

IZOBRAŽEVANJE – ČUDEŽNA TABLETKA SODOBNE DRUŽBE? **

Interkulturno izobraževanje slovenske družbe v evropskem multikulturnem kontekstu

Povzetek. V prispevku izhajamo iz razumevanja multikulturalnosti kot empiričnega dejstva, ki kaže na to, da so sodobne družbe večkulturne ali da to postajajo. V tem okviru nas zanimata vloga in prispevek izobraževanja pri urejanju multikulturne družbe, saj je izobraževanje prepoznano kot gonilna sila pri vzpostavitvi novega interkulturnega diskurza. V prispevku poudarimo pomen interkulturnega izobraževanja in pokažemo, da je to ena izmed najpomembnejših izobraževalnih iniciativ, ki lahko naslovi problem neenakosti v izobraževanju. Ob tem analiziramo možen teoretski okvir interkulturnega izobraževanja in opozorimo na nevarnost mitologizacije izobraževanja kot »čudežne tabletk« za reševanje problemov sodobne družbe.

Ključni pojmi: družba, interkulturalnost, izobraževanje, multikulturalnost, multikulturalizem

Uvod

Pomembnejši mednarodni in nacionalni dokumenti dandanes ugotavljajo, da so sodobne pluralne družbe večkulturne (multikulturne) ali da to postajajo, pri čemer je večkulturnost mišljena kot empirično dejstvo, ki opisuje družbeno stvarnost sodobnih pluralnih družb. Tako teoretske razprave kot družbena stvarnost današnje Evrope te ugotovitve na načelni ravni ne izpodbijata, a se zaplete pri tem, kako misliti in urediti pluralno in večkulturno družbeno ureditev.

Na ravni teorije smo pri vprašanju pravične družbene ureditve sodobne pluralne družbe priča »spopadu« med liberalizmom in multikulturalizmom, ki vsak s svojimi poudarki in različnimi kombinacijami rešujeta vprašanja spoštovanja, sprejemanja in vključevanja kulturnih razlik v pluralni družbeni prostor (Kymlicka, 2003, 2007; Raz, 1994; Modood, 2007; Parekh, 2000; Young, 1990). Teoretičnim razpravam se pridružujejo razprave v medijih

* Mag. Borut Mikulec, doktorski študent Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

** Izvirni znanstveni članek.

in političnih strankah kakor tudi izjave najvidnejših evropskih voditeljev, ki so do vprašanja multikulturalnosti in drugačnosti v Evropi izrazito negativne. Prav tako lahko iz spremljanja aktualnega družbenega dogajanja v Evropi vidimo, da je znova oživila metafora tujca, ki živi na tuj račun in ogroža naš način življenja. Ta se je manifestirala v podobi *muslimana* ter podobi *Grka* (simbola t. i. »mediteranskih držav«), ki lenari, ne dela, ne plačuje davkov in živi na tuj račun (Debeljak, 2009; Salecl, 2004; Zalta, 2006). Temeljno vprašanje se zato glasi, kako lahko ljudje različnih kultur in mnogoterih kulturnih identitet živijo skupaj na način drug z drugim in ne drug nad drugim oz. drug mimo drugega.

V tem okviru nas bo v prispevku zanimal predvsem odnos do priseljencev, ki – v primerjavi z avtohtonimi skupinami in nacionalnimi manjšinami – ne uživajo nobenih posebnih pravic in zakonske zaščite ter predstavljajo najtrši oreh politikam multikulturalizma (Kymlicka, 2007). Če imamo v Sloveniji na področju izobraževanja zgledno urejene pravice za italijansko in madžarsko manjšino na eni strani, se na drugi soočamo z velikimi problemi pri zagotavljanju pravic romskim otrokom, kakor tudi otrokom druge generacije staršev iz republik bivše Jugoslavije. Naš fokus zanimanja bo tako na izobraževanju in njegovi vlogi ter prispevku pri urejanju multikulturalne družbe, saj je izobraževanje prepoznano kot gonilna sila pri vzpostavitvi interkulturalnega diskurza. V prispevku opredelimo pomen interkulturalnega izobraževanja, analiziramo njegov možen teoretski okvir in opozorimo na nevarnost mitologizacije izobraževanja kot »čudežne tabletk« za reševanje problemov sodobne družbe.

