

Interkulturalna in multikulturalna pedagogika

Intercultural and Multicultural Pedagogy

Sabina Mujkanović

Povzetek

Sabina Mujkanović, univ. dipl. soc. ped., Solski center Velenje, Gimnazija, Trg mladosti 3, 3320 Velenje, e-pošta: sabina.mujkanovic@gmail.com

V prispevku predstavljam koncept interkulturalne pedagogike, ki se zavzema za sobivanje različnih kultur in pri tem ne izhaja iz terminov, ki v svoji osnovi skrivajo negativno konotacijo. Zavzema se za vzajemno zanimanje, spoznavanje in spoštovanje kulture oz. kultur. Interkulturalna vzgoja sicer predpostavlja drugačne prijeme pri delu s priseljenci, vendar na način, ki teh, za zdaj še deprivilegiranih skupin ne stigmatizira. V prispevku predstavim, kaj interkulturalnost ni, čeprav vse preveč pogosto radi zmotno mislimo, da je. Na drugi strani pa zapišem, kaj torej interkulturalnost je oz. kako in na katerih področjih jo lahko izvajamo.

Vprašanje interkulturalne pedagogike je enako aktualno danes, kot je bilo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, saj se ne ustavi zgolj na pedagoškem področju, ampak zajema še druge aparate države in tako zahteva vključitev tega znanja tudi na sociološko, družbenokritično ter politično področje.

Gljučne besede: interkulturalna pedagogika, interkulturalizem, multikulturalizem, priseljenci, kultura, socialna pedagogika.

Abstract

The contribution presents the concept of intercultural pedagogy, which strives for the co-existence of different cultures and does not derive from terms that hide a negative connotation in their essence. It strives for mutual interest in, familiarisation with and respect of a culture or cultures. Intercultural education does in fact presuppose different methods of work with immigrants, but in such a way that does not stigmatise these, for now still less privileged groups. The contribution presents what interculturalism is not, although we often mistakenly believe that it is. On the other hand, it records what interculturalism is or how and in which areas it can be implemented.

The issue of intercultural pedagogy is no less topical today than in the sixties of the previous century, since it does not stop merely at the field of pedagogy but encompasses other state apparatuses, thus demanding the incorporation of this knowledge also into the social, socially critical, and political area.

Key words: *intercultural pedagogy, interculturalism, multiculturalism, immigrants, culture, social pedagogy.*

Predstavitev pojmov

Različni avtorji uporabljajo različne pojme za označitev pedagogike v večkulturnih okoljih. Tako poznamo interkulturalno pedagogiko, nekateri raje uporabljajo pojme kot multikulturalna in mednarodna ali medkulturalna, v novejšem času tudi antirasistična pedagogika (Zidarič, 1994). Pri nas je nekako prevladalo stališče, da je najprimernejši izraz interkulturalna, ki se uporablja tudi v različnih dokumentih. Vsak izraz ima svojo zgodovino, velikokrat označuje stopnjo v razvoju celotne teorije.

Multikulturalizem oz. multikulturalna vzgoja je usmerjena v

poskus spreminjanja mišljenja posameznika v smeri podiranja predsodkov, fiksnih idej, usmerjenosti vase in v lastno kulturo, podiranja idealizacij in občudovanja le določenih kultur z namenom vzajemne sprave med kulturami. Zahteva torej, da opustimo razvrščanje po vertikali glede na politično moč, bogastvo, raso in spol ter začnemo vrednotiti na nov način, po horizontali, dopuščajoč enake možnosti za vse, hkrati pa pestrost in pisanost (Shaughnessy, Cordova, Mohammed in Kang, 1998).

Z multikulturalno vzgojo lahko dosežemo cilje multikulturalizma. Eden izmed temeljnih ciljev je tudi, da bi se posameznik naučil prepoznavati razlike med lastno kulturo in drugimi kulturami ter da bi poskušal razumeti in sprejeti te razlike, ob tem ko bi se s svojo kulturo identificiral. Da pa bi bilo možno ciljem multikulturalizma zadostiti, je potreben stik med ljudmi, komunikacija med predstavniki različnih kultur. Pojem, ki že s svojo zgradbo nakazuje na pomen interakcije, sodelovanja, komunikacije med pripadniki različnih kultur, je **interkulturalizem** (prav tam).

Ravno komunikacija in interakcija med pripadniki različnih kultur sta namreč tista dejavnika, ki razlikujeta pomen in primernost uporabe terminov multikulturalizem in interkulturalizem.

Pomanjkljivost multikulturalizma naj bi se kazala ravno v tem, da ne priznava nujnosti sodelovanja, interakcije različnih kultur, pa čeprav se sicer usmerja na drugačnost in ohranjanje razlik med 'mi' in 'oni' (Mejak, 1991). Postavljena meja med 'mi' in 'oni' pa ne ostane zgolj pri različnosti, ampak se kaže to razlikovanje v obliki stigmatiziranja drugače mislečih ali kakorkoli drugačnih. Eden izmed ciljev interkulturalizma pa je ravno nasprotno: upoštevanje razlik med kulturami in posamezniki, vendar pa sprejemanje vsakega posameznika, nosilca neke kulture kot človeka. Interkulturalizem naj bi sugeriral možnost in nujnost navzkrižnih medsebojnih zvez med pripadniki različnih kultur. »Interkulturalizem naj bi tako pomenil rojstvo nečesa tretjega ob stiku dveh kultur.« (Lukšič, 1995 v Razpotnik, 2002, str. 15.)

