

MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE IN MEDKULTURNA OBČUTLJIVOST

Marijanca Ajša VIŽINTIN¹

COBISS 1.02

IZVLEČEK

Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost

Prispevek poskuša na podlagi dveh teorij (Nieto 2008; Bennett 2007) odgovoriti na vprašanje, kaj pomeni multikulturno izobraževanje. Le učitelj, ki je sam multikulturno izobražen in ima razvito multikulturno zmožnost, lahko omogoči razvoj multikulturnega učnega okolja. Poudarjena sta tudi pojem medkulturnega dialoga, v Evropski uniji še zlasti pogosto uporabljan od leta 2008, in njegov teoretični primanjkljaj.

KLJUČNE BESEDE: otroci priseljenci, medkulturno izobraževanje, medkulturna zmožnost, medkulturni dialog

ABSTRACT

Multicultural Education and Multicultural Sensitivity

This paper tries to answer the question of what is multicultural education on the basis of two theories (Nieto 2008; Bennett 2007). Only a multiculturally educated teacher with developed multicultural competence can create a multicultural learning environment. The idea of intercultural dialogue is also mentioned, as it has been used often in the European Union since 2008, and its deficit of theoretical concept.

KEY WORDS: immigrant children, multicultural education, multicultural competence, intercultural dialogue

UVOD

Pedagoški delavci, ki se soočajo z vključevanjem otrok priseljencev, potrebujejo nove oblike izobraževanja in možnosti za razvoj novih sposobnosti. V članku so predstavljene tri ameriške teorije multikulturnega izobraževanja (Nieto 2008; Bennett 2007), poudarjene pa tudi nekatere nevarnosti navidezne medkulturnosti (Gorski 2008; Schanz 2006). Načela multikulturnega izobraževanja so v Združenih državah Amerike v šolstvo začeli vpeljevati že v 80. letih 20. stoletja, zavedajoč se na eni strani vedno večjega števila temnopoltih učencev v integriranih razredih, na drugi strani pa njihovega doseganja nižjih

¹ Asistentka za slovenski jezik, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za razredni pouk; Škocjan 34/d, SI-6000 Koper; e-naslov: marijanca.ajsa@gmail.com.

učnih ciljev. S pomočjo multikulturenega izobraževanja so poskušali najti odgovore, kako doseči sobivanje vedno več različnih etničnih skupnosti.

MULTIKULTURNO IZOBRAŽEVANJE ZA VSE LJUDI

Sonia Nieto (2008) multikultureno izobraževanje definira z upoštevanjem družbeno-političnih razmer. Opozarja, da multikultureno izobraževanje ne obstaja v vakuumu. Upoštevatni je treba zgodovino priseljevanja, družbeno, politično in ekonomsko neenakopravnost ter izključevanje, ki določajo preteklost in sedanost, še zlasti zgodovino izobraževanja. Upoštevanje družbeno-političnih razmer vključuje upoštevanje zakonodaje, predpisov, politike, prakse, tradicije in ideologije – zato šolstva ne moremo ločiti od družbe. »Učitelji so produkt izobraževalnega sistema, ki ima svojo zgodovino rasizma, izključevanja in slabe pedagogike« (Nieto 2008: 6), zato se multikultureno izobraževanje začne najprej pri njih.

Multikultureno izobraževanje je proces, ki zahteva obsežno šolsko reformo in vsem študentom omogoča temeljno izobraževanje, zavrača pa rasizem ter druge oblike diskriminacije v šoli in družbi. Sprejema in potrjuje pluralizem (etnični, rasni, jezikovni, verski, ekonomski, spolni, idr.), ki se odraža med študenti, skupnostjo in učitelji. Multikultureno izobraževanje prežema šolski kurikulum, vzgojne strategije in vzajemno delovanje med učitelji, študenti in družinami, prav tako pa tudi koncepte poučevanja. Za svojo prednostno filozofijo uporablja kritično pedagogiko, osredotoča se na znanje, razmišljanje in delovanje kot podlago za družbeno spremembo, zato multikultureno izobraževanje podpira demokratične principe družbene pravičnosti (Nieto 2008: 44–59). Po definiciji Nietove je multikultureno izobraževanje sestavljeno iz sedmih karakteristik: je 1. protirasistično, 2. temeljno, 3. pomembno za vse študente, 4. vsepovsod prisotno, 5. izobraževanje za družbeno pravičnost, 6. proces, 7. kritična pedagogika.

