

Dr. Klara Skubic Ermenc

Slovenska šola z druge strani

Povzetek: V članku je interkulturalnost definirana kot pedagoško-didaktično načelo, razčlenjeno na štiri temeljne sestavine: gre za načelo, ki spodbuja enakopravnejši odnos do manjšinskih kultur/etnij; ki spodbuja pogled na drugačnega kot na enakovrednega; ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki kulturnim/etničnim manjšinam omogoča učni uspeh, in ki spodbuja razvoj skupnostnih vrednot. Na primerih iz osnovnošolske prakse so prikazane nekatere dileme, kakršne sproža delo v večkulturnem oddelku oz. šoli, ter pomanjkljivosti v znanju in senzibilnosti učiteljev.

Ključne besede: interkulturalnost v pedagogiki, pedagoško-didaktično načelo, vzgojna funkcija javne šole, socializacijski primanjkljaj, asimilacija, enakovredno znanje, inkluzija, solidarnost.

UDK: 376.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Klara Skubic Ermenc, Center RS za poklicno izobraževanje v Ljubljani

Isti
Je na drugem svetu. Enakem.
Je drug na enakem svetu. Enak
Je enak na istem svetu. Drug na drugem
Isti
(Vsi citati: Dane Zajc, Isti)

Namen tega prispevka je dvojen. Najprej bom podala definicijo interkulturalnosti v pedagogiki, v nadaljevanju pa pokazala, katere sestavine tega pojma v slovenski osnovni šoli so bliže uresničitvi in katere (še) daleč.

Samega pojma ne bom utemeljevala, ker sem to storila že na drugih mestih (Skubic Ermenc 2003; Ermenc S. 2004; Ermenc S. 2005), temveč ga bom raje osvetlila s primeri, ki sem jih analizirala v raziskavi (Skubic Ermenc 2003). Pokazalo se bo, da gre za kompleksen koncept, za uresničitev katerega bo v naši državi potrebno še veliko dela.

Izhajam iz temeljne pedagoške zakonitosti o vzajemnem vplivanju sistema in posameznika v njem ter vzajemnem vplivanju med družbo in šolo (prim. Schmidt 1960, 1975). Iz tega razloga se ukvarjam z vsemi tremi ravnmi raziskovanja v pedagogiki: družba – šolski sistem – posameznik.

Na tem mestu se bom večinoma omejila na mikroraven, na raven posameznika oziroma odnosa med posamezniki in njihovega odnosa do vednosti, saj je ta raven precej zapostavljena. Pri tem bi gotovo našla tudi širše sprejemanje predpostavke, da je uspeh vnašanja sprememb v sistem veliko odvisen prav od mikroravní.

Pojem: interkulturalnost v pedagogiki

*Je tebi enak. Je enakih las.
Enakih rok. Enake glave.
Enakih oči. Enakega pogleda. Enake starosti.
Je isti.*

Interkulturalnost v pedagogiki razumem kot pedagoško-didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin.

Interkulturalizem se opira na razsvetljensko idejo enakosti vseh ljudi v njihovi racionalnosti, na kar se je pozneje oprla tudi kritična pedagogika, ko je zahtevala, da postane skrb za družbeno emancipacijo človeka primarni cilj vzgoje in izobraževanja. Cilj je zlasti relevanten za ljudi, ki izhajajo iz deprivilegiranih družbenih skupin, ker je njim pot do enakopravnosti še težja. Med deprivilegirane skupine sodijo tudi etnične oz. kulturne manjšine.

Pojem je vezan še na druge koncepte, zlasti je treba izpostaviti kulturni relativizem in filozofijo človekovih pravic. V pedagogiki se pojav pojma ujema s pojavom sodobnih migracij, še posebno migracij v povojnem času, ko so v novo urejeni svet nacionalnih držav in nacionalnih šolskih sistemov začeli prihajati državljani drugih držav, da bi tam našli delo, boljši zaslužek ali varno zavetje (V Nemčiji se je pojavila tujčevska pedagogika, v Veliki Britaniji multikulturalna pedagogika itn.). Gre za odziv pedagogike na družbeno dogajanje v povojni družbi, v kateri so migracije izostrile že obstoječe stanje družbenih antagonizmov, ki jih povzročata njena kulturna, etnična in socialna razslojenost.

Trdim, da je interkulturalizem v pedagogiki *načelo*, in ne posebna disciplina. Zakaj? V pedagogiki poznamo načela kot vodila pouka, ki usmerjajo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in evalviranje pouka. (Prim. Strmčnik 2001, str. 291) Strmčnik zapiše, da načela na splošno »razumemo kot kriterije, napotila, smernice za ravnanje človeka v nekih bolj subjektivnih ali bolj objektivnih odločitvenih situacijah« (ibid., str. 291). Če interkulturalnost razumemo kot načelo, to pomeni, da mora biti eden od kriterijev za presojanje o odločitvah na področju šolstva *nasploh* – ne samo v nekih parcialnostih, kot bi npr. lahko bila uvedba učenja materinščine za učence, ki jim učni jezik ni materinščina. Kot načelo funkcionira tudi kot kriterij za presojo kakovosti sistema. Če sistem v svojih sistemskih dokumentih zapiše, da bo skrbel za enake možnosti vseh, potem bo tak cilj med drugim dosegel tudi z upoštevanjem načela interkulturalnosti.

Temeljne sestavine koncepta interkulturalnosti in njihova aplikacija na raven vzgojno-izobraževalnega procesa

Načelo interkulturalnosti v pedagogiki je mogoče razčleniti v štiri temeljne sestavine:

1. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnijskih skupin.
2. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega.
3. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin.
4. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj skupnostnih vrednot.

1 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnijskih skupin

*Enakih norosti. Enakih ljubezni.
Enakih izkušenj. Enakih ljubljenskih.
Ki zdajle mislijo isto.*

V družboslovnih vedah že dolgo ne srečamo več dvoma o enakovrednosti kultur. Hierarhično pojmovanje kulture je zavrženo, prevladuje t. i. diferencialni koncept, katerega izhodišče je enakovrednost obstoječih kultur. Vse kulture so se »vsaka na svoj način obdržale kot oblika organizacije človeške skupnosti. Kulture se med seboj razlikujejo. Med njimi obstajajo razlike, difference, ne moremo in ne smemo pa jih deliti na boljše in slabše. Kulture se spreminjajo, a ni ene poti, po kateri bi se spremembe odvijale« (Lukšič Hacin 1999, str. 32). Takšno pojmovanje se opira na idejo kulturnega relativizma, čigar glavna predpostavka je relativnost obstoječih kultur in njihova pravica do enakopravnosti. (Ibid.) Enakovrednost kultur se kaže v njihovi sposobnosti za zadovoljevanje potreb skupnosti in v sposobnosti po preživetju.