Interkulturalno izobraževanje in njegov pomen

V literaturi se srečamo z veliko različnimi opredelitvami in nameni sorodnih izrazov, kot so multikulturalnost (večkulturalnost), multikulturalizem (večkulturalizem), multikulturalcija, medkulturalnost, interkulturalnost in podobno (glej npr. Bahovec, 2012; Dragoš, 2005; Klemenčič et al., 2011; Medica, 2010). Sami bomo *multikulturalnost* opredelili kot vrednostno nevtralen pojem, ki opisuje družbeno stvarnost (vezan na pojav migracij ter etnično heterogenost na določenem ozemlju), in pozitiven pojem (kot gibanje za spremembo hierarhičnih odnosov med večinsko in manjšinskimi skupinami), *interkulturalnost* pa kot pojem, ki se navezuje na razumevanje kulturnih razlik in podobnosti, ki omogočajo sobivanje kultur, ter kot pojem, ki sobivanje razume kot priložnost (osrednjo vrednoto), in ne kot problem¹

¹ Izraz multikulturalizem, ki ga uporabimo v besedilu, se nanaša na politični koncept, s katerim opredeljujemo sodobne načine urejanja kulturnih razlik. Z drugimi besedami, multikulturalizem je način odzivanja na empirično stanje, to je multikulturalnost.

(Skubic Ermenc, 2003: 15–8). Interkulturalnost v izobraževanju razumemo kot *pedagoško načelo*, ki, kot ugotavlja Skubic Ermenc (2006: 153), spodbuja: razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/etni; pogled na drugačnega kot enakovrednega in ne deficitarnega; vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih kultur; razvoj skupnostnih vrednot. Povezuje se s konceptom inkluzije, ki teži k iskanju poti za boljše reševanje izobraževalnih problemov, ki izhajajo iz drugačnosti otrok. V Sloveniji v to skupino otrok uvrščamo tudi otroke priseljencev, beguncev in manjšin, ki v šoli veljajo za izključene (Medveš, 2003: 279).

Ideja interkulturalnosti je v izobraževanju pomembna na več ravneh. Na makroravni, je ena izmed najpomembnejših izobraževalnih iniciativ, ki lahko naslovi problem neenakosti v izobraževanju (Gundara in Portera, 2008). In sicer: neenakosti, ki se navezuje na pravično porazdelitev materialnih dobrin in sredstev (ekonomska neenakost); neenakosti, ki izhajajo iz nepripoznanja (statusna neenakost); neenakosti, ki se navezuje na zastopanost v procesih odločanja (politična neenakost) (Lynch in Lodge, 2002).

Na mikroravni pa lahko izpostavimo vsaj naslednje tri pomene interkulturalnosti. Prvič, gre za vprašanje, kako se interkulturalnost udejanja na narodno mešanih območjih. V Sloveniji imamo tri etnično priznane skupine, in sicer italijansko, madžarsko in romsko, ki imajo svoje pravice zagotovljene v slovenski ustavi ter drugih zakonskih predpisih. Od teh treh imata le italijanska in madžarska manjšina zagotovljene pravice do učenja svojega jezika v šolah, ki so na narodno mešanem območju, medtem ko smo za Rome sprejeli *Strategijo vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (2004), ki vključuje pomoč pri učenju slovenskega jezika kot drugega jezika ter zaposlitev romskega pomočnika. Poleg omenjenih imamo v Sloveniji še ostale (številčnejše) etnične skupine, predvsem iz republik bivše Jugoslavije, ki pa ne »uživajo« nobenih posebnih pravic oziroma zakonske zaščite² (Skubic Ermenc, 2003; Kroflič, 2011). Drugič, gre za vprašanje, v kolikšni meri interkulturalnost prežema vse šolske oz. izobraževalne aktivnosti (Mlinar, 2007). Raziskave v Sloveniji so pokazale, da niti osnovnošolski kurikuli pomembnih teoretičnih predmetov ne vsebujejo aktualnih problemov rasne in etnične diskriminacije, ampak gradijo na evropocentričnem svetovnem nazoru, ki otroke pripravlja na življenje v enokulturni in monolitni družbi (Skubic Ermenc, 2007). Učenje spoštovanja drugačnosti in nediskriminacije je tako bolj prepuščeno učiteljevi strokovni samoiniciativi kot pa šolski politiki na ravni države. In tretjič, gre za vprašanje, kako se interkulturalnost manifestira v družbenih gibanjih, ki imajo izobraževalno