Protirasistično je zato, ker poudarja rasistične in diskriminatorne prakse v šolah – kot nasprotje dejstvu, da se rasizem v šolah le redko omenja. Samo s pogovorom o otrokovih pravicah pri študentih ne bomo dosegli, da bi ti postali nerasistični in nediskriminatorni, temveč se je treba z njimi pogovoriti o vsakem posameznem primeru neenakopravnosti. Mnogim ljudem pogovor o rasizmu zamaje njihove globoko zakoreninjene ideale o pravičnosti in enakopravnosti; tisti učitelji, ki se prepoznajo v vlogah žrtev ali mučiteljev, se ob omenjenih temah počutijo nelagodno. Tako učitelji kot študenti se morajo dvigniti nad občutke krivde in se odločati za pozitivna dejanja, ne pa da se skrivajo za očitki vesti.

Nasprotje multikulturenemu izobraževanju je monokultureno izobraževanje, ki odseva samo eno resničnost dominantne kulture. Umetnostna zgodovina na primer največkrat navaja umetnike iz Italije, Francije in Velike Britanije; klasična glasba je največkrat evropska glasba; etnocentrizem je razviden iz zgodovinskih knjig, v katerih so Evropejci in evropski Američani glavni akterji zgodovine. Kurikule bi morale odpreti različnim perspektivam in izkušnjam izključenih, neopaženih. Tisti, ki so v preteklosti pomembno in odločilno vplivali na razvoj umetnosti, književnosti, znanosti, bi morali postati vidni;

kot dober primer vključevanja »več glasov« in perspektiv so navedene sodobne književne antologije.

Nietova poudarja, da je multikulturno izobraževanje pomembno za vse, ne samo za pripadnike etničnih manjšin:

Multikulturno izobraževanje je po definiciji inkluzivno. Govori o vseh ljudeh, zato je za vse ljudi, ne glede na njihovo etnično pripadnost, sposobnosti, družbeni sloj, jezik, spolno usmeritev, vero, spol, raso ali drugo razliko. Prepričljivo lahko dokažemo, da potrebujejo študenti iz dominantne kulture več multikulturnega izobraževanja kot drugi, saj so običajno napačno izobraženi ali neizobraženi o različnosti (Nieto 2008: 51).

Multikulturno izobraževanje ni dejavnost za določeno obdobje dneva niti poseben šolski predmet, ki bi ga bilo treba uvesti. Multikulturni učitelj ni posameznik, ki hodi iz razreda v razred kot učitelj glasbe ali umetnosti. Pravi multikulturni pristop prežema vse: šolsko vzdušje, fizično okolje, kurikulum, odnose med učitelji, študenti in skupnostjo. Multikulturno izobraževanje je prisotno pri vsaki šolski uri, v vsakem učnem načrtu, enoti, objavi, uradnem pismu domov; vidno je pri nabavi knjig, avdiovizualnih sredstev za šolsko knjižnico, igran med odmori, postreženem kosilu. Multikulturno izobraževanje je filozofija, pogled na svet, ne samo program ali učitelj.²

Družbena pravičnost je nujni del multikulturnega izobraževanja. Ta vabi študente in učitelje, da uporabijo svoje znanje za dejavnosti, ki omogočajo družbeno pravičnost. Nietova (2008: 11) definira družbeno pravičnost kot »filozofijo, stališče in dejavnosti, ki uresničujejo pošteno, spoštljivo, dostojanstveno in plemenito obnašanje do vseh ljudi«. To pomeni, da ima vsaka oseba možnost uresničiti svoje potencialne – ne samo z določili v zakonskih predpisih – ampak da ima vsak dejansko dostop do dobrin, oskrbe, družbenega in kulturnega kapitala, obenem pa lahko izraža svojo kulturo in nadarjenost ter kulturo skupine, s katero se identificira. Družbena pravičnost v izobraževanju je sestavljena iz štirih delov:

- Prvič: izziva napačne koncepte, neresnice in stereotipe, ki bi vodili do neenakopravnosti in diskriminacije, temelječe na rasi, družbenem sloju, spolu, ipd., ter jim nasprotuje. To pomeni, da učitelj z osebno razvito perspektivo v kurikulum zavestno

² Skubic Ermenčeva (2006) razume interkulturalnost v pedagogiki kot načelo, in ne kot posebno disciplino. Načelo interkulturalnosti v pedagogiki, aplicirano na raven vzgojno-izobraževalnega procesa, razčlenjuje v štiri temeljne sestavine. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja: 1. razvoj enakopravnega odnosa do drugih kultur/etni, 2. pogled na drugačnega kot enakovrednega in ne deficitnega, 3. takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin, 4. razvoj skupnostnih vrednot. »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 bila npr. lahko 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« (Skubic Ermenc 2006: 152).

vključuje teme o neenakopravnosti, pri tem pa spodbuja študente k delovanju za enakopravnost in poštenost v razredu in zunaj njega.

