

ŠOLA KOT INSTITUCIJA IZENAČEVANJA RAZLIK V PRECEPU MULTIKULTURNE RAZNOLIKOSTI

dr. Mirjam Milharčič Hladnik, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

UDK 316.347

JEL: I210

Povzetek

Besedilo razlaga, zakaj je v okviru nacionalne države, kjer ima šola vlogo izenačevanja (tudi kulturnih) razlik, izziv sodobne multikulture družbe in upoštevanja raznolikosti tako pomemben. Če je v konceptu izobraževanja različnost postavljena nad enakost, ima šola kot institucija – in s tem tudi država, ki jo vzpostavlja kot institucijo – večji problem, kakor je to videti na prvi pogled. Zato tudi rešitve ne morejo biti preproste in so praviloma ukleščene v strategije reproduciranja družbenih neenakosti in vzpostavljanja socialne pravičnosti. V tem kontekstu je predstavljena raziskava Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo, ki ga vodi Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

Ključne besede: multikulturalnost, šolski sistem, medkulturni odnosi, aktivno državljanstvo

Abstract

The text describes the importance of the challenges of the modern multicultural society, which must be viewed in the context of the national state and the national school system, defined as a great equaliser. A complex political and educational problem must be addressed if variety and diversity in education are to be more important than homogeneity and standardisation. Solutions cannot be simple and there is a tension between the reproduction of social inequalities and the establishment of social equity. In this context, a research project on intercultural relations and active citizenship led by the Slovenian Migration Institute is presented.

Key words: multiculturalism, school system, intercultural relations, active citizenship

1. UVOD

Vsaka moderna politična ustava ima v svojih temeljnih določilih zapisano prepričanje o človekovi enakosti in vsaka pomembna moderna politična teorija je prispevala svoj delež k razpravi o vrsti in uresničljivosti družbene enakosti. Izkazalo se je, da je nedvoumna opredelitev enakosti skoraj tako težka kakor njeno politično uresničenje. Najobičajnejša je delitev enakosti na štiri tipe: ontološka enakost ljudi kot vrste; enakost možnosti za doseg želenih ciljev; enakost pogojev življenja različnih družbenih skupin in enakost rezultatov. Prepričanje o temeljni enakosti izhaja iz prevladujočega občutja, da so ljudje, ne glede na še tako različne sposobnosti in značilnosti, enaki zato, ker so ljudje. Prvotno enakost med kristjani, enakost pred bogom, je reformacija razširila na zemeljski svet z zahtevo, naj si božjo besedo vsak razlaga sam in naj se z bogom vsak pogovarja brez vzvišenega posrednika. Enakost pred bogom in med kristjani so v enakost med ljudmi nasploh razvili politični filozofi 17. in 18. stoletja in politični ideologi ameriške in francoske revolucije. Enakost se iz abstraktnega ideala prelevi v politično idejo in nazadnje v pravico. *Deklaracija o pravicah človeka in državljana*

ter *Deklaracija o neodvisnosti* sta jo že zapisali v tej obliki in ji določili skupni pomen ter skupni temelj, to je izključevanje tistih, za katere ne velja. Med izključenimi je vidno mesto zavzemala »polovica človeštva«, ženske. Enakost je bila zgodovinsko gledano vedno utemeljena na izključevanju in opredeljevanju enakosti prek neenakosti, različnosti in razlike, prek temeljne delitve na »nas« in na »druge«. Za pričujoče besedilo je ključno, da je moderni egalitarizem povezal enakost s pravicami in pravice z izobraževanjem na podlagi razuma, ki je edini vreden splošnega in enakega prepoznanja med ljudmi. A prav zato je ključna vloga izobraževanja moderne nacionalne države, ki jo uspešno zakriva deklarativna enakost, prav razlikovanje in izključevanje.