² Iz popisa prebivalstva leta 2002 je razvidno, da v Sloveniji, ki ima približno dva milijona prebivalcev, 12,3% prebivalstva materni jezik ni slovensščina: 2258 Italijanom, 6242 Madžarom, 3246 Romom, 21.542 Bošnjakom, 35.642 Hrvatom, 10.467 Muslimanom, 38.964 Srbom in drugim. Skupaj približno 123.000 prebivalcem (Kroflič, 2011).

transformacijski potencial, ter kaj se lahko od njih naučimo (Hall et al., 2011; Sandlin in Walther, 2009). V družbenih gibanjih, katerih cilj je delovati proti obstoječemu sistemu zatiranja od zgoraj navzdol (npr. proti multikulturnim politikam, ki jih vodijo multinacionalne korporacije, ki vidijo priseljence kot »idealne« delavce na globalnem trgu dela), je pomembna refleksija tistega, kar se dejansko dogaja znotraj različnih družbenih skupin. V Sloveniji se je tako oblikovalo gibanje *Nevidni delavci sveta*, ki se zavzema proti socialni izključenosti, marginalizaciji in nevidnosti delavcev priseljencev (Medica, 2012: 40–3).

Kljub pomenu, ki ga pripisujemo interkulturalnosti v izobraževanju, je treba poudariti, da se ta po našem prepričanju sooča z dvema temeljnima težavama. Širše gledano, se prva težava kaže v koncipiranju pravične družbene ureditve in v jalovem uveljavljanju idej multikulturalizma v demokratičnih družbenih ureditvah (Kymlicka, 2007). Na to kažeta tako primera iz Belgije in Francije,³ pa tudi rzsodbe Evropskega sodišča za človekove pravice v primeru *affaire du foulard* (prepoved nošenja islamske rute v Franciji) ter *Lautsi proti Italiji* (dovoljena raba križev/razpel v javnih šolah) (Kodelja, 2011). Ožje gledano, druga težava izhaja iz interkulturalnosti same, saj ta na področju politike, družbe in izobraževanja ni razvila jasne teoretske osnove, na katero bi se oprla, onkraj njene humanistične tradicije (Coulby, 2006; Gundara in Portera, 2008).

Izhajajoč iz povedanega, bomo v nadaljevanju najprej predstavili možne modele, ki lahko ponudijo teoretski okvir interkulturalnosti, to so: svetovni etos, distanca do Drugega, ustavna lojalnost in priznanje. Pokazali bomo, da je za udejanjanje interkulturalnega izobraževanja bistveno zagotoviti tako načelo pravičnosti, ki z dodeljevanjem kulturnih oz. manjšinskih pravic lahko bolj ali manj uspešno rešuje vprašanje statusa avtohtonih skupin in nacionalnih manjšin, kot načelo dostojanstva, ki lahko zagotovi spoštovanje in priznanje posameznikovega socialnega statusa in identitete – v slovenski družbi priznanje »priseljencev z juga«, ki ne uživajo nobenih posebnih pravic oziroma zakonske zaščite. Predvsem slednje načelo omogoča oblikovanje »medkulturne kompetence«, ki se nanaša na medsebojno spoštovanje, na zmožnost vživetja in sočutenja drugega kot drugačnega (Debeljak, 2004: 52). Za konec bomo, izhajajoč iz kritične perspektive v izobraževanju, izpostavili vprašanje, ali lahko (interkulturalno) izobraževanje in šola kot najpomembnejša institucija za vzpostavitev »novega multikulturalnega diskurza« (glej Klemenčič et al., 2011: 199) spremenita družbo, npr. slovensko, ki multikulturalizmu ni ravno naklonjena (Dragoš, 2005).

³ V Belgiji je konec aprila 2010 spodnji dom parlamenta potrdil predlog prepovedi burke (oblačila, ki prekriva celotno telo in obraz ter pušča režo zgolj za oči) in nikaba (pokrivala, ki pušča predel za oči odprt). Podobno je storila tudi Francija, ki je že leta 2004 prepovedala nošnjo burke v javnih šolah, konec leta 2010 pa tudi nošnjo burke in nikaba na javnih krajih (Kalčič, 2010).