- Drugič: vsem študentom omogoča dostop do vseh virov za razvoj potencialov, vključno z materialnimi (knjige, kurikulum, denarna podpora) in s čustvenimi viri (vsi študenti so enako sposobni in vredni truda, so individualne osebe, do katerih imamo visoka pričakovanja in zahteve).
- Tretjič: črpati je treba iz sposobnosti in moči, ki jo študenti prinesejo v izobraževalni proces, vključujoč njihov jezik, kulturo in izkušnje. To zahteva zavrnitev deficitne perspektive, ki označuje izobraževanje marginaliziranih študentov. Vsi študenti imajo temelj za izobraževanje, ne samo tisti s privilegiranim ozadjem.
- Četrtič: ustvariti je treba takšno učeče se okolje, ki podpira kritično razmišljanje in podpira delovanje za družbene spremembe.

Ker vključuje odnose med ljudmi, je multikulturno izobraževanje nikoli končan dinamičen proces. Dotika se pričakovanj o dosežkih, učnem okolju in drugih kulturnih spremenljivkah, pomembnih, da jih šole razumejo, če hočejo doseči uspehe pri vseh učencih. Nanovo je treba premisliti vlogo učiteljev; le (multikulturno) usposobljeni učitelji lahko pomagajo vzpostaviti učno okolje, v katerem delujejo (multikulturno) usposobljeni učenci. Razširiti je treba vlogo družine, da lahko v šoli odsevajo pogledi in vrednote skupnosti. Zahteva se nič manj kot popolna rekonstrukcija kurikula in reorganizacija šolstva. Proces je kompleksen, težaven, kontroverzen in dolgotrajen, a edini možen, če želijo šole res postati multikulturne.

Znanje ni niti nevtralnno niti apolitično. Vsaka odločitev o izobraževanju na katerikoli ravni s strani posameznega učitelja ali šolskega sistema odseva politično ideologijo in pogled na svet tistih, ki sprejemajo odločitve. Vse naše odločitve, ki jih sprejememo kot izobraževalci, ne glede na to, kako nevtralne izgledajo, lahko vplivajo na življenja in izkušnje naših študentov. To velja za kurikulum, knjige in preostalo posredovano gradivo. »Večina književnosti na univerzitetni ravni je na primer še vedno močno moško usmerjena, evropska in evropskoameriška. Pomembnost žensk, nebelih ras in tistih, ki pišejo v neangleškem jeziku, je namerno ali nenamerno manjša« (Nieto 2008: 55). Glavna težava pri monokulturnem kurikulumu je, da omogoča študentom samo en način gledanja na svet – kritična perspektiva pa podpira različne poglede, odgovore na vsa vprašanja. Pri multikulturni perspektivi ne gre za zamenjavo ene perspektive z drugo, ampak za spoznanje in soočanje različnih perspektiv. Učitelji in učenci morajo spoznati tudi perspektive, s katerimi se mogoče ne strinjajo, saj le tako lahko razvijejo kritičen odnos do slišane, prebranega, videnega. Kritična pedagogika »pomaga izpostaviti, demistificirati in demitologizirati nekatere resnice, ki jih imamo za samoumevne, in jih kritično analizirati« (Nieto 2008: 58). Pravica za vse, enakopravna obravnava pred zakonom, enake možnosti za izobraževanje niso vedno resničnost. Težava je v tem, da učence učimo, kot da bi bilo vse to vedno in brez izjem resnično. Kritična pedagogika nam dovoli, da verjamemo v te ideale, medtem ko se kritično sprašujemo o diskrepanci med ideali in resničnostjo.