Navedeno izhodišče velja za sprejeto dejstvo. Pa vendar raziskava, iz katere izhajam (Skubic Ermenc 2003), vrže senco dvoma na prepričanje, da ga učitelji upoštevajo pri svojem poučevanju in odnosu do tistih učencev, ki prihajajo iz drugih kultur.

Takole je denimo potekal pogovor med učiteljico zemljepisa in učenci sedmega razreda v neki slovenski osnovni šoli.

Dan pred izbrano učno uro, v kateri so naredili uvod v obravnavo Kitajske, so imeli učenci priložnost na televiziji videti film o kitajski prehrani. Učiteljica jih sprašuje, s čim se Kitajci prehranjujejo.

Učiteljica: *Ja, včeraj smo lahko slišali po televiziji vse kaj?*

Učenec 1: *Hrošči.*

Učiteljica: *Ja, kobilice ...*

Učenec 2: *Kar pse ...*

Učiteljica: *Tako.*

Učenec 3: *Pa mačke...*

Učiteljica: *Malo smo se zgrozili, ko smo videli, da te luštne kužke dalmatince uporabljajo v prehrani. Čeprav, če smo dobro poslušali, to je vse tajno. Oziroma, to ni ravno legalno početje.*

Težko bi ocenili, da učiteljčina interpretacija izraža stališče kulturnega relativizma. Težišče zemljepisa, tudi vedenja o Kitajski, je na fizični geografiji (prim. Resnik Planinc 1998), zato tovrstne teme pri pouku ne morejo imeti druge funkcije kot motivacijsko. Kljub temu (zaradi tega?) pa je njihova funkcija prek skritega kurikuluma jasno razpoznavna. Površnost in obstranskost obravnave prehrane, ki se omejuje na opozarjanje razlik med »našo« in »njihovo« in ki hkrati zanemarija malce globlje poznavanje bistva samega (kitajske prehrane), pravzaprav omogoči evropocentričnemu pogledu, da prevlada in obarva celoten pogled na Kitajsko. Učiteljica ga še podkrepi, saj dvakrat v isti uri izpostavi drugačnost kitajske kulture (*»To je čisto drug svet, druga kultura, drugo razmišljanje ljudi.«*).

Ni nam treba iti vse do daljne Kitajske, da bi našli pri pouku izraženi hierarhični pogled na posamezno kulturo. Učiteljica zgodovine na vprašanje, ali vključuje elemente zgodovine narodov, katerih pripadniki so njeni učenci, med drugim odgovori:

»Tudi pri geografiji vedno omenim, da je Slovenija gospodarsko bolj razvita in zakaj na Balkanu ni tako – ker so imeli 'nesrečo' z dolgotrajno turško okupacijo, v zadnjem desetletju pa vojno.«

Ali ko učiteljica obravnava turške vpade, o prebivalcih Bosne v 16. stoletju pove:

»Nekateri prebivalci so sprejeli islam, ker je bilo življenje tako lažje, čeprav je bilo to za kristjane greh.«

Še vedno se srečujemo z zakoreninjenimi stereotipi, tudi predsodki ter Evro- in etnocentričnostjo. To je del naše »nacionalne folklore«, stališč, ob katerih se socializiramo in ki jih je mogoče odpravljati le z resno zavzetostjo in stalno samorefleksijo. Ker različne javnomnenjske raziskave za slovenske državljane pogosto ugotavljajo pomanjkanje tovrstne samokritičnosti, ne moremo biti presenečeni, če kaj takega odkrijemo tudi pri slovenskih učiteljih. Gre za problematična stališča in takšna spoznanja bi morala biti resno opozorilo za vse izobraževalce učiteljev in šolsko politiko. Pedagoškemu osebju je še težko uskladiti medkulturne razlike s pozicijo enakovrednosti vseh teh razlik. Čeprav smo različni, smo v svojem človeškem bistvu enaki in to nas vse povezuje v eno človeško skupnost.

Vendar pedagogika ni soočena samo s problematičnimi stališči določenega deleža učiteljev in drugih pedagoških delavcev, ki so v nasprotju z vrednotami slovenske javne šole, dilema je tudi teoretska.

Če priznamo enakovrednost kultur, če je zatorej vse prav in sprejemljivo, kako se odzvati na situacije, v katerih med sabo trčijo vrednote (in iz njih izhajajoča prepričanja, delovanje) manjšine in vrednote večine. Poglejmo dva primera.

Učiteljica biologije in gospodinjstva v slovenski osnovni šoli razmišlja o

značajskih posebnostih svojih učencev, ki po starših prihajajo iz republik nekdanje Jugoslavije:

»Vseeno bi morda rekla za Srbe, da so dečki drugače vzgojeni kot deklice. Njim več dovolijo, jih bolj crkljajo in nimajo toliko notranjih meja. To se pozna tudi v šoli – učiteljica je ženska in zato manjvredna. Deklice pa se hitro ponudijo, da kaj naredijo namesto dečkov. To sem opazila, ko sem nekaž časa poučevala gospodinjstvo. Dela smo imela vedno porazdeljena, pa so kljub temu deklice hotele delati kar same.«

Britanski viri s področja interkulturalnosti pa so polni primerov, kot je denimo naslednji. V neki šoli v Veliki Britaniji so za svoje učence organizirali plavanje. Ker je plavanje potekalo sočasno v istem bazenu za dečke in deklice, so starši muslimanskih deklic svojim hčeram prepovedali obiskovanje plavanja. Na šoli tega upora niso mogli sprejeti, kar so zagovarjali z enakimi možnostmi obeh spolov. (Rex 1999)

Primeri nas opozarjata na zahtevno vprašanje odnosa med univerzalnimi in parcialnimi (ljudskimi) vrednotami ter s tem na vzgojno funkcijo javne šole v demokratični državi, ki je po eni strani sprejela relativizem in postmoderno pozicijo o relativnosti resnice in ki je po drugi strani svoje ustanove (med njimi šole) utemeljila na vrednotah, ki izhajajo iz razsvetljskega pogleda o enakosti ljudi. Kako potemtaka uravnati ravnanje, ali drugače, kako vzgajati v šoli, v kateri je vsaka vrednota hkrati sprejeta in ne sprejeta.

Tega vprašanja se je z druge smeri lotil Medveš (2000), ko je zapisal, da je postmoderna s svojo relativizacijo vsega (ni večnih resnic, ni univerzalnih vrednot) pedagogiki spodnesla tla pod nogami, saj koncept vzgoje v javni šoli ne more sloneti na parcialnih vrednotah, saj bi kot tak izgubil vso svojo legitimnost in bi ga lahko zavrnilo starši drugačnih vrednostnih usmeritev. Da neki vzgojni koncept v javni šoli priznajo vsi starši oz. državljani, mora sloneti na univerzalnih vrednotah. Vprašanje je, ali je v sodobnem času še mogoče govoriti o univerzalnih vrednotah.