Možni teoretski okvir interkulturalnega izobraževanja

Svetovni etos

Samuel P. Huntington v svojem delu *Spopad civilizacij* (1996/2005) izhaja iz teze, da kultura in kulturna identiteta oblikujeta vzorce povezovanja in razpadanja v svetu po hladni vojni. Kultura, in ne ekonomija ali ideologija, je po avtorjevem prepričanju osrednje gonilo našega sveta, saj se zavezništva med državami oblikujejo na podlagi kulturne bližine in različnosti. To pomeni, da Huntington zavrača idejo o enotni svetovni družbi (univerzalni svetovni civilizaciji), ki bi delovala na podlagi skupnih načel in bi temeljila na vrednotah svobode, enakosti in človekovih pravic. V tem smislu njegovo delo pomeni tudi odgovor in zavrnitev neke druge odmevne teze, ki jo je izpostavil Francis Fukuyama (1992).⁴

Jedro problema, ki ga predstavlja Huntington, je torej v tem, da ne obstaja nekakšna »univerzalna civilizacija« z enotno kulturo, skupnimi vrednotami, prepričanji, praksami in institucijami. Res je, da imajo ljudje v vseh družbah določene skupne vrednote (npr. da je umor zlo) in nekatere temeljne institucije (npr. družino) ter »minimalno« moralo na podlagi temeljnih konceptov, kaj je prav in kaj narobe, vendar je to daleč od ideje o skupni univerzalni civilizaciji. To razume kot produkt zahodne civilizacije, s katero ta opravičuje zahodno kulturno prevlado nad drugimi družbami in potrebo teh družb, da posnemajo zahodne prakse in institucije (Huntington, 1996/2005: 78).

Kje vidi Huntington rešitev iz scenarija, ki ga prikazuje v trku različnih kultur in civilizacij? Avtor svetuje, da opustimo uveljavljanje univerzalnih načel ene civilizacije, sprejmemo raznolikost ter poiščemo tisto, kar je skupno vsem civilizacijam. Izpostavlja tri pravila, med katerimi tretje govori o tem, da bi morali ljudje vseh civilizacij iskati in skušati razširiti vrednote, institucije in prakse, ki so skupne ljudem iz različnih civilizacij⁵ (Huntington,

⁴ Za razliko od Huntingtona, ki je primarni vir konfliktov zaznal v kulturi (in ne ideologiji in ekonomiji) in je zanikal univerzalnost zahodne civilizacije, je Fukuyama svojo tezo o koncu zgodovine utemeljeval ravno na prevladi ideologije in ekonomije. Kot pravi smo po koncu hladne vojne priče koncu zgodovine kot take, to je končni točki ideološkega razvoja človeštva in prevladi zahodne liberalne demokracije in kapitalizma kot univerzalne oblike vladavine. Fukuyamova teza je bila deležna precejšnjih kritik. Te so se nanašale na neizpolnjene obljube, ki naj bi jih po koncu hladne vojne prinesla prevladujoča oblika vladavine; namesto miru in prosperitete smo soočeni z degradacijo okolja, lakoto, boleznimi, etničnimi konflikti, pa tudi z vzpostavitvijo »mafjskih« držav in finančno krizo (Georghiou, 2013; Mottale, 2013). Če je Fukuyamova teza, kot ugotavlja Žižek (2010: 185–186), še preživela 11. september 2001, saj takratni dogodki niso vplivali na ekonomsko utopijo globalnega tržnega kapitalizma, pa sta finančna kriza leta 2008 ter kapitalizem z azijskimi vrednotami, to je avtoritarna oblika kapitalizma, ki je pretrgala »opevano« vez med demokracijo in kapitalizmom, po avtorjevem mnenju definitivno razblinila Fukuyamov sen.

⁵ Huntingtonova teza o »trku civilizacij«, v kateri prednjači spor med Zahodom in islamom, je bila deležna tudi številnih kritik, ker avtor kompleksnost sodobnega sveta zreducira na poenostavljeno

1996/2005: 406–11). Prav z zadnjim pravilom se je Huntington dotaknil vprašanja, ki ga podrobneje kot on od devetdesetih let dvajsetega stoletja razvija švicarski teolog Hans Küng v projektu *svetovni etos*.

