ima otrok zaradi drugačnosti težave v šoli, potem je treba je biti pozoren, da starši sodelovanja s šolo in učitelji ne bi razumeli, kot da je problem družina, da je zato treba »delati« s starši, da bi spreminjali svoja razmišljanja in stališča skladno z našimi predstavami.

Stereotipi pa lahko obremenjujejo tudi starše marginalnih socialno-kulturnih in ekonomskih skupin.

Starši morajo spoznati, da šola ni dobrodelna organizacija, kot je Rdeči križ ali Karitas, s katerim imajo nekaterimi starši posebne izkušnje. Starši prihajajo v stik z dobrodelnimi organizacijami zaradi pomoči pri fizičnem preživetju. Tam, so bolj kot ne obravnavani kot usmiljenja vredni ljudje, s čimer se jim utrjuje prepričanje, da bodo vedno živeli od miloščine in na robu družbe. Utrjevanje te predstave jih postavlja v pasiven položaj, vdajajo se prepričanju, da je njihovo življenje odvisno samo od drugih.

Šola in učitelji morajo staršem pokazati, da jim je mar za njih. Starši morajo dobiti izkušnjo varnosti; morajo spoznati, da ni namen šole ali učitelja rušiti njihovo družinsko kulturo in družino, pač pa jo varovati pred razpadom.

Starši morajo doživeti, da je njihovim otrokom zagotovljena kar največja varnost in realna možnost, da se uresničijo njihove zamisli o otrokovi življenjski podobi, socialni in ekonomski prihodnosti.

Dokler si ne pridobiš zaupanja staršev, nimaš možnosti razvijanja učinkovitega sožitja med učenci. Pa ne gre samo za starše drugačnih. Tudi starši večine morajo začeti doma drugače govoriti o drugačnih ljudeh, drugačnih otrocih. Ni mogoče, da si v šoli prizadevaš za razvijanje strpnosti, če pa doma starši govore, kako drugačni v razredu ogrožajo njihove otroke oziroma njihov učni uspeh. O položaju in pravicah drugačnih se je zato treba začeti pogovarjati že na roditeljskih sestankih.

Dober interkulturalni program predvideva tudi povezovanje in zblíževanje staršev različnih kulturnih skupin in njihovo sodelovanje pri pouku in drugih

dejavnosti šole. Če starši ne bodo opustili stereotipov in oblikovali realnejšega odnosa do kulturnih manjšin, ga bodo težko razvili tudi njihovi otroci.

Sklep

Odločilno vlogo v razvoju interkulturene šolske in oddelčne skupnosti bodo imeli učitelji, ki so ves čas v neposrednem osebnem in vzgojno-izobraževalnem stiku z učenci in starši. Vso podporo pa jim morata dajati ravnatelj in šolski svetovalni delavec.

- Naloga *ravnatelja* je, da ustvarja organizacijske in strukturne pogoje za vključevanje učencev in staršev v odločanje ter soodločanje o življenju in delu pri pouku in vseh drugih dejavnostih.
 - Ravnatelj mora poskrbeti za take oblike sodelovanja učiteljev med seboj, da se bo začela spreminjati kultura zbornice.
 - Ravnatelj mora v sodelovanju z institucijami okolja vzpostaviti delovne odnose ter promovirati uspešne rešitve in uspešne učitelje. Dobri primeri naj bodo zgled drugim učiteljem in staršem.
 - Ravnatelj brez sodelovanja vseh struktur staršev in manjšinskih organizacij ne bi smel postavljati niti vizije niti razvojnih načrtov šole.
 - Ravnatelj bo skupaj z učitelji in svetovalno službo poiskal možnosti neformalnega srečevanja s starši in organizacijami okolja.
 - Ravnatelj mora poskrbeti, da se bodo sprejemale le odločitve, ki bodo zagotavljale varstvo pravic zlasti nezadovoljnih in odtujenih učencev in staršev.