Izhodiščna teza izhaja iz raziskav avtorjev, ki so ugotovili, da je za ustvarjenje naroda potrebno njegove pripadnike naučiti, da so narod in na kakšen način so narod. To pomeni, da je oblikovanje naroda in nacionalne identitete delo intelektualne elite (Smith 1991) ali stvaritev maloštevilne, izobražene elite (Seton-Watson 1977) in da je bilo šolanje najmočnejše orožje za oblikovanje

narodov (Hobsbawm 1977), konstitutivna vloga šolskega sistema pa služenje nacionalnim interesom (Green 1990). Kakor je poudaril Alter: »Nacionalna zavest se prenaša z najširše razumljenim izobraževanjem, spreminja pa se tako kakor vrednote, cilji in simboli, ki jih uporablja. V razvoju nacionalne zavesti družbene skupine spodbujajo predvsem že omenjene skupne znake – jezik, kulturo, religijo, politične cilje in zgodovino – v ozadje pa potisnejo druge lokalne, politične, univerzalne ali religiozne dejavnike, ki bi utegnili spodkopati njihovo združitev« (Alter 1991: 233).

Vprašanje razlikovanja in na tem temelječi diskriminaciji se v šolskem sistemu navezuje na povsem očitno poznavanje jezika, v katerem izobraževanje poteka, ter na manj očitne oblike diskriminacije, ki se vežejo na »kulturno« različnost – od imena in priimka do odtenka kože in socialnega statusnega položaja. V nadaljevanju bom prikazala zgodovinski in konceptualni okvir moči, ki jo ima izobraževalni sistem v sodobni družbi, ter raziskavo, ki v slovenskem prostoru odkriva primere konkretnih praks, s katerimi posamezniki in skupine vzpostavljajo in gojijo medkulturne odnose kot pogoj enakopravnosti (»drugih«), sprejetosti (različnosti) in pravičnosti.

2. ENAKOST IN DRUGAČNOST

V demokratični tradiciji so najpogostejši argumenti za enakost izraženi kot enakost možnosti in enakost pogojev. Enakost možnosti pomeni, da morajo biti dostopi do pomembnih družbenih institucij odprti za vse na splošnih podlagah, predvsem na dosežkih in sposobnostih. Ideja družbene mobilnosti na podlagi sposobnosti in dosežkov je prevladala v dediščini ameriške in francoske revolucije, ki je uvedla zasedanje glavnih upravnih in poklicnih položajev neodvisno od družbenega porekla ali dednih privilegijev. Odveč je poudarjati, da je bila prav ideja o enakosti možnosti posebej pomembna za razvoj modernih šolskih sistemov in izobraževalnih teorij, kjer naj bi posamezniki napredovali in se razvijali na podlagi inteligence, sposobnosti in nadarjenosti; sestavine ocenjevanja bi bila izključno merila (izobraževalnih) dosežkov, ne pa bogastvo, spol ali družbeno poreklo.

Koncept enakosti možnosti je tesno povezan in včasih tudi neločljiv od koncepta enakih pogojev. Enakost možnosti nagrajuje tiste, ki imajo sposobnosti in ki so jih pripravljene tudi dokazovati v tekmovalnih položajih. A za izrabo pravice do enakosti možnosti obstaja neki prvi pogoj, ki ga določajo življenjske razmere. Otrok se rodi v posebnih življenjskih, družinskih razmerah, ki do vstopa v šolo že pomembno zaznamujejo njegovo izrabo enakih možnosti. Seveda je prav to bistvena razlika med podedovanimi privilegiji in individualnimi dosežki, ki naj bi jo ukinila demokracija v razmerah družbene mobilnosti in splošne šolske obveznosti.

Najradikalnejša ideja enakosti je enakost rezultatov ali izidov, ki bi bili doseženi z zakonodajnimi in političnimi ukrepi ne glede na izhodiščne položaje ali lastnosti in sposobnosti. Program enakosti rezultatov bi hotel neenakosti na začetku spremeniti v popolno družbeno enakost na koncu. Pri socialnih programih, ki naj omogočijo resnično enakost možnosti s tem, da zagotovijo enakost rezultatov, gre za pozitivno diskriminacijo v korist prikrajšanih in zapostavljenih kot nadomestilo za neenakost življenjskih razmer.

V liberalni in demokratični tradiciji je bila ideja enakosti možnosti in življenjskih razmer podlaga za razvoj državljanstva in prek splošnega izobraževanja tudi ena od potez državnih programov blaginje. In ko govorimo o državnih tvorbah, govorimo o nacionalnih državah.