Nadalje interkulturalizem opredeljujemo kot politiko medsebojnega razumevanja, spoznavanja, sprejemanja, soodvisnosti in enakopravne izmenjave jezikov, kultur in tradicij. Predpona inter-poudarja interakcijo, razbijanje ovir, kulture pa se pojmuje kot priznanje medsebojne enakovrednosti (Zidarić, 1994). Evropa je

uradno sprejela dejstvo, da evropske države postajajo multikulturne, še več, uradno je sprejela tudi, da multikulturalizem prinaša v življenje Evropejcev novo kakovost. Biti pripadnik manjšine ne sme pomeniti primanjkljaja, temveč drugačnost, drugačno kakovost.

Interkulturalizem se je povezal z zahtevami po odpravljanju evropocentrizma in vseh oblik diskriminacije. Cilj interkulturalne pedagogike je postal naučiti se živeti in delovati v različnosti.

O interkulturalizmu in interkulturalni pedagogiki je torej treba razmišljati v situacijah, ko so na nekem prostoru zbrani ljudje iz različnih kulturnih okolij, ljudje, ki govorijo različen jezik, negujejo različne običaje in podobno. Pri tem naj bi posameznik razvil nova stališča, veščine in obnašanja, prek katerih bi zavedno ali nezavedno reagiral na posamezne značilnosti različnih kultur, ki jih srečuje, in tako, po mnenju Fennes in Hapgoodove (Fennes in Hapgood, 1997), razvil *interkulturalno kompetenco*.

Interkulturalnost v Sloveniji

Pri nas je interkulturalnost pravzaprav tabu tema. V Sloveniji je namreč interkulturalnost predvsem vprašanje priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, kar lepo ponazori misel Dekleve (v Dekleva in Razpotnik, 2002, str. 12): »V pedagoški stroki se je pojavil izraz multikulturalizem, ki naj bi ga začeli tudi pri nas razvijati in uvajati v vsakodnevno delo. Ironija pri tem je, da smo v prejšnjem političnem sistemu v šolstvu že imeli uresničenih mnogo prvin multikulturalizma, ki je pomenil sprejemanje ali celo promocijo drugih kultur in narodnosti. Ta se je kazal v obveznem pouku jezikov narodov Jugoslavije, v naboru književnikov (iz Jugoslavije), o katerih smo se učili pri pouku 'domače' književnosti, ter – ne na koncu, v obstoju posebnih oddelkov s poukom v srbohrvaškem jeziku. Težava je v tem, da je bil ta, prejšnji multikulturalizem usmerjen jugoslovansko ali – kakor bi morda danes zaničevalno rekli – 'balkansko', medtem ko je multikulturalizem, kot 'se postavlja' danes, v bistvu 'evropocentričen'. Ta obrat je paradoksen zato, ker je velika večina priseljencev (vseh generacij), ki sedaj živijo v Sloveniji, prišla z območja nekdanje Jugoslavije.«

Slovenija se torej v določenem smislu razlikuje od večine

drugih evropskih držav, ne le v tem, da je velik del priseljencev in njihovih potomcev predvsem z območja nekdanje Jugoslavije, temveč tudi v tem, da so ti priseljenici slovenski državljani (Medvešek, 2006). Avtorica v nadaljevanju opomni, da je zmotno prepričanje o pridobitvi slovenskega državljanstva kot zaključni fazi integracijskega procesa.

Če upoštevamo zgornjo misel Dekleve, se lahko vprašamo, ali je torej na našem prostoru še naprej smiselno izvajati 'jugoslovansko' usmerjen multikulturalizem oz. interkulturalizem ter opustiti idejo 'evropocentričnega' interkulturalizma? Konec koncev pa je ideja interkulturalizma enaka ne glede na priseljene narode. In zakaj bi izvajali interkulturalne ideje v duhu evropocentričnosti, če se na naše ozemlje priseljujejo ljudje iz držav bivše Jugoslavije? Odnos Slovencev do 'Balkancev' je bil že od nekdanj zaničevalen in vzvišen, zato je nekako pričakovati, da se v tej smeri ne bo dosti spremenilo. Če vzamemo tipično gledanje na 'Balkance' kot na narod, ki je na nižji stopnji in kateremu nikakor nočemo biti podobni, ter na drugi strani evropske narode, katerim se hočemo bolj približati in jim biti vsaj podobni, če že ne enaki, se lahko vprašamo le, kako bomo zmogli sobivati z 'višjimi', če nam to ne uspe niti z 'nižjimi'.