Multikulturno izobraževanje je ponovni razmislek o šolski reformi. Odziva se na

mnoge težave, ki privedejo do nižjih dosežkov ali neuspehov v šoli.³ Če je multikulturno izobraževanje vključeno v šolsko reformo vsestransko, lahko preoblikuje in obogati izobraževanje vseh mladih ljudi. Kulture, jezike in izkušnje vseh učencev vzame za izhodišče izobraževanja ter učencem pomaga, da se razvijejo v poučene, kritično zavedne in (multikulturno) usposobljene državljane (Nieto 2008).

MULTIKULTURNA ZMOŽNOST IN UČNO OKOLJE

Christine I. Bennett (2007) navaja, da je glavni cilj multikulturnega izobraževanja razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni. Poudarja ključno vlogo učiteljev in zagovarja stališče, da učitelji lahko pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni ter vplivajo na prihodnje državljane sveta: ti naj bi razumeli, da brez družbene pravičnosti ne more biti trajnega miru. Multikulturno izobraževanje je kompleksen pristop k poučevanju in učenju, in vključuje štiri elemente: 1. pravično/nepriistransko/enakovredno pedagogiko, 2. preoblikovanje kurikula, 3. razvijanje multikulturne zmožnosti, 4. družbeno pravičnost (Bennett 2007: 3–36).

Enakovredna pedagogika si prizadeva za doseg pravičnih in nepristranskih izobraževalnih možnosti za otroke vseh narodnosti, še zlasti pa etničnih manjšin in otrok, ki prihajajo iz družin z nižjimi prihodki. Poskuša preoblikovati šolsko okolje, še zlasti skriti kurikulum, izražen v pričakovanih učiteljev glede učenčevega učenja, razvrščanja učencev, vzgojne strategije, šolske disciplinske politike in prakse, odnose med šolo in skupnostjo, razredno vzdušje. Večja nepristanskost bi pripomogla, da bi otroci priseljenci in otroci iz družin z nižjimi dohodki dosegli najvišje standarde oziroma uresničili svoje največje potencialne.

Nujno je preoblikovanje tradicionalnega kurikula, v Ameriki temelječega predvsem na anglo-evropski perspektivi. Vključiti je treba multietnično in globalno perspektivo. »Za večino nas ta ponovni pregled zahteva aktivno poizvedovanje in razvoj novega znanja, razumevanje kulturnih razlik in zgodovine, prispevek sodobnih etničnih skupin in narodov, kot tudi različnih civilizacij v preteklosti« (Bennett 2007: 6).

Medkulturno zmožnost razvijejo tisti učitelji, ki so zmožni sodelovati s študenti,

³ Otroci priseljenci, podobno kot romski otroci, dosegajo v vzgojno-izobraževalnem sistemu bistveno slabše rezultate (Peček in Lesar 2006). Podpovprečne dosežke romskih otrok in otrok priseljencev potrjujejo tudi evropske raziskave (Heckemann 2008; Luciak in Khan - Svik 2008). Na področju uspešnega vključevanja otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem se tako slovenska kot evropska politika šele oblikujeta (*Integrating Immigrant Children ... 2004, Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* 2007). Le načelno zavzemanje za medkulturnost ni dovolj za uspešno izobraževanje in vključevanje otrok priseljencev. Kroflič (2006) navaja, da v procesih izobraževanja slovenskih pedagoških delavcev ni bilo vzpostavljenih dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov. Tudi Luciak in Khan - Svik (2008) zaznavata primanjkljaj medkulturnih vsebin v kurikulumih, in to na vseh stopnjah izobraževanja.

z družinami in učitelji drugih ras ali kultur. Pomembno je, da se naučijo razpravljati o različnosti med narodi, znotraj naroda in znotraj razreda, proces razvijanja multikulturene zmožnosti pa je pomemben cilj multikulturenega izobraževanja. Gudykunst in Kim (1984, po Bennett 2007: 8–10) opišeta multikultureno osebo kot osebo:

- z izkušnjami, ki so izzvale posameznikovo prepričanje (t. i. kulturni šok) in ga soočile z dejstvom, da je bil njegov pogled na svet oblikovan na podlagi prvotne kulture;
- ki lahko nudi pomoč in podporo pri vzpostavljanju stikov med kulturami;
- ki se je zmožna soočiti z izvorom svojega etnocentrizma in doseči objektivnost pri presojanju drugih kultur;
- ki pokaže kulturno empatijo, je zmožna razumeti pogled drugih na svet.