Sodobne demokratične družbe temeljijo na vrednotah oz. kulturi, ki jih lahko poimenujemo državljanske vrednote oz. državljanska kultura (enakost, enakopravnost, pravičnost za vsakega posameznika itn.). (Rex 1999) Gre za nabor vrednot, ki so povzete tudi v filozofiji človekovih pravic; lahko rečemo, da je bil dosežen konsenz o njihovi univerzalnosti. So torej hkrati univerzalne in diskurzivne, kot diskurzivne pa izpostavljene stalnemu razmisleku in dopolnitvam. So dejansko partikularne vrednote, ki jim je sodobna družba podelila status univerzalnosti in s tem prekinila tradicijo filozofskega utemeljevanja univerzalne morale za namene reševanja vzgojnih vrednostnih dilem. (Prim. Benhabib 1995)

Čim ugotovimo, da so partikularne, so na neki način še vedno enakovredne t. i. ljudskim kulturam/moralam. Če je to tako, se mora v demokratični družbi slišati tudi njihov glas. Ta predpostavka nam pomaga odgovoriti na vprašanje, kako se odzvati na prej omenjeni dilemi:

Če je enakost spolov ena temeljnih vrednot naše družbe, potem morajo dečki tudi pri gospodinjstvu opravljati enakovredne naloge kot deklice. Vsi dečki se morajo predvsem naučiti sprejemati ženski spol kot enakovreden moškemu. Na

tej točki šola ne sme popuščati nobeni ljudski kulturi oz. morali. Na tej točki se mora vsak posameznik spremeniti, prilagoditi šoli/družbi.

Če pa – v drugem primeru – omogočimo muslimanskim deklicam ločeno plavanje, s tem ne kršimo nobene od temeljnih vrednot, kvečjemu se odzovemo na »glas drugega« in mu omogočimo, da ohrani svoj posebni pogled in svoje dostojanstvo. Na tej točki se lahko prilagodi šola/družba. Vrednote pluralne demokratične družbe dobijo dodatno pozitivno uresničitev¹.

Družba je demokratična, ko podeli vsem svojim članom pravico do soodločanja o skupnem življenju in ko vsakemu svojemu članu omogoči, da soodloča o svoji usodi. Zato podelitev delnih pravic (socialnih, zdravstvenih, izobraževalnih), manjšini družbe/šole še ne dela demokratične, pač pa demokratično družbo/šolo dela to, da posameznik ali skupina dobi tudi politične pravice, ki jim omogočajo, da manjšina soodloča o skupnih zadevah. (Radtke 1999)

2 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega

Eakih plesov gugastih korakov.

V mrežah mraka v polnočnih zankah.

Ujet v iste nastave.

Isti.

Četudi ste morebiti sprejeli moje prejšnje argumente, zgodbe še ni konec. Predpostavimo, da poučujete v razredu, ki ga sestavljajo učenci iz priseljskih družin, ki so hkrati revnejše, starši niže izobraženi, marsikdo med njimi je brezposeln. Kakšno »kulturo« prinesejo v šolo ti otroci? Takšno, kot pripovedujejo učitelji in ravnateljci?

- *»Naši učenci namreč pripadajo večinoma nižjemu socialnemu sloju. Njihovi starši so veliko odsotni ali pa ne znajo uspešno pomagati svojim odraščajočim otrokom.«*
- *»Po eni strani so ti otroci zelo topli, izrazitejšo pa imajo agresivno plat. V nekaterih stvareh pa vzgajamo tudi starše.«*
- *»Kar zadeva kulturo, so učenci malo drugačni, kar je seveda povsem normalno. Ljudje smo si pač različni. Razlike so tudi socialne: več družin ne živi v dobrih razmerah, včasih je uprašljiva higiena (smo že morali kakega učenca v šoli kopati).«*
- *Šola in znanje jim nista toliko vrednota, tudi doma znanje ni takšna vrednota. Doma se jih veliko ukvarja z bojem za preživetje. Mnogi otroci doma nimajo knjig, časopisov, nekateri do vstopa v šolo nimajo niti stika s knjigo. Po drugi strani pa so zelo radi v šoli. Pri nas nimamo špricanja, imamo bolj problem, kako jih spraviti domov. Tu imajo več igrač, več prostora, skupaj so s prijatelji.«*

¹ V izbranih šolah temu načelu sledijo pri upoštevanju prehranskih zahtev muslimanskih učencev.

Kako se odzvati, ko ob manjšinski kulturi trčimo še ob drugačno socialno kulturo (kulturo nižjih socialnih slojev)? Jo vedno razumeti kot socializacijske primanjkljaje ali jim priznati njihovo enakovrednost?

V šolstvu (v tujini in pri nas) smo vajeni govora o socializacijskih primanjkljajih, ker študije že desetletja ugotavljajo, da so učenci, ki prihajajo iz socialno in materialno šibkih družin, neizenačeni v izobrazbenem začetku. Spremljanje razvoja šolstva v Evropi (in širše) razkriva, da posvečajo države veliko pozornosti izenačevanju začetnih možnosti prek vedno zgodnejšega vključevanja otrok v sistem izobraževanja (čim večja vključenost otrok, zlasti tistih iz deprivilegiranih okolij, v predšolske ustanove). Pokazalo se je, da je zmožnost otroka, da prestopi v kulturo srednjega razreda (če že v izhodišču ni njen član), temeljni pogoj za njegov uspeh, zaradi česar se tovrstni ukrepi zdijo smiselni in pravični.

Ta prestop se kaže na najmanj treh ravneh:

- (1) na ravni življenjskega sveta,
- (2) govornega koda in
- (3) dostopa do družbenih zalog znanja.

Ad (1)

V vsaki kulturi so t. i. delne kulture, ki so posledica ekonomskega sistema družbe. (Niecke 1995, str. 48) Tedaj navadno govorimo o družbenih razredih, vendar je mogoče reči tudi, da ima vsak razred svojo kulturo. Te delne kulture so za posameznikovo življenje pomembne, ker delujejo kot njihovi življenjski svetovi. Ti vsebujejo zalogo interpretacijskih vzorcev, po katerih se ljudje orientiramo v svetu, strukturiramo zaznavo, reflektiramo svoja dejanja. Kulture se medsebojno razlikujejo v življenjskem standardu, sodelovanju v ekonomskem in političnem življenju, v konzumiranju kulture in še mnogčem. (Ibid.)