V zvezi s tem bom napisala nekaj več o kulturi, kateri bi radi pripadali, o kulturi, katere se sramujemo, in o kulturnih dvoživkah, ki se trudijo oboje združiti. Večina mladostnikov druge generacije je rojena v Sloveniji in tako so postavljeni pred težko nalogo združevanja dveh kultur: izvorne kulture svojih staršev in kulture države, v kateri so rojeni (Kobolt, 2005). Večina otrok o svoji izvorni kulturi in tradiciji v šoli bolj malo govori (Zavrtanik, 2002), saj menijo, da to nikogar ne zanima, poleg tega pa se ne želijo izpostavljati in jim je nerodno o tem govoriti. Takšno razmišljanje naj bi bilo posledica zasmehovanja zaradi drugačne kulture, izvora, priimka idr., ki so ga ti otroci doživeli v nižjih razredih osnovne šole. Priseljene družine večinoma ohranjajo tradicionalne vrednote na eni in sprejemajo vrednote okolja, v katerem živijo, na drugi strani ter tako usvajajo dvojno identiteto. Sicer ne moremo govoriti o popolni vključenosti (Kobolt, 2005), lahko pa trdimo, da je za učence enako pomembna kultura doma kot tudi tista, s katero se srečujejo v šoli in v družbi na splošno. Zanimivo je videnje nekaterih otrok, ki ne marajo govoriti svojega prvega jezika in tudi doma govorijo zgolj slovensko (Zavrtanik, 2002).

Pedagoški delavci pravijo (po raziskavi Koboltove s sodelavci, ki je trajala od leta 2000 do leta 2002, Kobolt, 2005), da je za priseljence druge generacije značilno soočanje z občutki ogroženosti, sramu in manjvrednosti na eni ter ponosa na nacionalno in versko pripadnost na drugi strani. Sploh ne dvomim, da k temu pripomorejo tudi negativne izkušnje, s katerimi se priseljenci srečujejo v interakciji z večinsko kulturo, in da imajo prav te najmočnejši vpliv na opustitev izvorne kulture, običajev, jezika, tradicije.

»Večina učiteljev podpira rabo maternega jezika v družinah otrok druge generacije, saj vse kulture sprejemajo enakovredno. Mnenja so celo, da je ohranjanje narodne identitete nujno.« (Zavrtanik, 2002, str. 25.) To izjavo izključuje zgornja izjava iste avtorice, da je večini učencev nerodno govoriti o svoji izvorni kulturi in tradiciji, nekatere je celo sram uporabljati prvi jezik doma, za zaprtimi vrati svojega stanovanja.

Interkulturalnost v naših šolah

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja so povprečno nižji učni uspeh učencev manjšinskih kultur pripisovali neustreznim družinski vzgoji in socializaciji. Takrat so se začeli razvijati kompenzacijski programi, ki naj bi zmanjšali kulturne in socializacijske primanjkljaje ter tako povečali možnosti teh otrok za uspeh. »Ker so se takrat prvič začeli posebej ukvarjati z vprašanjem multikulturalnosti v povezavi z neenakimi izobraževalnimi možnostmi, lahko rečemo, da to pomeni začetek multikulturalne pedagogike.« (Skubic Ermec, 2003, str. 48.)

Po mnenju Razpotnikove (2002) bi lahko bila prav šola najprimernejši in zgleden prostor za vzgajanje in učenje sprejemanja različnosti, saj si je primernejše mesto za kaj takega težko zamisliti. Pomembno se mi zdi, da na tem mestu predstavim vzgojno-izobraževalni sistem kot močan ideološki aparat (Medvešek, 2006), ki ga je treba obravnavati v družbenem kontekstu, predvsem kot integralni del političnih in ekonomskih struktur družbe. Ta predpostavka se mi namreč zdi bistvena, ko razmišljamo o možnostih interkulturalne vzgoje v šolah.

Pedagoški delavci večinoma menijo (po raziskavi Koboltove s sodelavci, ki je trajala od leta 2000 do leta 2002, Kobolt 2005),

da se država premalo ukvarja z učenci druge in tretje generacije priseljencev. Po njihovem mnenju bi bilo treba dati večji poudarek preventivnim aktivnostim in na različne načine, predvsem s projekti in organizacijo multikulturalnih dogajanj, opozarjati na načela strpnosti in enakopravnosti različnih kultur. Učitelji si tudi prizadevajo (prav tam) in se jim zdi potrebno, da bi ti otroci obdržali značilnosti svoje izvorne kulture. Svetovalni delavci, v vlogi katerih se pogosto najdemo tudi socialni pedagogi, spodbuja(m)jo tako učitelje kot tudi učence k razgovorom o verskih in nacionalnih vprašanjih, z namenom medsebojnega spoznavanja in širjenja obzorij. Vključevanje takšnih tem pa omejuje učni načrt, ki je izrazito instrumentalno zastavljen, tako da ne pušča dosti maneverskega prostora, da bi otroke prek razgovorov, govornih vaj in različnih projektov spodbujali k predstavitvi porekla svojih staršev, njihove kulture, običajev, ki jih negujejo v družini, in jezika staršev (prav tam).