Moderna industrijska družba se, v primerjavi s prejšnjimi oblikami, nagiba k enakosti. Gellner ponuja razlago s kumulativnim učinkovanjem različnih dejavnikov: poklicna mobilnost in poklicna struktura sta konstitutivna člena enakosti, saj bi drugače prepletenost opravil, komuniciranje med ljudmi in podobno ne bili mogoči. Ločitev delovnega in zasebnega življenja ustreza enakosti, saj človek ne more biti tlačan samo od šestih do dveh. V egalitarizmu vidi moralno ozadje, vezni člen, ki omogoča reševanje sporov in dogovarjanje, nekakšno edino moralno ničelno hipotezo. To seveda ne pomeni, da je moderna družba globoko egalitarna, pač pa, da je neenakost prikrita s podobnostjo kulturnih in življenjskih stilov, ki izhajajo iz vrste družbene organizacije.

Za moderni svet, pravi Gellner, je najpomembnejše, da »družbene podenote« niso več sposobne samoreprodukcije, da je »centralizirano eksoizobraževanje« obvezna norma, ki nadomesti lokalno akulturacijo. »Na temelju modernega družbenega reda ne stoji sodnik, pač pa profesor. Ne giljotina, pač pa (primerno imenovan) *doctorat d'etat* je glavno sredstvo in simbol državne oblasti. Monopol legitimnega izobraževanja je zdaj pomembnejši, bolj ključen od monopola legitimnega nasilja.« (Gellner 1979: 34).

Ali to pomeni, da je v moderni industrijski družbi možnost zaposlitve, varnosti in samospoštovanja posameznika odvisna od izobrazbe; ali to pomeni, da sveta, v katerem živi in dela, ne omejujejo sorodstvene vezi, lokalna pripadnost, podedovani poklic, pač pa ga omejuje »meja kulture«? Gellner odgovarja pritrdilno in poudarja, da ponuja »izobraževalna mašinerija« posamezniku odgovor na najpomembnejše vprašanje, kdo sem, tako da oblikuje »generično kulturno podlago«. Ta pa ni nič drugega kakor enotni medij, minimalna skupna atmosfera, v kateri lahko člani družbe živijo; natančneje rečeno, generična kulturna podlaga je skupni temelj, ki jim omogoča komunikacijo in poklicno mobilnost (Gellner 1979: 34–38).

Izobraževalni sistem, ki opravlja tako obsežno nalogo, je velik, nepogrešljiv in drag, potemtakem ga lahko vzpostavi in upravlja samo država. Gellner postavlja eksosocializacijo, to je produkcijo in reprodukcijo ljudi zunaj lokalnih intimnih skupnosti, za normo modernih družb, ki daje odgovor, prvič, na vprašanje, zakaj morata biti kultura in država povezani, in, drugič, zakaj to pomeni, da je moderna doba — doba nacionalizma. »Nacionalizem«, pravi Gellner, »je v bistvu prenos središča človekove identitete na kulturo, ki je posredovana z izobraženostjo in obsežnim, formalnim izobraževalnim sistemom.« (Gellner 1991: 243). Izvira iz določene vrste delitve dela modernih industrijskih družb, ki poteka v nestabilnem in naključnem družbenem kontekstu. Ker pa lahko taka družba deluje le ob predpostavki skupnega medija komunikacije, potrebuje izobraževalni sistem.

Javno izobraževanje ustvarja skupne medije, ustvarja »bazene homogene tekočine«, kakor jim pravi Gellner, ki morajo biti politično upravljani ter centralizirano in učinkovito vodeni (Gellner 1979: 254). In čeprav je jasno, da so bazeni homogenosti podlaga nacionalizma, je treba vendarle še enkrat poudariti, da razume Gellner nacionalizem v industrijskih družbah kot temeljno organizacijsko načelo. Po njegovem mnenju nacionalizem izhaja iz lastnosti moderne družbe in delitve dela, ne pa iz globlin človeških duš. V industrijski družbi vezi med posameznikom in totalno družbo skoraj ni, zato je za politično skupnost zelo pomembna vez, ki jo pomeni narod. Vzdrževanje te vezi, tega »kulturno-jezikovnega« medija, znotraj katerega živijo državljani in se z njim istovetijo, je potemtakem najpomembnejša naloga nacionalne države.