 - Naloga *svetovalnega delavca* je, da identificira morebiti obstoječo patologijo, ki ruši interkultureno šolsko skupnost in interkultureno vzgojo. Pozoren mora biti na to, da identificira morebitne deviacije v odnosih med šolo in domom, učitelji in starši, med učitelji in učenci ter med učenci samimi, ki onemogočajo socialno, kulturno in duhovno vključevanje drugačnih v šolsko in oddelčno skupnost. Šolski svetovalni delavec pa je po svoji strokovno-etični zavezanosti dolžan:
 - pomagati učiteljem s pomočjo strokovnega izobraževanja in neposredno svetovalno pomočjo spreminjati stališča in držo učiteljev do učencev in staršev. Ta pomoč mora biti naravnana tako, da bo učitelja krepila v njegovi pedagoški (vzgojno-izobraževalni funkciji) in da se zaradi tega učitelj ne bo počutil ogroženega. Učitelju je treba zaupati, večati njegovo samozavest in vero v strokovne zmožnosti.
 - Šolski svetovalni delavec mora:
 - skupaj z učitelji in razredniki sodelovati pri projektu »oddelčna skupnost«;
 - pomagati posameznim učencem, ki so jih sošolci zaradi takih ali drugačnih razlogov izločili izmed sebe. Pomagati jim mora pri reintegraciji v oddelčno in šolsko skupnost.
- Naloga šolskega svetovalnega delavca je še:
- da poskuša učencem, ki prihajajo iz kulturno drugačnega okolja, internalizirati šolsko večinsko kulturo tako, da ne bi bila prizadeta njegov socialno-kulturni izvor in identiteta;

- da poskuša navezati stik s starši, ki imajo zaradi kulturnih razlogov pred-sodke in ne zaupajo v šolsko vzgojno-izobraževalno delo.
Kot kaže, je pred nami dolga pot oblikovanja interkulture šolske skupnosti.

Literatura

- Beck, C. (1993). *Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education*. Ontario Institute for Studies in Education. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM.
- Čagran, B., Schmidt M., Peček (2003). *Sodobna pedagogika*, št. 4.
- Dunkwu, K. (2000). *Policy, equality and educational research*. V: Hill, D., Cole, M., *Schooling and Equality (Fact, Concept and Policy)*. London: Kogan Page.
- Haves, D. (1999). *Working With Parents*. V: Vernon, A., *Counseling Children and Adolescent (Second Edition)*. Denver: Love Publishing Company.
- Hill, D. (2000). *The national Curriculum, the hidden curriculum and equality*. V: Hill, D., Cole, M. *Schooling and Equality (Fact, Concept and Policy)*. London: Kogan Page.
- Himowitz, K. S. (2003). *Liberation's Children (Parents and Kids in a Postmodern Age) Who killed School discipline*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Levine, D. A. (2003). *Building Classroom Communities*. Bloomington: National Educational Service.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Uradni list RS z dne 13. 7. 2004.
- Resman, M. (2002). *Vzvodi šolskega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 8–26.
- Resman, M. (2003). *Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem*. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja.
- Resman, M. (2005). *Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?* *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 80–96.
- Robertson, H. L., Hill, R. (2000). *Excluded voices: Education exclusion and inclusion*, str. 73. V: Hill, D., Cole, M., *Schooling and Equality (Fact, Concept and Policy)*. London: Kogan Page.
- Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement*. V: Prosser, J., *School culture*. London: Paul Chapman.
- Šebart Kovač, M., Krek, J. (2005). *Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: Ali ju lahko razmejimo?* *Sodobna pedagogika*, št. 5.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2005). *Razredna klima v inkluzivnem razredu*. *Sodobna pedagogika*, št. 4.
- Wintersteiner, W. (2003). *Postmodernizem, pluralizem in pedagogika – kulturno izobraževanje v časih globalizacije*. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 25.

RESMAN Metod, Ph.D.

THE FORMATION OF AN INTERCULTURAL SCHOOL COMMUNITY

Abstract: The eyes of the public watch the school which is expected to try to make the younger generations form values that should ensure peace, equality, justice and solidarity among people regardless of their national, religious, sexual and socio-economic background. Today, the only efficient vehicle the school can offer for this is to form a school community in which such values would also be realised in all structures of people (teachers, students, parents). This is not easy since the school life of today is burdened by two characteristics. On one hand, there is the tradition of relationships which is partly adjusted to by the state regulatory system and culture of teachers and, on the other hand, there are the values of the pupils' real lives that are increasingly defining the school cultural space.

The article speaks of the dilemmas of the modern school life, the bridging of gaps between teachers and pupils, and the school and parents, about the values of the intercultural community and the conditions for its formation. An important role here is played by schoolmasters and school councillors.

Keywords: intercultural education, intercultural school community, tolerance, solidarity, dialogue, equality, participation, family socialisation.