V šoli se konzumiranje kulture zelo izrazi, saj je tradicionalna vloga šole prenašanje (visoke) kulture na mlade rodove. Tudi Ozvald (1927/2000), utemeljitelj slovenske pedagogike, je utemeljeval visoko kulturo kot enega od temeljnih vzgojnih sredstev. Po njegovem mnenju je naloga pedagogike iz celotne kulturne zakladnice naroda izbrati tisto, kar je njegov duhovni vrhunec in na tem zasnovati vzgojo in izobraževanje. Takšno kulturo je zmožna po Ozvaldovem mnenju producirati le družbena elita, drugi pa se je lahko naučijo kvečjemu reproducirati. Različne manifestacije kulture v takšni pedagogiki ne morejo biti enakovredne.

Tovrstni pogledi na kulturo so bili pozneje zavrženi – sociološke analize so pokazale, da gre le za kulturo dominantnega srednjega sloja, ki svojo kulturo vidi kot prefinjeno, nepristransko, nekupljivo, zaprto za profano, medtem ko kulture drugih slojev zavrača kot robate, vulgarne in pokvarjene. (Apple 1992, str. 122) Zato, trdi Apple, opravlja konzumpcija umetnosti, zavestno ali ne, družbeno funkcijo legitimiranja socialnih razlik. Ker ima vstop v šolo le ena kultura, je tudi šola razredna šola. (Ibid.)

Čeprav gre pri pojmovanju vloge kulture v šoli za ukoreninjeno tradicijo, je mogoče danes le opaziti malce razrahljan odnos, saj konec koncev tudi sred-

nji sloj ne posega več toliko po značilni visoki kulturi in mu je bližje popularna umetnost. Popularna umetnost je izraz glasu različnih kulturnih skupin (npr. rap kot značilna glasba nižjih slojev), zato ameriški kritični pedagogi, na primer Giroux in Simon (1992), raziskujejo možnosti uporabe popularne kulture za emancipacijo nižjih slojev v šoli. Z zanikanjem kulturnih in socialnih oblik v šoli, ki jih izza njenih sten dejavno sooblikujejo mladinske subkulture in ki sooblikujejo identiteto in kulturo njenih članov, se zgodi, da njihove člane v šoli povsem utišamo in razvrednotimo ter tako onemogočimo vzpostavitev kakršne koli povezave med šolo in njimi, trdita avtorja (ibid., str. 181, 182).

V vsakem umetniškem izrazu najdemo odgovore na temeljne človeške dileme, ki jih umetnost skuša razreševati in dajejo posamezniku eno od opor za duhovni razvoj in razumevanje življenja. Če so nekateri umetniški izrazi bližje nekaterim socialnim skupinam, zakaj jih potemtakem ne vključiti v šolo? Delujejo lahko bodisi kot cilj sam na sebi bodisi ustvarjajo pot do drugih manifestacij kulture.

Ad (2)

Podobno se dogaja na ravni govornega koda, o katerih je začel pisati B. Bernstein ob koncu šestdesetih let prejšnjega stoletja v ZDA in ki so izjemno učinkovali na šolstvo. Tudi pri nas je pedagogika seznanjena z njegovo teorijo, zato naj na tem mestu osvetlim, kar je pogosto zanemarjeno. Bernstein (1970) je izhajal iz predpostavke, da imajo vsi govornici v svojem maternem jeziku enak *jezikovni* kod (kompetenco), ki je zmožen generirati neomejeno število *govornih* kodov. Kakšni ti bodo, pa je odvisno od kulture, v kateri se socializirajo. Ravno zato, ker vsi kodi izhajajo iz enega, jezikovnega, ni noben vrednejši od drugega. Primarni vir govornega koda, ki ga aktivno uporablja posameznik, je njegova družina. Na kod družine pa primarno vpliva družbeni razred, ki mu ta pripada.

Kot vemo, je opredelil dva govorna koda: dodelanega in omejenega, ki se v osnovi razlikujeta v tem, da dodelani podpira eksplicitno izražene pomene (tj. ločene od danega konteksta), medtem ko omejeni podpira partikularistične pomene (tj. pomene, ki so kontekstualno vezani: pomen je vključen v kontekst in je zunaj njega nerazumljiv). Dodelani kod zaradi svoje univerzalističnosti omogoča relativno osvobojenost od socialnih struktur (jezik znanosti, literature ipd.), medtem ko omejeni zaradi vezanosti na lokalno socialno strukturo reflektivnost omejuje.

Ljudje praviloma uporabljamo oba koda, prav zmožnost prehajanja med njima je znak obvladovanja jezika². Po Bernsteinovih ugotovitvah ne znajo vsi aktivno uporabljati obeh kodov, zlasti so tu omejeni nižji sloji prebivalstva. To

² Bernstein navaja naslednji zgled prehajanja med kodoma: zakonca gresta v kino, po koncu predstave si izmenjata nekaj mnenj v omejenem kodu (»Kaj misliš?«, »Veliko je imel povedati.« ...), potem pa se odpravita na obisk k prijateljema, ki filma nista videla in kjer se o filmu pogovarjajo v dodelanem kodu, saj prijatelja ne poznata konteksta (ves pomen mora biti eksplicitno izražen v verbalnem kanalu, ne pa implicitno po kakem neverbalnem).

pa ne pomeni, kot je poudarjal sociolingvist Labov (1969), da je nedodelani manj-vreden. Emprično je dokazal, da dodelani kod sicer res podpira bolj jasno in logično razmišljanje, kljub temu pa je v omejenem kodu mogoče izraziti najabstraktnejše in logično najzahtevnejše misli. S tem je kritiziral t. i. kompenzacijske programe, ki so jih začeli v tistem času uvajati v ameriške šole z željo, da otroke iz marginalnih okolij »naučijo angleško«. Zavrnitev vrednostno obarvanega razmišljanja o govornih kodih družbenih skupin lahko pripelje tudi do drugačnega pristopa k poučevanju maternega jezika in drugih oz. tujih jezikov: izobraževalno vrednost dobijo taki segmenti jezika, ki so bili vedno zapostavljeni in zaničevani. Ker so vredni in zanimivi, jih je mogoče »raziskovati« same na sebi, uporabni pa so tudi kot sredstvo, s katerim učečim se, ki dodelanega koda še ne obvladajo, pomagamo pri usposobitvi za njegovo obvladovanje.

Ad (3)

Šolo je človeštvo razvilo, da bi na mlade rodove sistematično prenašalo svoje izkušnje in dognanja. Čeprav se znanja v šole vključujejo premišljeno, vemo, da šola poleg izbranega znanja na mlade bolj ali manj hote prenaša tudi drugo znanje, ki opravlja specifično vlogo (prim. Iličev pojem skritega kurikula (1996)). Kot sta ugotavljala Berger in Luckmann v svoji Družbeni konstrukciji realnosti (1992), vsaka družba akumulira skupno zalogo znanja, vsega tistega torej, kar imamo ljudje v tej družbi za gotovo in resnično – kar »vsi vemo«. To znanje nam pomaga razumeti svet in omogoča delovanje v njem. Po drugi strani družba razvija tudi znanje, ki ni dostopno vsem njenim članom, temveč le pripadnikom posameznih skupin, poklicev, funkcij (samo zdravniki so »posvečeni« za dostop do določenega znanja ipd.).