Poučevanje v smislu družbene pravičnosti nas zavezuje k boju proti rasizmu, seksizmu, razporejanju po razredih (in vsemu drugemu, kar krši individualne osnovne človekove pravice in dostojanstvo) s pomočjo razvoja razumevanja, védenja in družbenih veščin. Bennettova (2007: 15–16) navaja, da pripada v Ameriki 40 odstotkov otrok etničnim manjšinam, do leta 2020 naj bi bilo 'temnopoltih' (*children of colour*) šoloobveznih otrok že 45 odstotkov. Opozarja, da smo vsi udeleženci v globalni areni in da za medsebojno sodelovanje potrebujemo ljudi z razvito medkulturno zmožnostjo oziroma vsaj neko stopnjo medkulturnega razumevanja.

Za uspešen razvoj multikulturenega izobraževanja so poleg integracije (ne pa segregacije) in učitelja z razvito medkulturno zmožnostjo potrebni še trije pogoji: pozitivna pričakovanja učiteljev; učno okolje, ki spodbuja medskupinske stike, in multikultureni kurikulum. Bennettova (2007: 21–21) navaja številne raziskave, ki potrjujejo, da imajo mnogi belopolti učitelji pri doseganju učnih dosežkov nižja pričakovanja do afriških in mehiških Američanov kot do belopoltnih Američanov, do katerih se vedejo spodbudneje.⁴ Na drugi strani pa v ospredje postavlja raziskavo, ki je dokazala, da enakovredno pričakovanje učiteljev pri doseganju učnih dosežkov do vseh učencev pozitivno vpliva na učence: med temnopoltimi in belopoltnimi učenci je prišlo do večjih povezav in prijateljevanja. Nekatere raziskave dokazujejo, da pozitivno razredno vzdušje, v katerem se vsi počutijo sprejete, vpliva pozitivno na učne uspehe učencev. »Nižja pričakovanja učiteljev za posamezno raso ali etnično skupino so utemeljena na negativnih rasnih ali etničnih predsodkih. Učitelji, tako kot vsi ljudje, se pogosto ne zavedajo svojih predsodkov, posledično pa se ne zavedajo niti svojih nižjih pričakovanj do nekaterih študentov« (Bennett 2007: 22). Bennettova opozarja, da bi morali imeti učitelji enaka pozitivna pričakovanja do vseh

⁴ Tudi Pečkova in Lesarjeva (2006) pritrjujeta, da so stališča učiteljev ključna pri udejanjanju načel pravičnosti in pomembno vplivajo na stopnjo vključenosti in uspešnosti marginaliziranih in depri-viligiranih skupin učencev (otroci z različnim socialnoekonomskim statusom, razlike med spoloma, romski otroci, otroci priseljenci, otroci s posebnimi potrebami). Čeprav se učitelji sami ne prepoznava-jo kot pomemben dejavnik pri vključevanju drugačnih, Strmičnik (2003) poudarja prav nasprotno: učitelj je tisti, ki učne cilje, vsebino in tehnologijo prilagaja učencem, neposredno odloča o učnem procesu in zanj odgovarja. Znanje iz učnih in pedagoških predmetov mora učitelj poglobljati, širiti in dopolnjevati, imeti mora vpogled v različne teorije in koncepte pedagoške misli. Pri svojem delu mora biti inovativen, ustvarjal in kritičen, saj je od njega odvisna kakovost pouka.

učencev, ne glede na etnično ozadje; če pa želijo to doseči, morajo razumeti kulturne razlike v etnično raznolikih razredih.

Spodbudno in medkulturno učno okolje, ki omogoča medsebojne stike med pripadniki različnih kultur, pripomore k premagovanju ovir pri komuniciranju ter k preseganju stereotipov in predsodkov. Po Allportovi teoriji stikov (Allport 1954, po Bennett 2007: 23–24) se predsodki zmanjšajo, prijateljska stališča pa povečajo, kadar so izpolnjeni naslednji pogoji: spodbujanje sodelovanja med večinskimi in manjšinskimi skupinami pri različnih dejavnostih, ki omogočajo spoznavanje in skupno doseganje ciljev; medskupinski stiki morajo trajati dalj časa in ob različnih priložnostih; omogočeno mora biti individualno uresničevanje posameznikov; posamezniki morajo imeti enak socialni položaj;⁵ težnjo po pozitivnih odnosih med različnimi skupinami mora jasno izražati priznana avtoriteta ali vplivna tretja stran.