Intenca projekta svetovni etos je v želji, da bi uveljavili soglasje o skupnih vrednotah in etičnih normah za vse ljudi, ne glede na njihovo religiozno, ideološko ali narodno pripadnost. Pri tem ni namen projekta doseči, da bi iznašel nove etične norme za svet, temveč izhaja iz vrednot, ki jih vsi ljudje lahko najdejo v svojih (kulturnih) tradicijah. Küng v *Deklaraciji o univerzalnem etosu* (Küng, 1993/2008) trdi, da obstaja univerzalni etos, v smislu, da lahko načela svetovnega etosa sprejmejo vsi ljudje, verni in neverni, ljudje vseh etičnih prepričanj. Prepričan je, da obstaja temeljno soglasje o zavezujočih vrednotah in temeljnih moralnih prepričanjih med različnimi religijami, ki je lahko osnova za svetovni etos. Poudarja, da pri svetovnem etosu ne gre za globalno ideologijo, novo religijo ali primat ene same religije, temveč za temeljno soglasje o vrednotah, brez katerega je vsaka skupnost izpostavljena nevarnosti kaosa in diktature (Küng, 1993/2008: 6–8).

Kaj je torej svetovni etos? Sestavljen je iz dveh temeljnih načel: *načela človečnosti* (z vsakim človekom – ne glede na spol, barvo kože, ekonomski status – je treba ravnati človeško) in *zlatega pravila* (česar nočeš, da bi drugi naredili tebi, tega ne stori nikomur) ter štirih vodil, ki od vsakega terjajo odgovornost za: kulturo nenasilja in spoštovanje vsakega življenja, kulturo solidarnosti in pravično gospodarsko ureditev, kulturo strpnosti in življenje iz resnice ter kulturo enakopravnosti in partnerstvo med moškim in žensko (Küng, 1993/2008: 191–2). Podobno misel je razvil tudi Tine Hribar (2008), ki pravi, da lahko v vseh svetovnih religijah najdemo štiri temeljne pravrednote človeštva, ki opredeljujejo svetovni etos: svetost življenja, posvečenost mrtvih, dostojanstvo človeka in zlato pravilo (Hribar, 2008: 290). Bistveno pri svetovnem etosu je, da vrednote kot skupni globalni imenovalci človeštva niso stvar filozofskih konceptov, ampak univerzalna dediščina vseh civilizacij (dokaz je navzočnost zlatega pravila v vseh svetovni religijah). Svetovni etos je lahko univerzalen, ker je etos vseh delov sveta – je minimalni skupni imenovalci evropskega, kitajskega, indijskega, muslimanskega kot ameriškega etosa ter tudi hinduizma, budizma, daoizma, konfucionizma, judovstva in vsega krščanstva. Kot tak ni rezultat medkulturnega dialoga, temveč njegova predpostavka.

zoperstavitev civilizaciji, pri čemer predpostavlja, da so civilizacije monolitne in homogene tvorbe, ki »nas« ločujejo od »drugih« in posledično vodijo v konflikt. Takšno poenostavljanje ne upošteva medsebojne prepletenosti različnih kultur v globaliziranem svetu, ki nas opozarja, da meja nikoli ni zid, ter vodi v manipulacijo, ki religijo in etičnost zreducira na ideologije (Debeljak, 2009: 65–6; Zalta, 2006: 561–2). Tako poimenovanje kulture izloči tudi možnost za soodvisnost in prepletenost kulturnih identitet, ki nastanejo prav v odnosu do drugega kot drugačnega, s čimer Huntington zaobide sodobno teorijo identitete, ki poudarja večsmernost in kontekstualnost tvorjenja identifikacijskih vezi (Vidmar Horvat, 2006: 574).

Četudi model svetovnega etosa na sebi nosi afirmativni naboj, saj medsebojno uspešno prepleta načeli *pravičnosti*, ki pravi, ne naredi drugemu tistega, česar ne želiš, da drugi naredi tebi (Kant, 1788/2003; Rawls, 1971), in *dostojanstva*, ki upošteva dostojanstvo vsakega človeka ne glede na njegov izvor, pa pri Kūngu (1993/2008) ostaja odprto vprašanje, ali se lahko svetovni etos znebi svoje religiozne naravnosti, v okviru katerega lahko participirajo tudi ateisti in ljudje drugih svetovnih nazorov.