3. RAZLIKOVANJE IN IZKLUČEVANJE

Tako je šola postala proizvajalka »skupne izkušnje«¹ na eni strani in kulturnih sredstev za identifikacijo na drugi. Jasno je, da sta vlogi v nepomirljivem nasprotju: kolikor je res, da je danes pogoj zaposljivosti, dostojanstva, sprejemljive družbene identitete in moralnega državljanstva določena raven izobrazbe, vključno s pismenostjo, ne pa pripadnost družini, klanu in podobno, je to res zaradi zakonske, formalne enakosti, ki je (in kolikor je) uvedena v demokratičnih družbah. Na drugi strani je standardizirana socializacija, ki jo izvajajo »kulturno-jezikovni mediji« in izobraževalni proces,

¹ John Dewey je nalogo šole opredelil izrecno kot instrument razvoja demokratične družbe, ki temelji na skupni izkušnji enotnega in egalitarnega šolanja. Njeno vlogo je videl v proizvodnji skupnih sestavin družbe in kolektivne privrženosti idealni obliki družbene ureditve, demokraciji. »In ideja izpopolnitve 'notranje osebnosti' je zagotovo znak družbenih delitev. Kar se imenuje notranje, je preprosto tisto, kar ni povezano z drugimi – kar ni sposobno svobodne in polne komunikacije. Kar se imenuje duhovna kultura, je običajno jalovo, z nečim gnijočim okoli sebe prav zato, ker se jo razume kot stvar, ki jo ima lahko človek v sebi – in zato ekskluzivno. Kar je nekdo kot oseba, je tisto, kar je v povezanosti z drugimi v svobodnem medsebojnem komuniciranju.« (Dewey 1968: 122)

arbitrarna, nedvomno kulturno pristranska dejavnost. V skrajni posledici gre v šolah pač za izdelovanje in prenašanje nacionalne kulture, ki je opredeljena kot homogena in ekskluzivistična in dejansko ne omogoča identifikacije in ponotrnanja pri vseh otrocih. Identiteto lahko opredelimo na različne načine: identiteto kot »jaz«, ki je izgrajen in nespremenljiv; identiteto kot sestavljeno, mnogoplastno in večdelno identiteto, ki jo posameznik izgrajuje v spreminjajočih se življenjskih okoliščinah; in identiteto kot občutek sebe, ki je diskurzivno, pripovedno zgrajena. Prav za takšno izgrajevanje identitete znotraj avtobiografske pripovedi življenjskih zgodb je značilno, da se izgrajuje v procesu socialnih interakcij in dialogov. Problemi, ki ob tem nastajajo, so povezani s politično in kulturno ekskluzivistično opredelitvijo prostora in ljudi v njem, ki naj bi bili nacionalno, jezikovno in identitetno enotni, pa dejansko niso. Na tej točki se znotraj »bazena homogene tekočine« izkristalizira problem večkulturne raznolikosti in njene systemske vključenosti v izobraževalni sistem v najširšem pomenu besede. Gre za vprašanje systemske vpetosti multikulturalizma, ki ga najbolj preprosto lahko razumemo kot zanikanje, da obstaja samo ena možna obravnava kulturnih razlik, to je ali asimilacija ali marginalizacija. Kot pravi Mesić: »Multikulturalizem torej ne zadeva samo kulture, temveč tudi odnosov moči in prevlade. Prizadeva si za ukinjanje ali vsaj slabitev mehanizmov socialnega izključevanja« (Mesić 2006: 407). Ker v konceptualiziranju nacionalnega sistema izobraževanja ne gre za odnos in komunikacijo, pač pa za slovnico in predpisano jezikovno normo, se uspešno vključevanje kulturno različnih otrok in odraslih praviloma zvede na znanje slovenskega jezika kot prvega pogoja. Na začetku je torej pri nas vedno slovenski jezik, ki ga razumemo v smislu slovnico pravilne rabe in izgovorjave, odnos in komunikacija sta posrednega pomena. Potemtakem je na začetku izključitev, sprejetost je oddaljeni cilj.