Vedno bolj se mi dozdeva, da je ta instrumentalno zastavljen učni načrt postal vse preveč pogost izgovor za neinicativnost in neiznajdljivost učiteljev. Pri večini predmetov bi lahko vnesli nekaj minut za sproščeno kramljanje o različnih kulturah – tako se krepi ne samo strpnost, ampak tudi zanimanje za drugačnost. Socialni pedagogi kot mojstri interaktivnih in socialnih iger lahko ogromno doprinesemo k uresničevanju cilja interkulturalne pedagogike. Vendar je s tem treba začeti že v prvih razredih osnovne šole in dobro se mi zdi vključiti tudi starše, saj nemalokrat slišimo: »Mama mi je rekla, da se ne smem družiti s tabo, ker si od tam in tam«. Tudi raziskava (Medvešek, 2006) je pokazala, da večina anketirancev meni, da bi bilo treba razširiti učni program tudi z vsebinami, ki seznanjajo otroke z zgodovino, kulturo in jeziki drugih etničnih skupin, ki živijo v Sloveniji.

V Združenih državah Amerike imajo obsežno dokumentacijo (McCarthy 1995, v Skubic Ermec, 2003), ki dokazuje, da je poleg vsebine tudi pedagoška praksa tista, ki deluje diskriminacijsko: manjšinski učenci so pogosteje razporejeni v nižje nivojske skupine, pričakovanja učiteljev v zvezi z njimi so manjša, deležni so manj njihove pozornosti in pomoči, šole pogosteje ne dokončajo. Naloga svetovalnih delavcev, tudi socialnih pedagogov, ki so povezani tako z učitelji, starši, otroki kot tudi z vodstvom šole, mora biti usmerjena v preprečevanje tovrstne diskriminacije.

Strinjam se z Zavrtanikovo (2002), ki pravi, da bomo morali prav v šolske programe vnesti več tem in več pozornosti posvetiti interkulturalizmu ter vzgoji za strpnost. Jaz bi le še dodala, da se primarna vzgoja dogaja doma, in zato se mi zdi zelo pomembno ozaveščati tako priseljene kot avtohtone starše o različnosti in pestrosti kultur, jezikov in običajev, pri čemer ponovno vidim delo socialnih pedagogov kot ključno.

Nekateri avtorji (npr. Lesar, 2002) menijo, da so začetni pogoji za vse enaki in da socialne institucije vsakogar obravnavajo pošteno. Vprašanje enakopravnosti in pravičnosti postavi takole: »Ali so nekateri posamezniki tako neenaki, da ne zmorejo ali jim ne uspe dobiti koristi od take vrste izobrazbe, kot jo dobivajo ostali?« (Prav tam, str. 19.) Zdi se mi, da skuša avtor s tem vprašanjem nekako opravičiti svojo trditev, da so začetni pogoji za vse enaki, saj so raziskave (Dekleva, 2002) pokazale, da učenci mislijo, da so priseljenci v šoli diskriminirani, ter da tudi šolski delavci opažajo bolj negativno obravnavanje priseljencev v šolah, ki temelji predvsem na predsodkih in stereotipih. Razpotnikova (2002) pa pravi, da različni mehanizmi delujejo prav prek izobraževalnih in drugih aparatov države. V tem seveda sodelujemo vsi člani družbe, vendar ti sistemi preprosto niso oblikovani tako, da bi različnim delom prebivalstva omogočili enako izhodišče ali primerljiv družbeni položaj. Potemtakem ni nič čudnega, da predsodke, delovanje po stereotipih, negativno ocenjevanje učencev neslovenske narodnosti ter razlikovanje učencev po priimku in po zunanosti opaža skoraj tretjina anketiranih učencev (Kobolt, 2005).

Medvešek (2006) opozarja, da samo omogočanje vpisa v šolo, ki ga predvideva zakonodaja za vse šoloobvezne otroke, ni dovolj. Otroci morajo imeti v procesu vzgoje in izobraževanja enake možnosti za napredovanje, imeti morajo možnosti ohranjanja svojega jezika, kulture in možnost izobraževanja brez občutkov diskriminacije.

Tudi Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (Skubic Ermec, 2003) je strokovno javnost soočila s tematiko, ki pedagogiko zaposluje že vsaj 35 let, pa še vedno ni izgubila svoje teže. Gre za razpravo o enakih možnostih v izobraževanju, razpravo, ki bo aktualna vse dotlej, dokler bomo ugotavljali, da šola učencem ne daje enakih možnosti za uspeh. Tukaj se lahko upravičeno vprašam, do kdaj bo ta razprava aktualna, in nekoliko skeptično ali zgolj

realno dodam, da bo njena aktualnost večna.

Po Habermasu (2007) je bistveni problem uresničevanja enakosti razkorak med individualnimi in kolektivnimi pravicami oz. med socialnimi in kulturnimi pravicami. Smisel kulturnih pravic se namreč zgreši, če se jih vključi v neki razširjeni model socialne države. Kulturne pravice je treba – drugače kot socialne pravice – upravičiti glede na omogočanje enakomerne inkluzije vseh občanov. S tem pa si nakopljemo ambivalentne skupinske pravice, ki kdaj pridejo v konflikt z individualnimi pravicami.

Pravičnost lahko iščemo na podlagi enakega obravnavanja, vendar zelo dobro vemo, da smo si tudi znotraj skupin tako različni, da enako obravnavanje hitro spodleti, kaj šele enako obravnavanje med različnimi skupinami ...