Posameznik gradi svojo zalogo znanja v procesu socializacije, zlasti primarne. Znanje, ki ga ponotranji v primarni socializaciji, sprejema kot resnično in naravno. Da bi si tudi šolsko znanje pridobilo status resničnosti, je treba resničnost z določenimi pedagoškimi tehnikami posebej poudarjati, znanje učenca približati, ga narediti domače. Zato učitelji znanje prikazujejo kot slikovito, relevantno, zanimivo.

Ta teorija je za interkulturno pozicijo zelo relevantna. Izvemo, da vstopajo v šolo otroci, ki prinesejo zelo različne in specifične družbene zaloge znanja. Kajti tisto, »kar vsi vemo«, v sodobnih heterogenih družbah pomeni le še tisto, kar »ve« večinsko prebivalstvo. Tisto, kar se nauči otrok slovenskih staršev srednjega razreda, je drugačno od tistega, kar se nauči otrok priseljencev nižjega razreda. Otroci, ki rastejo v drugačnih okoliščinah, imajo drugačno zalogo znanja, drugačno »kulturno znanje«, če se tako izrazim. Bolj ko so manjšinske kulture oddaljene od večinske, večje so razlike.

Čeprav je slovenska družba morda bolj homogena od marsikatere druge družbe, pa to ne pomeni, da ne nastajajo razlike v »kulturnem znanju«. To lahko povzroča težave tistim otrokom, ki niso socializirani v kulturo, na kateri temelji slovenska osnova šola (kultura slovenskega srednjega sloja) in iz katere prihaja največ učiteljev.

Poglejmo primer.

Učenec 1: Katerega smo danes?

Učiteljica: Danes smo pa 13. 11., po martinovem. Ste kaj martinovali?

Boris: Ne.

Učenec 2: Nič.

Učiteljica: Nič?!

Nenad: Kaj je ta Martin?

U: Kaj je Martin?! [presenečeno]

Daša: Takrat, ko se iz mošta naredi vin.

Nenad: Aja, da ješ sol.

Učiteljica: (...) vino, ne? Nisi nič martinoval?

Daša: Mi smo.

[Učenci začnejo klepetati, ni videti, da bi praznik ravno poznali oz. ga praznovali.]

Učiteljica presenečeno spozna, da vsi učenci niso martinovali, da šege očitno niti ne poznajo. Šege ne razloži, slovenska učenka, ki ga pozna, dobi privilegirani položaj: ona pozna in sodeluje v nečem, kar se učiteljici zdi samoumevno, »normalno«, drugi izpadejo čudaško. Zaradi učiteljčinega pomanjkanja senzibilnosti za kulturne razlike (oz. zaradi nehotnega zavračanja) se v oddelčni skupnosti krepí ločnica med tistimi, ki so »noter«, ki razumejo in poznajo, ter med tistimi, ki so to niso.

Če naj bi šola izhajala iz učenčeve življenjske izkušnje, kot pravi eno najstarejših didaktičnih načel, potem je jasno, zakaj so prej navedeni vidiki tako pomembni – izhajanje iz življenjske izkušnje otroka (ali odraslega) pomeni opreti se na tisto, s čimer človeka opremi socializacija – specifična jezika, konzumiranja kulture, zaloge vednosti so gotovo ene izmed teh temeljnih »oprem«, s katerimi človek vstopa v šolo. Če se jim v šolah prilagodimo oz. če nanje opremo učni proces, potem bomo z večjo gotovostjo dosegli dvoje: učence bomo lažje naučili prehajanja med različnimi socializacijskimi vzorci, hkrati pa le-ti postanejo sami po sebi enakopravnejši del šolske kulture. Pridobijo si več vrednosti in dostojanstva, saj bi bil navsezadnje svet brez njih bolj dolgočasen in neustvarjaljen.

3 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin

Enakih ran. Enakih brazgotin.

Enakih dvomov. Enakih zmot.

Enakih cincanj. Enakih padcev.

Je ti te sluti.

Upoštevanje zgornjih ugotovitev v vzgojno-izobraževalni proces med drugim prinese potrebo po individualizaciji, torej po takšnem moderiranju učnega procesa, ki izhaja iz značilnosti posameznika in vodi do enakovrednih ciljev oz. standardov izobrazbe.

V šolo hodijo različni ljudje; razlikujejo se po svojem prejšnjem znanju, socialnem in kulturnem ozadju, potrebah, aspiracijah, zmožnostih in še čem. Različnost učencev terja različnost obravnave, saj le obravnava, ki naredi učencu znanje relevantno in dostopno, lahko vodi v učni in vzgojni uspeh. Vendar se ob tem odpira ena temeljnih pedagoških dilem: zgodovina šolstva je pokazala, da je različna obravnava učencev v preteklosti (zlasti v obliki različnih tipov šol) zavirala doseganje uspeha za vse. Ta antagonizem, ki je neizbežen del vzgoje in izobraževanja pri vsakem ukrepu, od ukrepa na sistemski ravni do vsake učiteljeve pedagoške odločitve, terja tehtanje obeh polov.

Pri tem tehtanju nam lahko pomaga Rawlsova teorija pravičnosti, ki med drugim izpostavi načelo enakih izhodišč: načelo enakih možnosti je poleg enakosti dostopa (načelo, ki ga je prinesla že francoska revolucija), tudi načelo enakih izhodišč, kar pomeni zagotavljanje enake začetne možnosti. (Kodelja 2002). Najznačilnejši primer udejanjanja tega načela so kompenzacijski programi. Ti ne zadostijo interkulturalnosti v celoti, so pa njena pomembna sestavina. Ozadje teh dveh izhodišč je klasično pravilo pravičnosti, ki pravi, da je treba v okoliščinah, kjer več oseb tekmuje za omejeno število dobrin, enake obravnavati enako in neenake različno.

Legitimnost drugačne obravnave nam torej poleg pedagoških spoznanj ponuja tudi filozofija (tudi pravo z zagovorom človekovih pravic), le pedagogika pa nam lahko ponudi smernice za presojo posameznih odločitev glede spreminjanja obravnave učencev iz različnih kulturnih in etničnih okolij.