V evropskem prostoru, pa tudi v Sloveniji, po prevladujoči definiciji še vedno živijo homogeni narodi z enim nacionalnim jezikom in kulturo ter s tem povezano identiteto. Ker je resničnost temu nasprotna, se morajo vse evropske družbe in države soočiti s kulturnimi razlikami in medkulturnimi odnosi tako v zgodovinskem kontekstu manjšin kakor v kontekstu sodobnih migracijskih tokov. Vzemimo primer Slovenije. Slovenci so vedno živeli v večkulturnih in večetničnih državnih tvorbah – avstrijska monarhija, avstro-ogrska monarhija, prva in druga Jugoslavija. V vseh so živeli kot ljudje z več identitetami in z ločenimi etničnimi in državljanskimi ter kulturnimi identitetami. Zato lahko upravičeno trdimo, da je Slovincem sestavljena identiteta v multikulturnem okolju povsem znana izkušnja, ki so jo generacije živele in tudi prenašale naprej. Problem je v tem, da so bili običajno deli sestavljenih ali zvezanih identitet (Milharčič Hladnik 2004) v navzkrižju in zaradi tega danes še vedno razumemo, da so v navzkrižju tudi pri ljudeh, ki se priseljujejo v »našo« državo. Pred stoletji so bili Slovenci avstrijski državljani, pa vendar

slovenskega kulturnega in etničnega porekla. Državna identiteta je bila vsiljena, osovražena, država je veljala za zatiralko in lojalnost Slovencev do svojega kulturnega in etničnega porekla je bila načeloma vedno postavljena nad državljanstvo. To se je nadaljevalo v obeh Jugoslavijah, prednost so Slovenci dajali svoji kulturni in etnični identiteti. Še vedno je svež spomin, da je ta prednost tudi eden od razlogov za razpad države in takšen kolektivni spomin ni nepomemben za razumevanje sedanje miselnosti prebivalcev Slovenije in njihovih političnih predstavnikov. Ksenofobija ali bolje rečeno velika zadržanost do vseh »drugih«, migrantov, Romov, azilantov, sezonskih delavcev, otrok migrantov, drugače govorečih, drugače verujočih, ki prevladuje v političnem diskurzu, je nedvomno zgodovinsko in sociološko razložljiva, predvsem pa je vsakodnevno medijsko in politično vsiljena kot prevladujoča. V nadaljevanju bom predstavila raziskavo, ki prikazuje drugačno podobo slovenske družbe.

4. MEDKULTURNI ODNOSI IN AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO

Na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU proučujemo slovensko izseljenstvo in slovensko priseljenstvo z enakimi metodološkimi in konceptualnimi pristopi. Ugotovili smo, da so naši izseljenci tudi priseljenci in da so priseljenci v Slovenijo izseljenci od nekod drugod. Da za vse veljajo enaki motivi migriranja – ustvariti bolj kakovostno življenje zase in prihodnost za svoje otroke — in enake poti do cilja: socialna vključenost in spoštovanje etničnega porekla. Ko pomislimo na to, kaj so ustvarili slovenski izseljenci v svojih novih, drugih, posvojenih domovinah, nas razganja od ponosa. S svojimi lastnimi sredstvi in rokami so zgradili veličastne katoliške cerkve s šolskimi in družabnimi prostori; ogromne narodne domove kot kulturne centre; rekreacijske in počitniške centre; ustanovili so pevsko, dramska, plesna, operna, folklorna društva; tiskarne in založniške hiše, ki so izdajale časopise in knjige v slovenskem in drugih jezikih (Milharčič Hladnik, 2008). Seveda nas posebno močno razganja od ponosa, če vidimo, da naši izseljenci in njihovi potomci še vedno govorijo slovenski jezik in čisto malo nas tudi boli, če so ga pozabili ali se ga niso nikoli naučili.

Dejstvo je, da v Sloveniji nimamo migracijske politike, ki bi izhajala iz prav tega razmisleka — da med našimi izseljenci in našimi priseljenci ni nobene razlike. Priseljenci v Slovenijo so na nekoliko drugačen način »naši«, pa vendar neizogibno sodijo v premislek, kako ustvariti trajnostni razvoj in kakovostno prihodnost. A na srečo imamo nekaj drugega. Na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije poteka od 2010 do 2011 raziskovalni projekt *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo*, s katerim želimo vzpostaviti mrežo institucij, organizacij