Pomembna se mi zdi ugotovitev Skubic Ermeceve (2003), da nekateri avtorji predpostavljajo, da naj bi bili učenci pripadniki nevečinskih kultur tudi učenci s posebnimi potrebami. »Na neki način je to vsekakor res, kot je res, da so to tudi nadarjeni in da je to pravzaprav vsak izmed nas.« (prav tam, str. 46.) Avtorica dalje opozarja, da tako posploševanje ne more biti produktivno, za učence pripadnike drugih kultur je lahko kvečjemu celo škodljivo. »Za obravnavo multikulturene populacije pa potrebujemo zlasti na sociološkem, pedagoškem in družbenokritičnem znanju utemeljene pristope, obravnava pa mora biti (postati) stvar splošne pedagogike.« (prav tam, str. 46.)

Šole naj bi skladno z interkulturalnim pristopom (Razpotnik, 2002) sprejemale etnične skupine z vsemi njihovimi posebnostmi, od prehrane, vere, jezika, stila oblačenja do prepričanja in vrednot; »nasploh naj bi bila manjšinska kultura in njena verodostojna predstavitev vključena v vzgojno-izobraževalni sistem.« (prav tam, str. 15.) Vendar je v praksi tako, da večina dovoli etnični manjšini pravico do izražanja zgolj zaželenih in izbranih kulturnih značilnosti, predvsem takih, ki se ne zdijo ogrožajoče za večinsko kulturo in njihov položaj moči (prav tam). Takšen pristop je seveda popolnoma nasproten pristopu interkulturene vzgoje, ki naj bi se prakticirala v naših šolah in v družbi na splošno. Velikokrat slišimo, da se morajo priseljenci prilagoditi večinski kulturi, če so se že 'odločili' za življenje v drug(ačn)i domovini, povsod slišimo vpitje po asimilaciji priseljencev, ki morajo sprejeti kulturne standarde

večine. S takšnim prepričanjem in razmišljanjem se zagovarja stališče (Razpotnik, 2002), da je kultura manjšin manjvredna glede na večinsko, da je za življenje v tej družbi manj uporabna in manj primerna ali celo ogrožajoča.

Interkulturno izobraževanje torej ni le – in tudi ne sme biti – izobraževanje priseljencev. Začetno obdobje ukvarjanja z izobraževanjem priseljencev je ne glede na državo zaznamovala asimilacija, tj. proces enosmernega prilagajanja posameznika skupini (Troyna 1993, v Skubic Ermec, 2003). Proces asimilacije je zahteval monokulturno izobraževanje in s tem zavračal ter si podrejal etnične, jezikovne in kulturne raznovrstnosti. Asimilacija torej ne dovoljuje pogajanja in je za manjšinsko populacijo vedno enosmerna. Kot taka seveda ne more biti v načelu z interkulturno pedagogiko, zato se je od začetne ideje izobraževanja priseljencev do danes marsikaj spremenilo. Vsaj kar se tiče teoretičnih izhodišč.

Kaj interkulturnost ni?

Rasizem, nacionalizem in ksenofobija so aktivna diskriminacija drugačnih, ki jo izvajajo posamezniki, ali pa predsodki, ki jih ti imajo. Prikrajšanost določenih etničnih manjšin se ves čas ohranja prek pripadnikov večine ne glede na osebna stališča posameznikov. Večinska podpora kulturi in institucijam, ki temeljijo na razlikovalni politiki in dejanjih, ves čas opozarja na neenakopravnost manjšinske kulture. »Rasizem in prav tako ksenofobija sta po takem pristopu posledica državne politike ne glede na njene namene.« (Razpotnik, 2002, str. 14.)

Razprava o interkulturnosti v izobraževanju je potemtakem nujna, saj vedno več raziskav kaže, da v Sloveniji pojavi ksenofobije in rasizma niso nobena redkost. Žižek (2007) se sklicuje na konservativce, ko zapiše, da priseljenci ne bi smeli zlorabljati gostoljubnosti države gostiteljice, saj so zgolj gostje, ki morajo spoštovati običaje. Družba ima namreč pravico, da zavaruje svojo edinstveno kulturo in način življenja. Kje pa je obratna sorazmernost? Tudi priseljenci imajo *edinstveno kulturo in način življenja*, ki ga prav tako želijo zavarovati. Verjetno so v tem svojem varovanju še bolj zagrizeni ravno zato, ker je kultura edino, kar so

lahko prinesli s seboj v tujo državo. Toda na drugi strani so avtohtoni prebivalci, ki se vedno bolj bojijo, da bi bili napadeni. In sicer ne s strani tankov in vojske, ampak s strani priseljencev, »ki govorijo druge jezike, častijo druge bogove, pripadajo drugim kulturam in jim bodo verjetno prevzeli delovna mesta, zasedli zemljo, živeli na račun njihovega socialnega sistema in ogrozili njihov način življenja.« (Weiner, 1995, v Huntington, 2005, str. 251.) Kaj pa, če bi prevzeli njihovo kulturo? Zakaj se tega ne bojijo? Prav tako gre za nekaj, kar je njihovo ...