Vsi učenci imajo torej pravico do dejanskih enakih možnosti, kar pred šolo in sistem postavlja zahtevo, da morata narediti vse, kar je v njihovi moči, da bodo učenci uspeli pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Da bi lahko uresničili vzgojno-izobraževalne cilje, tako Klafki (1992, str. 18, 19), mora imeti učna vsebina za mladega človeka smisel. Smisel mora imeti za njegovo sedanost in prihodnost. Smisel se razlikuje od ene do druge skupine učencev, zlasti glede na različno socializacijo, ki so ji podvrženi mladi iz različnih slojev, regij, religij. Ker imajo ljudje zaradi različne socializacije različno specifično kulturno znanje, imajo različne učne vsebine za različne učence različni pomen. Če je to tako, potem iz tega sledi zahteva po (vsaj delni) individualizaciji učnih vsebin. Če je cilj doseganje enotnega standarda, le-tega ne moremo razumeti kot doseganje enakega znanja za vse, pač pa kot *enakovrednega znanja za vse*.

Ker imajo učenci različne potrebe in zanimanja, med drugim vezana tudi na njihovo kulturno ozadje, imajo pravico do drugačnega znanja. Ker pa je vse učence nujno izobraževati v skladu s skupnimi cilji in vrednotami, mora to znanje imeti enako težo (v relaciji do funkcije in dosega konkretne izobrazbene kvalifikacije).

Najznačilnejša primera prilagajanja učne vsebine manjšinskim učencem, ki sta se razvila v okviru prizadevanj za bolj multikulturno oz. interkulturno šolo, sta vključevanje pouka o relevantnih kulturah in pouka relevantnih materinih jezikov. Oboje je mogoče realizirati na različne načine: dodajanje novih učnih predmetov (večanje izbirnosti, tudi izbira prvega jezika), dodajanje oz. spre-

minjanje obstoječih predmetov (odstranjanje etnocentričnih stališč) in vsebin, širjenje ponudbe interesnih in fakultativnih predmetov oz. dejavnosti in še kaj.

Vse to boste v naših šolah težko našli. Sama sem ugotovila, da šole nekatere premike naredijo (referati o različnih verah in drugih šegah, tudi previdnost pri obravnavi predmetov, kot sta zgodovina in zemljepis ipd.), vendar pa še zdaleč ni bilo mogoče opaziti celostnejšega interkulturalnega pristopa. Na eni izmed šol so elementi, ki so jih sami na šoli označili za multikulturalne, pravzaprav le odziv na disciplinske in vzgojne probleme (v smislu: ko nastanejo spori, se pogovarjamo). Na drugi šoli se večkrat pojavljata dve temi: praznovanja in vere, zlasti islam. Učenci občasno dobijo priložnost, da pripovedujejo o svoji veri, predvsem z vidika verskih praznovanj. Nekateri učenci so izrazili občutek, da se učiteljem te stvari ne zdijo tako pomembne, ker pogosto poudarjajo, da vsi hodijo v slovensko šolo, kjer se učijo stvari, ki jim bodo v življenju v Sloveniji pomagale. Vse drugo je bolj ali manj stvar njihovih družin in zasebnega življenja.

Poleg učnih vsebin je treba v skladu z načelom interkulturalnosti prilagajati tudi učne pristope. Interkulturalnost v didaktiko, ki sicer daje odgovore na vprašanja o prilagajanju učnega procesa posameznikom, vnese predvsem nekaj elementov na področju upoštevanja prejšnjega znanja učnega jezika.

Združene države Amerike so bile ene prvih držav, ki so se v sedemdesetih soočile z vprašanjem pomena obvladovanja učnega jezika za učni uspeh nasploh, saj so se v državo priseljevali ljudje z vseh koncev sveta in ki jim je bila angleščina zelo tuj jezik. V osemdesetih so bile odmevne raziskave J. Cummins (1986), s katerimi je prek ločevanja dveh ravni jezikovne zmožnosti – osnovne medosebne komunikacijske zmožnosti in kognitivno-akademske zmožnosti – pokazal, da priseljenci in njihovi potomci kljub navideznemu obvladovanju angleškega jezika v šoli pogosto doživljajo neuspeh zato, ker obvladovanje na ravni medosebne komunikacije prekrije primanjkljaje na tisti ravni, ki je potrebna za osvajanje abstraktnih šolskih vsebin.

V Sloveniji se, sodeč po dostopnih virih, še nismo lotili ugotavljanja, ali imamo v državi manjšine, ki doživljajo šolski neuspeh iz navedenega razloga.

Moja raziskava je pokazala, da učitelji, kadar gre za očitno nezadostno obvladovanje slovenskega jezika, navadno učencu ponudijo ali organizirajo pomoč (drugo vprašanje je, če je uspešna, saj skrb ni sistematična in je usposobljenost učiteljev pomanjkljiva). Vendar se to dogaja le v dveh primerih: (1) če je neznanje tako izrazito, da otežuje vsakodnevno komunikacijo (ko se je učenec šele pred kratkim naselil v državi), ter (2) če učitelj – utemeljeno ali ne – presodi, da je v ozadju učenčeve »resnično« neznanje, in ne morda norčevanje. Zaznati pa je bilo nekaj dogodkov, ki nakazujejo, da bi znal biti problem neobvladovanja kognitivno-akademske ravni slovenskega jezika resnični problem tudi pri nas (glej primer v nadaljevanju). O tem me prepričujejo tudi dognanja raziskave s področja šolanja romskih učencev (Krek, Vogrinc 2005), in sicer tistih učencev, ki se jim uspe prebiti v višje razrede osnovne šole, kjer se zaradi večje abstraktnosti vsebin zalomi.

Primer: Enostavna in zložena poved

Učiteljica: Piši stavek [piše] Matej in Miha sta stekla na vrt. To je en stavek.

Potem napiši še: V ptičjo hiško sta natrosila zrnja.

Nenad: Natrosila?

Učiteljica: Ja, natrosiš, ne. Si predstavljate, ne?

Trije učenci: Ne.

Učiteljica: Kako da ne? Če je ptičja hiška, v roki imaš zrnje in ga streseš, tako. [pokaže]

Nenad: Streseš?

Učiteljica: Ja.

Slobodan: Zrnje? [izgovori kot nenavadno besedo]

Učiteljica: Zrnje, ja. Zdaj pa me zanima, pomagajte mi določiti tu povedek.

Učenci so v nadaljevanju pridno določili poved in zadostili ciljem, toda primer nedvoumno kaže, da je učiteljica zanemarila eno temeljnih didaktičnih zapovedi: novo snov gradimo na tistem, kar učenec ve. Če učenec ne razume besedišča, kako naj z razumevanjem osvoji abstraktno sintaktično znanje? Samo predstavljamo si lahko, da takšen nesenzibilen pouk, če je reden, vodi v reproduktivno učenje za nekatere učence, kar zmanjšuje njihove resnične enake možnosti.

Resnost tega stanja bi v državi nujno morali raziskati. Država, ki v svojih dokumentih sicer izraža iskanje ravnovesja med pravičnostjo (skrbjo za »šibkejšega« posameznika) in odličnostjo (skrbjo za podporo »močnim« posameznikom), se nagiba v prid močnim in k neenakosti, če se s tem problemom ne ukvarja. Dodatni znak, da morda na tej točki naša država stori premalo, je tudi to, da finančno podpira uvajanje asistentov za tuje jezike, sistematično ukvarjanje z maternimi jeziki vseh naših državljanov pa je zapostavljeno.