in posameznikov, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja za medkulturni dialog in aktivno državljanstvo ter na področju manjšin, migracij in integracije. Projekt se ukvarja z medkulturnimi odnosi in aktivnim državljanstvom, kar je posebej pomembna zveza, saj si mora za vzpostavljanje medkulturnih odnosov prizadevati vsak aktivni državljan. Po naših prvih ugotovitvah je takšnih državljanov in državljanek pri nas veliko. Organizirali smo šest regionalnih posvetov v Kopru, Kranju, Novem mestu, Mariboru, Celju in Ljubljani. Na njih so se predstavili akterji, ki se pri nas ukvarjajo — ne z integracijo tujcev, pač pa z ustvarjanjem, oblikovanjem medkulturnih odnosov med ljudmi, ki živijo v konkretnih okoljih in imajo konkretne vsakodnevene stike in želje, da bi se razumeli.

Po celi Sloveniji so ljudje, ki se kot učitelji, mladi aktivisti, člani nevladnih organizacij, zaposleni v knjižnicah in ljudskih univerzah, študenti prostovoljci, strokovnjaki, poslovneži trudijo na različnih področjih, da bi tujce sprejeli kot enakopravne ljudi, da bi njihovega neznanja slovenskega jezika ne razumeli kot oviro za komunikacijo, da bi otroke, ki pridejo na sistematski pregled v ambulantah pričakal nekdo, ki zna njihov jezik, da bi se učili drug od drugega, da bi se kulturno bogatili in spoznavali. To so izvajalci dejavnosti, ki je nastala iz potrebe ljudi, da vzpostavljajo mostove med različnimi kulturami in je pogosto prostovoljna dejavnost prebivalcev, ki se vključujejo v raznovrstne oblike medkulturnega dialoga v večkulturni Sloveniji.

Premislek akterjev, ki delujejo na ta način v lokalnih okoljih, izhaja iz prepričanja, da je sožitje več kultur ali raznolikih kultur možno kot nova kakovost odnosa. Če analiziramo, kako delujejo, lahko ugotovimo, da so snovalci skupne izkušnje prek medsebojnega učenja in ne prek ekskluzivizma, ki je postavljen kot prag v obstoječem šolskem sistemu od vrtca do ljudskih univerz: najprej popolnoma pravilno poznavanje jezika, naše kulture in naše tradicije, potem pa se lahko pogovarjamo. Vsi akterji, ki so se predstavili na posvetih, so izhajali iz nasprotnega izhodišča, to je izhodiščne komunikacije, medsebojnega učenja in spoznavanja. Povsem v nasprotju z idejo vključevanja, da se morajo kulturno in jezikovno drugačni otroci in ljudje najprej naučiti našega jezika in naše kulture, delujejo na način, da je učenje jezika in kulture logična spremljevalna dejavnost medsebojnega spoznavanja drug drugega, ne pa njen predpogoj. To je morda nekoliko težje razumeti, ker smo – kakor že omenjeno – ukleščeni v homogeno razumevanje kulture, šole in skupne izkušnje, ki jo brez zadržkov še naprej uveljavljata politična in strokovna konceptualizacija šole in njene prakse. Kakor je že pred več kakor desetletjem slovenski javnosti predstavila Marina Lukšič Hacin, je švedski model državnega pravno-formalnega in lokalno izvedenega multikulturalizma utemeljen na konceptu državljanstva izven etničnosti in izobraževalnega sistema izven izključno nacionalnega jezika (Lukšič Hacin 1995, 1999).

Iz naše raziskave izhaja paradoksalno spoznanje, da prav takšno razumevanje delijo številni ljudje tudi pri nas, ki aktivno posegajo v družbeno dogajanje in delujejo v smeri »švedskega modela«. Lahko bi torej trdili, da delujejo skupine ljudi in posamezniki v različnih okoljih v Sloveniji v smeri medkulturnih odnosov tako, da prehitujejo institucije in razpirajo ukleščenost v jezikovni in izobraževalni ekskluzivizem, ki ga spodbuja dnevna, tudi izobraževalna, politika in njena medijska pokritost.