Uspešen trikotnik multikulturnega izobraževanja je po Bennettovi (2007) sklenjen z multikulturnim kurikulumom. Kadar je multikulturn, vsebuje več razsežnosti: razumevanje različnih zgodovinskih perspektiv, kar bo dopolnilo samo anglo-zahodnoevropsko perspektivo (soočena bi morala biti tako perspektiva manjšine kot večine), razvoj kulturne zavesti (vedenje, da naši svetovni nazori niso univerzalni, da se razlikujejo od drugih), razvoj medkulturne zmožnosti (zavest, da je tudi naša percepcija drugih kultur odvisna od naše lastne kulture), boj proti rasizmu in diskriminaciji (zmanjšati negativno vedenje, temelječe na spolu, rasi, kulturi, ipd., če se razlikuje od naše lastne).

NAVIDEZNA MULTIKULTURNOST IN TEORETIČNI PRIMANKLJAJ MEDKULTURNEGA DIALOGA

Pri oblikah vzpostavljanja multikulturnih stikov moramo biti pozorni na načine in cilje, ki jih želimo s tem doseči. Schanzova (2006) kritizira dejanja, ki jih pogosto razumemo kot multikulturne stike ali multikulturno izobraževanje: od priseljencev pričakujemo, da nam prikažejo svojo folkloro in hrano – pri čemer večina dojema manjšinske »etnijske kot negibljive monolitne bloke« (Schanz 2006: 27), ne zavedajoč se, da migrante

iz iste države ali dežele prečijo spolne, razredne, religiozne, svetovnonazorske, etnične, regionalne razlike, kar pomeni, da migrantske etnične skupnosti niso homogene, prav nasprotno. Poleg omenjenih jih prečijo tudi razlike med migranti glede na kraj, od koder so prišli, in glede na okoliščine v državah izselitve in priselitve, ko so emigrirali (Milharčič Hladnik 2007: 41).

⁵ Allport (1954, po Bennett 2008: 24) opozarja, da je najtežji pogoj enak socialni položaj, saj so družbeno-ekonomske razlike pogoste. Osebnostno menim, da so preostale tri točke teorije stikov spodbudne za razvoj stikov med pripadniki različnih etničnih skupin, medtem ko je težnja po enakem socialnem položaju nerealna in pravzaprav nasprotuje tako preostalim načelom teorije stikov kot načelom multikulturnega in integracijskega izobraževanja.

Od vsake posamezne šole je odvisno, ali bo prešla iz monokulturne in monolitne organizacije – brez zunanjih odredb, skupaj z učenci, s starši in z motiviranimi pedagoškimi delavci – v multikulturno šolo. Schanzeva poudarja, da zahteva koncept multikulturnega izobraževanja, ki je usmerjen na participacijo in enakopravnost, kulturno kritični pristop in

diskusije s tistimi, za katere gre, in ne diskusije o njih. Namesto enkratnih prireditev so nujne spremembe, ki dolgotrajno učinkujejo tam, kjer vsakodnevno doživljamo šolo: pri pouku, v ponudbah delovnih skupin in prostočasnih aktivnosti, sodelovanju s starši in z zunajšolskimi partnerji (Schanz 2006: 27).

Gorski (2008) kritično opozarja, da samo dobri nameni, kulturno zavedanje in razumevanje razlik niso dovolj. Poudarja, da sta najprej, tako v izobraževanju kot v družbi, potrebni pravičnost in enakopravnost. Če ni družbene pravičnosti in enakopravnosti, ne moremo govoriti niti o medkulturnem izobraževanju niti o medkulturnem dialogu, ampak gre za reprodukcijo nepravičnosti in neenakopravnosti pod pretvezo multikulturnosti, ki rabi le ohranjanju moči vladajočih na račun potlačenih. Zaveda se, da ima kot belec, heteroseksualec, angleško govoreči moški v Združenih državah Amerike družbene ugodnosti, ki jih večina ljudi druge barve, homoseksualcev, ljudi, katerih materni jezik ni angleščina, in žensk, nima – in ta diskrepanca je zanj nič drugega kot nezasluženi privilegij.⁶ Opozarja, da se mora dober učitelj »dekoloniziranega multikulturnega izobraževanja« zavedati družbenopolitičnega konteksta vladajočih, ki imajo moč, in ga pri svojih dejanjih upoštevati, pri tem pa tudi tvegati njihovo neodobranje.