Pravi problemi so družbena neenakost, največkrat ekonomsko povzročena, lahko pa tudi zgolj na podlagi predsodkov. Najpogosteje problem marginaliziranih ni v tem, da bi imeli drugačne aspiracije, navade ali vrednote kot privilegirani, drugačen imajo le način življenja, ker jim razmere ne dovoljujejo, da bi ga spremenili. »Če so kulturni obrazi marginaliziranih v različnih državah različni, njihov življenjski položaj pa podoben, je torej izvorni problem v njihovem družbenem položaju oz. statusu, ne pa v kulturi. Če torej kultura ni problem, tudi ni rešitev.« (Dragoš, 2006, str. 194.)

Žižek (2007) predstavi dve temi, ki opredeljujeta liberalno tolerantno držo do drugih. Ena je spoštovanje drugačnosti in odprtost zanj, druga pa obsesivni strah pred nadlegovanjem. Torej drugi so čisto v redu, če niso preveč vsiljivi, »če Drugi ni zares Drugi...« (prav tam, str. 42). Toleranca tako sovpadе s svojim nasprotjem: naša dolžnost, da smo strpni do drugega, dejansko pomeni, da se mu ne smemo preveč približati, da moramo spoštovati njegovo netoleranco do naše bližine. Po Žižku (prav tam) naj bi bila to osrednja človekova pravica poznokapitalistične družbe; »pravica ne biti 'nadlegovan', tj. ostati na varni distanci do drugih.« (prav tam, str. 42.) Na drugi strani pa Habermas (2007) trdi, da je toleranca odveč pri ljudeh, ki so indiferentni do tujih prepričanj ali celo cenijo nekoga drugega v tej njegovi drugačnosti. Toleranca se pričakuje od tistih, ki iz svojih subjektivnih razlogov odklanjajo tuja prepričanja. Vendar predsodki ne štejejo za legitimne razloge odklanjanja, saj »rasista ali šovinista ne nagovorimo s pozivom k toleranci, temveč z zahtevo, naj premaga svoje predsodke.« (prav tam, str. 231.) Razlogi odklanjanja morajo torej temeljiti na nekem razumno upravičenem nestrinjanju z drugimi. O toleranci lahko govorimo, ko se z drugimi ne strinjamo, jih pa kljub temu sprejmemo, toleriramo njihovo drugačnost, čeprav nam ni všeč. Toleranca oz.

strpnost potemtakem ni prvina interkulture vzgoje, ampak smo *interkulturalno kompetenco* dosegli, če nam ni treba drugih tolerirati, ampak jih preprosto sprejemamo in lahko v tej njihovi drugačnosti celo uživamo.

Žižek se strinja s Sloterdijkom (2006, v Žižek 2007, str. 55), ki je trdil, »da je držo 'medsebojnega razumevanja' treba dopolniti z držo 'medsebojnega izogibanja', z ohranjanjem primerne distance, z novim 'kodeksom diskretnosti'«. Žižek nadaljuje, da je ravno alienacija družbenega življenja tista, ki omogoča toleriranje drugačnega načina življenja, čeprav mnogo kritikov vidi v njej (alienaciji) šibkost in neuspeh. Alienacija namreč predpostavlja, da je distanca vsebovana v sami družbeni teksturi in da je popolnoma normalno, da se ignoriramo, tudi če živimo z ramo ob rami. Dopuščeno nam je, da se posameznikom ali skupinam ne približamo preveč, gibljemo se v družbenem prostoru, kjer v interakciji z drugimi sledimo določenim pravilom, ne da bi si z njimi delili njihove svetove. Žižek (prav tam) trdi, da je alienacija včasih nepogrešljiva za mirno sobivanje različnih načinov življenja oz. različnih kultur.

Ta ideja je blizu staremu pregovoru: Manj te vidim, raje te imam. Kaj pa otroci v šoli, ki so na neki način prisiljeni biti v istem prostoru (razredu) in tudi skupinsko delati določene stvari? Ko gredo v šolo v naravi in so tam 24 ur na dan skupaj? V takih primerih se ni možno distancirati, sploh pa ne diskretno. Po drugi strani so pa ravno otroci tisti, ki najbolj boleče občutijo svojo drugačnost. Poleg tega je možna diskretna ignoranca zgolj takrat, ko so vse strani pripravljene to izvajati, saj dvomim, da je možno diskretno ignorirati nekoga, ki ti ves čas skače po glavi ter te na vsakem koraku brčne in ti pove, kako si slabši, ker si drugačen. Pa tudi če bi sprejeli diskretno ignoranco kot možnost nekonfliktnega sobivanja različnih kultur, s tem ne bi doprinesli k načelu interkulturalnosti, temveč bi se od njega zgolj oddaljili.

Kaj interkulturalnost je?

Katera so torej tista področja, na katerih morata politika in pedagogika delovati, da bosta začeli uresničevati cilje interkulture pedagogike? V zvezi s tem vprašanjem bi rada opozorila na nekaj

področij, ki v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah manjkajo in bi jim bilo treba nameniti bistveno več pozornosti.