4 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj skupnostnih vrednot

*Ko te zagleda ko te v razpokani luči
Ko te med ljudstvom ki izumira istega
Ko te slutnjo ko te senco istega sebe
Reče ko te zagleda*

Zahteve po prilagajanju pouka in poučevanja učencem vodi v diferenciacijo in individualizacijo, kar lahko ima tudi negativne posledice – preveč diferencirano in selektivno šolo. Zato je zahtevo po prilagajanju nujno postaviti v širši okvir. Danes v pedagogiki prevladuje mnenje, da naj bo ta okvir t. i. integrirana ali inkluzivna šola, katere bistvena značilnost je ustvarjanje takšnih pogojev dela za vse različne posameznike, ki se v njej srečajo, ki potekajo v ozračju sodelovanja, sožitja in solidarnosti (prim. Medveš 2002; Kroflič 2003). Inkluzivna šola učencu omogoča, da se razvija v skladu s svojimi željami in možnostmi, hkrati pa šola zaradi svojih vrednot sodelovanja in sožitja deluje kot nekaj korektiv, ki preprečuje, da bi postala prostor krute tekmovalnosti in egoizma. Pove-

zovanje ljudi, ki živijo in delajo skupaj, je ključnega pomena za miroljubno sobivanje, hkrati pa je kulturne, socialne in individualne posebnosti mogoče ohranjati in razvijati le v okolju, ki različnost sprejme kot enakost. Solidarnost med posamezniki, medsebojna skrb za drugega ustvarjata klimo, v kateri so posamezniki sprejeti kot tisto, kar so, ne pa zgolj kot potrebni posebnega tretmaja ali pomoči.

Da bi poudarili pomen sodelovanja in soočanja ljudi različnih izvorov, številni avtorji preferirajo uporabo pojma interkulturalnost namesto multikulturalnost, saj predpona inter- implicira primerjavo, izmenjavo, sodelovanje in konfrontacijo kultur. Problemi in situacije so razumljene kot tako kompleksne, da jih je mogoče reševati zgolj s konvergenco in kombinacijo stališč. Zaradi tega sta interkulturalna vzgoja in izobraževanje manj vezana na specifične probleme (kot je npr. različen jezikovni razvoj) ter bolj na razumevanje kulturnih razlik in podobnosti, ki omogočajo sobivanje in sodelovanje med kulturami. Sobivanje je razumljeno kot priložnost, in ne kot problem. (Cushner 1998, str. 4)

Na eni od osnovnih šol, vključenih v raziskavo, so za srečanje šolskega parlamenta, ki se je tisto leto ukvarjal z vprašanjem nasilja, našli zanimiv primer. Svetovalna delavka ga je opisala takole:

»Zadnja leta pa opažam razlike med Slovenci in drugimi. V šoli v naravi se mi je denimo zgodilo, da so učenci slovenske narodnosti zapustili prostor, ker so nekateri začeli vrteti narodnjake. Ko smo se želeli učitelji z učenci pogovoriti in poiskati kompromisno rešitev, je bilo težko, saj je vsaka skupina ostala pri svojem prav. Zato smo kompromis sklenili učitelji (nekaj časa glasba po želji enih, nekaj po želji drugih), pa je ples propadel. Na letošnjem otroškem parlamentu, katerega tema je nasilje, je nekaj naših učenek na šolski in tudi občinski ravni to izpostavilo kot del nasilja. Moti jih, da učenci poslušajo narodnjake, češ, saj smo v Sloveniji.« (Moj poud.)

Gre za konflikt, ki se je pojavil v zadnjih letih, čeprav šolo že najmanj dve desetletji obiskujejo narodnostno mešani učenci. Ravnateljica ga je osvetlila takole: *».../ so naši otroci postali nestrpni do njihove glasbe (Včasih smo vsi plesali kolo!).«* Ravnateljico sem prosila za mnenje o opredelitvi želja po poslušanju »narodnjakov« kot nasilje: *»Jaz pravim, da se moramo dogovoriti. Mogoče je pa zanje rap nasilje. Tu se moramo uskladiti vsi. Da pa se glasbo tudi intimno poslušati. Potrebna je strpnost, Slovenci pa so postali javno nestrpni.«*

Ena izmed učiteljic se je odzvala takole: *»Zgodilo se mi je, da so učenci na poti na tabor na avtobusu želeli poslušati svojo glasbo. To pa je narodna glasba in tako se posluša doma. Če smo v Sloveniji, potem tega ne dovolimo. Enako ne bi gor dala Avsenikov. Glasba mora biti nevtralna, druga se lahko posluša intimno. Seveda proti taki glasbi nimam nič; tudi sama delno nisem Slovenka.«*

Ko sem povprašala, kaj pravi na označitev želje nekaterih po poslušanju narodnjakov kot nasilje nad tistimi, ki te glasbe ne marajo, se je odzvala: *»Doma lahko vsak posluša, kar želi, kjer pa nas je več in so interesi različni – tako kot na ekskurziji – pa se moramo držati norm, ki so predpisane.«*

Učenka, sicer iz muslimanske družine, pa je svoje videnje opisala takole: *»Ko smo bili na taboru, sta bili dve učiteljici zelo proti, da bi poslušali narodno*

glasbo, eni pa je bilo vseeno. Smo želeli, ker je vedno tako in ker so gotovo tri četrtine učencev z juga. Potem smo imeli na plesu dve pesmi angleški, dve narodni. Angleške so dajale učiteljice.«

»A tudi kateri učenci ne marajo narodnjakov?«

»Ja. Tisti so vedno potem takrat [na plesu] sedeli. Meni se to zdi nesmiselno, saj tudi meni ni všeč narodna, pa sem vseeno plesala. Jaz tudi doma poslušam angleško, Britney Spears, moja mama pa gleda TV Pink, pa ji samo včasih rečem, da naj da bolj tiho. Saj tudi meni ne bi bilo všeč, če bi mi ona to govorila za mojo glasbo.«

Vznemirja spoznanje, da je prišlo do opredeljevanja zavzemanja za »svojo« glasbo kot nasilja, morda še bolj pa vznemirja nezmožnost odraslih, da bi se na dogajanje odzvali z uveljavljanjem principov solidarnosti in sožitja. Vprašamo se lahko, ali je v življenju tako težavno najti rešitev ob neskladjih v interesih, kadar se porodijo v sicer povezani skupini ljudi (družina, prijatelji, kolegi ipd.). Zdi se, da sta vsiljevanje neuspešnih kompromisov in zatekanje v neproduktivno iskanje nevtralnosti, univerzalnosti (ameriške!?) izraza odsotnosti ravno skupnostne dimenzije oz. pomanjkanja truda za ustvarjanje pogojev za učenje in razvoj *skupaj* z drugimi, in ne zgolj *ob* drugem, kjer se sicer toleriramo (beri: prenašamo), ne naredimo pa kaj dosti za to, da bi drug ob drugem razvijali svoje empatične zmožnosti. Ni toliko pomembno, kakšna je rešitev (spoznavanje, »študijsko« poglobljanje v glasbo, seznanjanje z glasbami sveta, potrpežljivost ...), pomembnejše je, da izhaja iz želje po razumevanju in sprejemanju drugega, po želji, da ga bolje spoznamo, da se mu prilagodimo in ob tem izvemo kaj novega o svetu, njem in sebi.