In da odgovorim še na svoje vprašanje: ne, prikazovanje folklorne in hrane priseljencev ni multikulturno izobraževanje, še zlasti ne, če je to edina oblika sodelovanja s pripadniki manjšine. Samo takšna oblika spoznavanja drugih kulturnih skupnosti jih postavlja v položaj »tujega« in prepogosto proizvaja le poudarjanje »drugačne« moči večine.

MEDKULTURNI DIALOG

V političnih dokumentih Evropske unije se uporablja predvsem pojem medkulturni dialog. V *Beli knjigi Sveta Evrope o medkulturnem dialogu* (2009: 16) s podnaslovom *Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu* je medkulturni dialog opredeljen kot

proces, ki zajema odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj med posamezniki in skupinami z različnim etničnim, kulturnim, verskim in jezikovnim poreklom in dediščino na podlagi medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Zahteva svo-

⁶ Primerjaj: model normalnega državljana temelji »na atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belskega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji« [...] Jasno je postalo, da se številne skupine – črnici, ženske, staroselci, etnične in verske manjšine, geji in lezbijke – kljub temu da imajo skupne državljsanske pravice, še vedno čutijo potisnjene na obrobje ali stigmatizirane« (Kyimlicka 2005: 457, 460).

bodo in sposobnost posameznika, da se izrazi, ter tudi pripravljenost in zmožnost poslušati mnenja drugih. Medkulturni dialog prispeva k političnemu, socialnemu, kulturnemu in gospodarskemu vključevanju ter k povezovanju družb z različnimi kulturami. Spodbuja enakopravnost, človeško dostojanstvo in občutek skupnega cilja. Želi razviti globlje razumevanje različnih svetovnih nazorov in praks za večje sodelovanje in udeležbo (ali svobodo izbire), da se omogočita osebna rast in preobrazba ter spodbujata strpnost in spoštovanje do drugih.

Medkulturni dialog naj bi spodbujalo pet ločenih, a med seboj povezanih političnih pristopov: demokratično ravnanje s kulturno raznolikostjo, demokratično državljanstvo in udeležba, učenje in poučevanje medkulturnih veščin, vzpostavitev prostorov za medkulturni dialog ter raba načel medkulturnega dialoga v mednarodnih odnosih. Poudarjam tretji pristop, učenje in poučevanje medkulturnih veščin, na kar vplivajo izobraževanje in izobraževalne ustanove s pedagogi:

Njihova naloga je mlade voditi in jih podpirati pri pridobivanju sredstev in oblikovanju stališč, potrebnih za življenje v vseh vidikih družbe, ter usvarjanju strategij za to ter jim pomagati razumeti in pridobiti vrednote, na katerih sloni demokratično življenje, z vključitvijo spoštovanja človekovih pravic kot osnove pri obravnavi različnosti in s spodbujanjem odprtosti do drugih kultur. [...] Pedagogi imajo na vseh ravneh temeljno vlogo pri spodbujanju medkulturnega dialoga in pripravi prihodnjih generacij na dialog. S svojo predanostjo in z dejanskim izvajanjem tega, kar poučujejo, so zgled svojim učencem (prav tam: 29–31).

Šola bi torej

poleg ključnih dejstev o normah glede človekovih pravic in mehanizmov za njihovo zaščito morala spodbujati vrednote, kot so spoštovanje drugih, nediskriminacija, enakost spolov in demokratična udeležba. Pri tovrstnem učenju je treba poudariti medkulturno razumevanje in spoštovanje, zato bi morali biti šolski učni načrti, učno gradivo, pedagoške metode in usposabljanje učiteljev skladni s temi prizadevanji (Plavšak Krajnc 2008: 55).

Navkljub letu 2008, ko je bilo v Evropi leto medkulturnega dialoga, pospremljeno s številnimi prireditvami tudi v Sloveniji, je pojem medkulturni dialog deležen številnih kritik, saj je

že dlje časa mogoče opaziti zaostajanje teorije, da bi našla ustrezno metodološko in pojmovno osmiselitev »medkulturnega dialoga«. Najpomembnejši vidik uspeha transmisije koncepta medkulturnega dialoga iz izobraževanja v širše družbeno življenje je oblikovanje splošnih in specifičnih kompetenc. Predpogoj formuliranja politike kompetenc za medkulturni dialog pa je, da se zagotovi ustrezen znanstveno teoretski in konceptualni model, ki večetično in večkulturno skupnostno interakcijo

razbremenjeni utečenih ideologij, predvsem etnocentrizma in nazadnjaškega, izključujočega patriotizma (Vidmar Horvat 2009: 57–58).