Na šestih posvetih je bilo predstavljenih veliko konkretnih primerov dobrih praks, kakor smo jih poimenovali, iz konkretnih lokalnih okolij. Primer dobre prakse so iznajdljivost, izvornost, preseganje koncepta vključevanja, ki temelji zgolj na učenju slovenskega jezika, bogastvo odnosov in komunikacije, vztrajnost in učinkovitost ter sodelovanje med institucijami. V Kopru je bilo, na primer, predstavljenih devetnajst dobrih praks, od osnovnih šol, ljudske univerze, knjižnic, univerze in društva prijateljev mladine s Primorske in Notranjske. Zaradi omejenega prostora bom predstavila le nekaj primerov z različnih področij delovanja na izobraževalnem področju v najširšem smislu, predvsem pa v smislu komunikacije in vzpostavljanja »skupne izkušnje« z le tega posveta.²

Za uvod v prvi primer naj omenim, da v izobraževalnem sistemu še vedno ni na voljo učnih gradiv, s katerimi bi lahko učinkovito poučevali slovenščino kot tuji jezik ali da so ta gradiva pomanjkljiva in težko dostopna. Zato jih izdelujejo učitelji v šolah in na ljudskih univerzah kar sami, na primer Anila Zaimi iz Kopra, ki je pripravila priročnik učenja albansko-slovenskega jezika. Ta zveza deluje nenavadno, vendar je povsem skladna z dejstvom, da se tujega jezika učimo prek maternega in da s tem bogatimo znanje obeh. Da sta, skratka, pri učenju novega jezika, v neposredni interakciji dva jezika v določenem socialnem položaju. Konkretna izkušnja učenja slovenščine na Ljudski univerzi Koper je za albanske priseljenke pomenila, da so komunicirale z dvema albansko govorečima profesoricama; da so obiskovale urade in institucije, ki so pomembne za vsakodnevno življenje družine; da so dobile prevode dokumentov, obrazcev in drugih gradiv v albansčino in da je nenazadnje njihovo spoznavanje jezika v novem okolju potekalo pod naslovom »Ko tujina postane dom«, ki sporoča razumevanje in gostoljubnost.³

Podoben pristop je na osnovni šoli Kozina Hrpelje uvedla profesorica slovenščine in knjižničarka Marijanca Ajša Vižintin (2009). Izkoristila je možnosti, ki jih ponujajo slovenska zakonodaja in šolske uredbe (če jih seveda

² Vsi regijski posveti z opisi dobrih praks in druga gradiva so dostopna na spletni strani projekta www.medkulturni-odnosi.si.

³ Naslov projekta je bila ideja Anile Zaimi, ki je knjigo Marine Lukšič Hacin (1995) s tem naslovom našla v knjižnici in se z njim popolnoma identificirala. Tudi zanjo je Koper dom, kakor je povedala v svoji življenjski zgodbi. Knjiga življenjskih zgodb nosilcev medkulturnih odnosov v Sloveniji nastaja v okviru projekta in bo izšla spomladi 2011.

poznaš), in na šoli so začeli izvajati pouk albanščine in makedonščine za otroke migrante s teh dveh jezikovnih območij; različne oblike učenja slovenskega jezika, od prilagojene bralne značke do konkretnega učenja slovnice; slovensko-makedonske in slovensko-albanske skupne ure za vse učence pri slovenskem jeziku ter enkrat tedensko pouk slovenskega jezika za matere otrok, ko pridejo po otroke, , ki ga izvaja prostovoljka. V šolskem letu 2008/09 so izvedli medkulturno prireditev ob dnevu šole, na kateri so prisluhnili prepletu treh jezikov (slovenščina, makedonščina, albanščina). »Otroci priseljenki so brali in peli tako v slovenščini kakor v svojem maternem jeziku. Na koncu so se tudi posladkali »medkulturno«, saj so k pripravili sladice povabili vse starše – s trijezičnim vabilom za starše otrok priseljencev; na mizi pa je k sladkanju vabil napis »dober tek« v sedmih jezikih.«⁴