Pomembno je, da se kot pedagoški delavci zavedamo, da slovenščina ni prvi jezik vseh učencev. Skozi prvi jezik se namreč učimo tudi misliti ter si pridobivamo neko nacionalno identiteto (Zidarić, 1994). Prvi jezik ima torej zelo pomembno vlogo v človekovem življenju, zato se moramo vprašati, ali so izhodiščne možnosti za šolski uspeh neslovenskih otrok manjše kot možnosti slovenskih otrok. Otroci, ki ne obvladajo globlje svojega prvega jezika, se ne bodo mogli dobro naučiti niti tujega jezika oz. jezika okolja. Če ne dosežemo poglobljenega razumevanja svojega (prvega) jezika, ne dosežemo niti poglobljenega razumevanja tujega, torej v primeru priseljencev tudi jezika, v katerem poteka pouk (Skubic Ermec, 2003).

Torej na učenje in konec koncev tudi na uporabo prvega jezika ne smemo gledati kot na nekaj, česar se priseljenci oklepajo, ker ne zmorejo ali ne želijo sprejeti jezika večine, kar jim je velikokrat očitano. Škubic Ermeceva (2003) opozori, da je učenje prvega jezika pravica manjšinskih kultur do ohranjanja lastne kulturne identitete, iz zgoraj napisanega pa vidimo, da je tudi nujen pogoj za otrokov šolski uspeh. »To je nesporna ugotovitev, ki jo je Evropa sprejela že vsaj pred dvema desetletjema, in tudi v naši državi se bomo morali soočiti s tem,« zapiše avtorica (prav tam, str. 54).

Interkulturalna vzgoja se na splošno ukvarja s kulturo, zato je pomembno, da se definirajo kulture, ki so v stiku, še zlasti zato, ker so med seboj pogosto v konfliktu. To se nanaša na relacije med kulturo priseljencev ter večinsko kulturo, ki je pogosto pojmovana kot superiorna. Pot interkulture vzgoje je pot sporazumevanja med 'našo' in 'vašo' kulturo, saj na manjšinske kulture pogosto gledamo z vidika stereotipov in poenostavljenih shem, čemur pa interkulturalni pristop nasprotuje (Zidarić, 1994).

Izredno pomembno je torej, da imajo učenci možnost spoznavanja kulture, tako svoje kot druge. S spoznavanjem manjšinske kulture pokažemo pripadnikom le-te, da njihovo kulturo cenimo in jo imamo za enakovredno večinski. Poleg tega spoznavanje različnih kultur krepi medetnično razumevanje, sprejemanje, odprtost do ustvarjalnega sodelovanja, kar je za šolskega otroka v multikulturalni družbi nujno.

Interkulturalna pedagogika poudarja pomen izobraževanja učiteljev za interkulturalno vzgojo in izobraževanje. Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb. Prav tako pa morajo biti pripravljeni razmisliti o svojih stališčih, morebitnih predsodkih in diskriminacijski praksi (prav tam). Kot sem že zapisala, je namreč znano, da so učitelji do učencev priseljencev manj strpni, imajo do njih manjša pričakovanja (McCarthy, 1995, v Skubic Ermeč, 2003) glede učnega uspeha in jim zato ne ponudijo dovolj podpore, da jih bolj kritizirajo in kaznujejo ter jim manj zaupajo. Seveda je možno, da učitelji delujejo diskriminatorsko povsem na nezavedni ravni. To pa lahko spremenimo z reflektiranjem svoje prakse ter z razmišljanjem in informiranjem o interkulturalizmu. Kontinuirano izobraževanje učiteljev, ki bi zagotavljalo ustrezno poznavanje etnične strukture družbe ter poznavanje načinov, kako etnična, jezikovna ali socialno-ekonomska pripadnost opredeljuje vedenje učencev, je po mnenju Medveškove (2006) več kot dobrodošlo. Socialni pedagogi, ki delujemo znotraj šole, lahko prevzamemo vlogo oblikovalca šolske klime in pri tem delujemo skladno z načeli interkulturalne pedagogike.

Zidarić (1994) v nadaljevanju opozarja, da ni dovolj, da pouku določene vsebine in predmete dodamo, hkrati pa pustimo, da šola ostaja etnocentrična, da učitelji delajo razlike med učenci, da je večinska kultura skozi različne učne vsebine predstavljena kot pomembnejša, naprednejša, bolj kultivirana, civilizirana, skratka kot nekaj boljšega in večvrednega od preostalih kultur. Tako kot velja za vsako pedagoško načelo, mora tudi interkulturalizem prežemati vzgojo in izobraževanje na vseh mestih, kjer je to mogoče. Interkulturalnost moramo torej živeti.

Zidarić (prav tam) zapiše, da ni dovolj, da usmerjamo svojo pozornost le na manjšinske kulture, temveč da je bistvena naloga interkulturalizma, da razširi svoje ideje na celotno populacijo. Pri tem pa moramo paziti, da ne pozabimo na priseljence, saj jim moramo še vedno pomagati pri zadovoljevanju specifičnih potreb.

Iz zgoraj napisanega vidimo, da je vloga izobraževalnih ustanov in pedagoških delavcev pomembna, nikakor pa ni zadostna. V prizadevanjih za interkulturalne spremembe so vzgojno-izobraževalne institucije sicer nepogrešljive, a velik del uresničevanja tega

koncepta je v pristojnosti področnih politik in splošne politike na državni ravni (Dragoš, 2006).