ZAKLJUČEK

Multikulturno izobražen pedagoški delavec potrebuje ob stiku z otroki priseljenci številne nove sposobnosti. Najprej mora sam razviti multikulturno zmožnost in biti multikulturno izobražen, da lahko svoje znanje v vzgojno-izobraževalnem procesu prenaša na učence. Multikulturno izobraževanje je namenjeno vsem ljudem, ne samo pripadnikom manjšin, mogoče pa je le ob izpolnitvi treh pogojev: pozitivnega pričakovanja učiteljev, spodbudnega in multikulturnega učnega okolja ter multikulturnega kurikula. Multikulturnost bi moralo biti pedagoško-didaktično načelo, eden med kriteriji za presojanje o odločitvah v šolstvu, od vsake posamezne šole pa je odvisno, ali se bo iz monokolturne spremenila v multikulturno ustanovo.

LITERATURA

- Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu* (2009). Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Bennett, Christine I. (2007). *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gorski, Paul C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education* 19(6): 515–525.
- Heckmann, Friedrich (2008). *Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers: An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network experts*. European Commission's Directorate-General for Education and Culture, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (31. 3. 2010).
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (2004). Brussels: Eurydice.
- Kroflič, Robi (2006). Kako udomačiti drugačnost ...? *Sodobna pedagogika* 57: 26–39.
- Kymlicka, Will (2005). *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- Luciak, Mikael in Gabriele Khan - Svik (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education* 19(6): 493–504.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2007). Avtobiografičnost narativnosti: Metodološko teoretični pristopi v raziskovanju migracijskih izkušenj. *Dve domovini/Two Homelands* 26: 31–46.

- Nieto, Sonia in Patty Bode (2008). *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Peček, Mojca in Irena Lesar (2006). *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Plavšak Krajnc, Kristina (2008). »Učiti se in živeti demokracijo« – Svet Evrope na področju izobraževanja za človekove pravice. *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: Predstavitev različnih pogledov na vzgojo za človekove pravice* (ur. Erika Rustja): Ljubljana: Pedagoški inštitut, 53–56.
- Schanz, Claudia (2006). Vizije potrebujejo poti – medkulturno odpiranje šole. *Sodobna pedagogika* 57(2): 24–38.
- Skubic Ermenc, Klara (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 1(57), posebna izdaja: 150–167.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (maj 2007). Ministrstvo za šolstvo in šport republike Slovenije, Kolegij ministrstva, http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/ (10. 1. 2010).
- Strmičnik, France (2003). Dejavniki ali strukturni elementi pouka. *Didaktika* (ur. Franc Strmičnik). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 84–126.
- Vidmar Horvat, Ksenija (2009). Izzivi izobraževanja za medkulturni dialog. *Zbornik predavanj in dokumentov Mednarodne konference Izobraževanje za medkulturni dialog* (ur. Liana Kalčina). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 55–59.

SUMMARY

MULTICULTURAL EDUCATION AND MULTICULTURAL SENSITIVITY

Marijanca Ajša Vižintin

The socio-political context of society must be considered when we talk about multicultural education. Multicultural education is antiracist and basic education, important for all students. It is education for social justice, a dynamic process and pervasive everywhere. It's basic component is critical pedagogy. Skubic Ermenc (2006) understands multiculturalism as a principle that has to be one of the criteria in judgement about decisions in the field of education in general. Nieto (2008) emphasizes that multicultural education is not intended only for members of ethnic minorities but for all people, and every individual should develop his or her own multicultural competence before transferring their knowledge to other people. Bennett (2007) thinks that intercultural education is possible if three conditions are fulfilled: positive expectations from the part of the teachers, an educational environment that supports contact among different groups, and a multicultural curriculum.

Schanz (2006) makes it clear that the change from monocultural to intercultural depends on every single school, while Milharčič Hladnik (2007) says that the cultures of ethnic groups cannot be put in the same common denominator, as the story of every single individual depends on many different circumstances, and it changes through time. Gorski (2008) warns about a colonized intercultural education that preserves the power of the majority. From 2008 on, the most widely used word has been intercultural dialogue, but Vidmar Horvat (2009) accuses it of theoretical deficiency.

Translated by: Ester Trobec