Za konec še en primer sporazumevanja, ki bogati in izobražuje. Pomoč dijakom migrantom pri učenju slovenščine je na primer samoiniciativno organizirala asistentka Univerze na Primorskem tako, da je študente slovenistike navdušila za to delo in dosegla, da se jim prizna kot obvezna praksa. Mag. Vladka Tucovič je svojo dobro prakso takole opisala: »Na podlagi neformalne pobude in učiteljevih izkušenj ob konkretnih jezikovnih in socializacijskih stiskah dijakov tujcev v koprski srednji šoli sva se s profesorjem slovenščine Alenom Mesaričem, ki je bil do srede aprila 2010 zaposlen na Srednji tehniški šoli Koper, odločila, da v študijskem letu 2009/10 vzpostaviva (pilotno) sodelovanje oddelka za slovenistiko Fakultete za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem in Srednje tehniške šole Koper. Študentke slovenistike v okviru opravljanja obvezne študijske prakse ali kot prostovoljno delo, če so prakso že opravile, nudijo dijakom tujcem brezplačno individualno učno pomoč pri usvajanju slovenskega jezika, ki dopolnjuje redni pouk slovenščine in že utečene dodatne ure skupinskega tečaja na šoli. Študentke s tem pridobivajo dragocene izkušnje v individualnem poučevanju jezika, urijo socialne spretnosti in razvijajo empatijo, dijaki pa poglobljajo občutek sprejetosti in napredujejo v njihovih zmogljivostih in potrebam prilagojeni obliki pouka.«⁵ Ni mogoče dovolj poudariti pomena odnosov, ki se pri učenju slovenščine stkejo med dijaki in študenti določenega okolja. Pri tem je seveda tudi pridobljeno znanje jezika, ki je ključnega pomena za uspeh v šoli in v nadaljnjem življenju, izredno pomembno.

Kakor lahko vidimo iz drobca opisanih primerov dobrih praks, sta potrebna najprej sprejemanje in spoštovanje, da lahko izobraževanje kot pridobivanje znanja, veččin in vrednot postane naša »skupna izkušnja« v moderni nacionalni državi. To so rešitve izhodiščnega vprašanja o dveh nasprotujočih vlogah izobraževalnega sistema, ki

⁴ Tako je bil dan odprtih vrat opisan na posvetu v Kopru in v brošuri, ki smo jo natisnili ob tej priložnosti. Vse je dosegljivo na spletnem naslovu projekta www.medkulturni-odnosi.si.

⁵ Dosegljivo na spletnem naslovu projekta www.medkulturni-odnosi.si.

jih ponujajo konkretni primeri dobrih praks. Kako lahko udeleženci izobraževanja v najširšem pomenu besede razrešijo paradoks ukinjanja razlik in zahtevanega – tudi kulturnega – poenotenja prebivalcev Slovenije ter nuje po ohranjanju in spoštovanju — tudi kulturnih – razlik? Nedvomno je razreševanje mogoče samo z upoštevanjem konkretnih okoliščin, z izvirnimi rešitvami in praksami, s spoštljivo komunikacijo in vljudno zadržanostjo. Zaključek, ki tistim, ki verjamejo v sistemske rešitve – in tu merim predvsem na šolske strokovnjake in pedagoške politike – zagotovo ni všeč.

Vižintin, M.A. (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev, *Dve domovini/Two Homelands*, 30: 193–212.

Viri in literatura:

Alter, P. (1991). Kaj je nacionalizem?, v: Rudi Rizman (ured.) *Študije o etnonacionalizmu*, Ljubljana: KRT: 221–238.

Dewey, J. (1968). *Democracy and Education*, New York: The Free Press.

Gellner, E. (1979). *Spectacles & Predicaments*, Cambridge: Cambridge University Press.

Green, A. (1990). *Education and State Formation, The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Hobsbawm, E. J. (1977). *The Age of Capital, 1845—1875*.

Lukšič Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.

Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam, Društveni i teorijski izazovi*, Zagreb: Školska knjiga.

Milharčič Hladnik, M. (2004). Ohranjanje etnične identitete in tradicije med slovenskimi izseljenci in njihovimi potomci v Združenih državah Amerike. *Dve domovini*, 19:121–140.

Milharčič Hladnik, M. (2008). Internet in preobrazbe ohranjanja kulturne dediščine v slovenskoameriških etničnih skupnostih. *Dve domovini*, 28: 57–72.

Seton-Watson, H. (1977). *Nacija i države, Ispitivanje porijekla nacija i politike nacionalizma*, Zagreb.

Smith, A. D. (1991). *National Identity*, London: Penguin Books.