Sklep

Veličković, (2005) v svojem romanu z naslovom *Sahib: impresije iz depresije* izhaja iz predpostavke, da tako ali tako ni čistih kultur, saj so vse hibridi, in zato razvije idejo o 'ešoizmu'. Vpraša se ali bo na naših osebnih izkaznicah poleg enotne matične številke občana (EMŠO), še EŠ (etnična šifra). Postopek določanja EŠ-a bi bil preprost in utemeljen z računalniško analizo krvi. Etnično čisti posamezniki so pripadniki etničnih skupin, katerih pripadniki se niso mešali s pripadniki drugih etničnih skupin. Najpreprostejši EŠ bi bil videti takole: HC (Hrvat 100 %), malo zapletenejši EŠ bi bil videti takole: SLBXXVAXXV (Slovenec 50 %, Bosanec 25 %, Avstrijec 25 %). Zapleteni EŠ pa bi bil videti takole: NXIIRXVIISXHVIIJXXIIMVAXVIBVKVI (Nemec 12 %, Rom 17 %, Srb 10 %, Hrvat 7 %, Jud 22 %, Madžar 5 %, Albanec 16 %, Bosanec 5 %, Kitajec 6 %) (prav tam).

Takšno razmišljanje se mi zdi izredno zanimivo, saj nakazuje na to, da si neko kulturo lastimo, določimo si jo za svojo, ne glede na to, da smo v bistvu mešanica različnih kultur. In ker je danes zelo pomembno, da nekam pripadaš, da imaš skupino ljudi, ki jo pojmuješ za svojo, da veš, kdo je kaj oz. kdo, da slučajno v svoj krog ljudi ne sprejmeš nekoga, ki ni 'tvoj', se mi zdi ta avtorjeva ideja, ki je sicer zapisana na šaljiv način, ena izmed tistih, ki bi se čez čas lahko celo uveljavila.

V mojem sklepu je še vedno prisoten dvom glede reševanja problematike priseljencev oz. glede interkulturalne vzgoje, čeprav je morda ena izmed rešitev ravno ta, da je vse manj pripadnikov t. i. čistih kultur. Da bi se odnos do priseljencev spremenil na bolje, bi bilo treba spremeniti miselnost ljudi, kar je tudi eno izmed glavnih načel interkulturalizma, ki se zavzema za prenos ideje na širšo populacijo, in ne zgolj na manjšine. Prav tako bi bilo treba spremeniti politiko, ki je pri nas včasih izrazito nacionalistično usmerjena. Vendar si ne upam trditi, da se to dvoje da kar tako spremeniti, in od tod moj dvom na uresničitev interkulturalne pedagogike pri nas.

Nikakor nočem napeljati na misel, da interkulturalna pedagogika ni možna, dejstvo pa je, da je njena izvedba odvisna od več aparatov naše države oz. sistema. Kot sem skozi prispevek razpredala, predvsem naš politični okvir ni naklonjen večkulturnemu konceptu, kar stroki odvzema pogum za pozitivno ukrepanje. Vendar političnih akterjev ne smemo imeti za izgovor, saj je dosti prvin interkulturalizma, ki jih lahko pedagoški delavci s svojim delom vnašamo v pouk in prenašamo na učence.

Literatura

Dekleva, B. (2002). Nasilje, priseljenci in šola. *Didakta*, 12(66/67), str. 8–11.

Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Dragoš, S. (2006). Multikulturacijski dosež (izobraževanja). *Sodobna pedagogika*, 57(123)(posebna izdaja), str. 182–200.

Fennes, H., in Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London, Washington: Cassell.

Habermas, J. (2007). *Med naturalizmom in religijo*. Ljubljana: Založba Sophia.

Huntington, S. (2005). *Spopad civilizacij*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Kobolt, A. (2005). Učenci druge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo*, 7(1), str. 204–223.

Lesar, S. (2002). Narodna pripadnost ne vpliva na izbiro srednje šole. *Didakta*, 12(66/67), str. 18–20.

Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57(123)(posebna izdaja), str. 124–147.

Mejak, R. (1991). Izobraževanje v večjezičnih in večkulturnih družbah. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(4), str. 23–26.

Razpotnik, Š. (2002). Pisani svet. *Didakta*, 12(66/67), str. 12–17.

Shaughnessy, M., Cordova, F. in Mohammed, F. in Kang, M. (1998). Multiculturalism: toward the new millenium. *The school field*, 9(3/4), str. 45–59.

Skubic Ermec, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 44–58.

Veličković, N. (2005). *Sahib: impresije iz depresije*. Ljubljana: Založba /*cf.

Zavrtanik, E. (2002). Otroci v Slovenijo priseljenih staršev. *Didakta*, 12(66/67), str. 21–27.

Zidarić, V. (1994). Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje (u kontekstu poslijeratnih migracija u Europi). V: M. Topić (ur.), *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima (metodički pristupi)*, str. 9–25. Ljubljana: UNESCO, Nemška komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.

Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Strokovni članek, prejet marca 2010.