Sklepna misel

Do šol in učiteljev, ki so me sicer prijazno sprejeli medse, sem bila v nekaterih točkah kritična in nekateri so mi očitali krivičnost, češ da toliko naredijo za svoje učence in so do njih večinoma dobri in prijazni. Oboje je bilo res – res sem opazila topel in skrben odnos do večine učencev.

Ob tem se postavi vprašanje: je topel odnos do »drugačnih« učencev dovolj za sožitje in interkulturno vzgojo? Odgovor je seveda negativen. Ne samo da je topel odnos premalo, še več, lahko učinkuje celo nasprotno. Namesto da bi vodil k boljši integraciji »drugačnih«, torej k usposobitvi za uspešno funkcioniranje v večinskem svetu, ki za to ne potrebuje negiranja lastne drugačnosti (asimilacije), lahko vodi ravno v asimilacijo, torej v odpoved lastne drugačnosti.

To je bilo mogoče najbolj transparentno videti na primeru odnosa do rabe slovenskega in drugih jezikov. Učenci so bili nagrajani, če so uporabljali slovenščino. Učiteljica za slovenski jezik je denimo dejala: »*Ravno danes smo imeli Prešernovo proslavo, učenci 8. razreda so recitali njegove pesmi. Pri tem ni pomembno, da so imeli naglas. Niso kazali odpora, lepo sprejmejo slovenski jezik. Jaz nimam predsodkov.*« Učenci so sprejeti, ker se trudijo biti kot drugi, čeprav jim morda še ne uspeva (naglas jih na njihovo žalost preveč izdaja).

Po drugi strani pa so isti učenci pogosto »prijazno« nagovorjeni, naj tudi v medsebojnih pogovorih le uporabljajo slovenščino, ker jim sicer te priložnosti v domačem okolju manjka. Več primerov tovrstnih bolj ali manj prijaznih nagovarjanj je bilo mogoče zaslediti, ena sama učiteljica pa se je postavila v kožo svojih učencev in rekla: *»Tudi sama bi se, če bi na primer živela v Franciji, tam s svojo prijateljico pogovarjalo po slovensko. Slovenci se velikokrat čutimo ogrožene, jaz ne. To je kompleks.«*

*Joj, kakšen smisel. Kakšen dvojni nič. Ha.
(Brblja iste besede. Vrti isti jezik.
Istež.)*

Literatura

- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Benhabib, S. (1995). Communicative Ethics and the Claims of Gender, Community and Postmodernism. V: Tallack, D. (ur.), *Critical Theory. A Reader*, str. 401–416. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje*. Zagreb: Naprijed.
- Bernstein, B. (1970). Social Class, Language and Socialization. V: Giglioli, P. (ur.) (1990), *Language and Social Context*. London: Penguin Books, str. 157–178.
- Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, št. 1.
- Cushner, K. (1998). Intercultural Education from a International Perspective: An Introduction. V: Cushner, K. (ur.), *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 1–13.
- Ermenc, K. (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge. *Intercultural Education*, vol. 16, št. 1, str. 41–56.
- Ermenc, S. K. (2004). The response of the Slovenian school to cultural pluralism in the country. V: Kožuh, B., Kozłowska, A., Kahn, R. (ur.), *Theory, facts and interpretation in educational and social research*. Los Angeles: University of California; Czestochowa: Pedagogical University, 2004, str. 195–210.
- Giroux, H., Simon, R. I. (1992). Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning: Decolonizing the Body. V: Giroux, H., *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, str. 180–206.
- Illich, I. (1996). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V: Gudjons, H. et al. (ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 13–31.
- Kodelja, Z. (2002). Enakost in svoboda: temeljni vrednoti demokracije in šole. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 20–23.
- Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 118–139.
- Kroflič, R. The ethical basis of education for tolerance and multi-cultural values in pre-

- school and primary education. V: ROSS, Alistair (ur.), *The Fifth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. A Europe of many cultures: proceedings of the fifth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, (Proceedings of the fifth CiCe Conference)* (2003). London: CiCe, str. 165–170.
- Labov, W. (1969). *The Logic of Nonstandard English*. V: Giglioli, P. (ur.) (1990), *Language and Social Context*. London: Penguin Books, str. 157–178.
- Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 186–177.
- Medveš, Z. (2002). Šola zate in zame. V: Resman, M. (ur.) (2002), *Integracija, inkluzija v vrstu, osnovni in srednji šoli. Strokovni posvet Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, interno gradivo, Nova Gorica*, 24.–26.10.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ozvald, K. (1927/2000). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro (faksimile).
- Radtke, F. O. (1999). *Multiculturalism in welfare state: the case of Germany*. V: Guibernau, M., Rex, J. (ur.), *The Ethnicity Reader. The Polity Press*.
- Resnik Planinc, T. (1998). *Evropska dimenzija pouka geografije v Sloveniji. Magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rex, J. (1999). *The concept of a multicultural society*. V: Guibernau, M., Rex, J. (ur.), *The Ethnicity Reader. The Polity Press*, str. 205–219.
- Schmidt, V. (1960). *Uvod v pedagoško metodologijo*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LR Slovenije.
- Schmidt, V. (1975). *Pedagoška metodologija*. V: Krneta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V., Šimleša, P. (ur.), *Pedagogika I*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 121–187.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 44–59.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

ERMENC SKUBIC Klara, Ph.D.

THE SLOVENIAN SCHOOL FROM THE OTHER SIDE

Abstract: The article defines interculturality as a pedagogical-didactical principle that may be broken down into four key components: it is a principle that encourages a more equal relationship with minority culture/ethnic groups; that it encourages viewing someone who is different as an equal; that it encourages management of the education process that enables cultural/ethnic minorities to be successful at school, and that it encourages the development of community values. Cases from primary school practice highlight certain dilemmas raised by work in a multicultural class or school and the deficiencies in the knowledge and sensitivity of teachers.

Keywords: interculturality in pedagogy, pedagogical-didactical principle, moral education function of the public school, socialisation deficit, assimilation, equal knowledge, inclusion, solidarity.