Distanca do Drugega (kritika tolerance)

Z drugačne perspektive k »vprašanju multikulturalnosti« pristopa Slavoj Žižek (2007, 2009). Zanj se temeljno vprašanje glasi, zakaj rasistične izbruhe vidimo kot problem kulturne netolerance. Kot pravi avtor, če za primer vzamemo govore Martina Luthra Kinga, ključne osebe antirasističnega boja v ZDA, potem ugotovimo, da ta nikoli ne govori o toleranci, ampak o problemu neenakosti, izkoriščanju in nepravičnosti, za katerega »zdravilo« predvidi emancipacijski politični boj in ne tolerance. Težava razumevanja rasizma kot problema nestrpnosti je v »kulturalizaciji politike«, ki politične razlike, razlike politične neenakosti in ekonomske eksploatacije, nevtralizira v kulturne razlike, to je v danosti, ki jih ni moč premostiti in jih lahko samo »toleriramo« (Žižek, 2009: 1). Ta formula »kulturalizacije politike« se najizraziteje odraža prav v Huntingtonovi tezi o »trku civilizacij«, ki je politika na koncu zgodovine (Fukuyama) in prevladujoč politični boj v kapitalistični liberalni demokraciji 21. stoletja.

Na podlagi izbruhov javnega nasilja v Evropi, ki so se zgodili v francoskih predmestjih leta 2005 ter obsežnih demonstracij v arabskih državah zaradi žaljivih karikatur preroka Mohameda v nekem danskem časopisu, se Žižek (2007) sprašuje, zakaj smo danes priča strahu pred bližino Drugega. Gre pri tem za razkroj varovalnih simbolnih zidov, ki so druge držali na distanci, pred tem, da bi se nam Drugi preveč približal? Drugi je vsiljivec, ki uživa na drugačen način (udejanjen v svojih družbenih praksah in ritualih), na način, ki nas moti. S svojo bližino meče iz tira naš način življenja, kar lahko izzove agresivne reakcije, ki zahtevajo, da odpravimo motečega vsiljivca. Zato Žižek meni, da bi morali držo medsebojnega razumevanja (toleriranja) dopolniti z držo medsebojnega izogibanja, z ohranjanjem distance. Evropski kulturi je po avtorjevem mnenju imanentno, da je distanca vsebovana v njeni družbeni strukturi, to pomeni, da je normalno, da drugega ignoriram, četudi živim z njim z ramo ob rami. V interakciji z drugimi upoštevam določena zunanja pravila, ne da bi z njimi delil njihov notranji svet (Žižek, 2007: 54–5). Drugi je v redu, samo če njegova navzočnost ni vsiljiva, kar pomeni, če drugi ni zares Drugi, s svojimi afriškimi, muslimanskimi ali kitajskimi običaji, ampak *dobri* Drugi, tak kot mi (prim. Badiou, 1996: 23;

Galeotti, 2009: 168; Habermas, 2005/2007: 13; Kymlicka, 2002/2005: 457). Toleranca v tem kontekstu dobi nov pomen. Strpnost do Drugega pomeni, da se drugemu ne smem preveč približati in vdirati v njegov prostor – do njega gojim distanco.

Avtorjevi ugotovitvi, da je odmerek alienacije včasih nepogrešljiv za mirno sobivanje različnih načinov življenja ter da je distanca pri »antinomiji tolerančnega uma« (Žižek, 2007: 97) prej rešitev kot problem, na praktični družbeni ravni in v določenih primerih tudi v izobraževanju, res ne gre oporekati. A da bi na konceptu distance do Drugega gradili multikulturalizem in interkulturno izobraževanje, si ne predstavljamo. Verjetno ta pot prej kot k vzpostavitvi »mostov« vodi k vzporednim družbenim svetovom in življenju »drug mimo drugega«.

Ustavna lojalnost

Jürgen Habermas (2005/2007) se je v nasprotju z Žižkom multikulturalizma lotil prav s perspektive tolerance in spoštovanja ustave. Izhaja iz predpostavke, da mora biti ustava liberalne demokratične države samozadostna; to pomeni, da svojo legitimnost išče v kognitivnih predpostavkah, ki so neodvisne od religijskih in metafizičnih izročil. Demokratična ustava mora zapolniti legitimizacijsko vrzel, ki je posledica svetovnonazorske nevtralizacije državne oblasti in na ta način posameznikom omogočiti, da se ti, kljub disenzu pri vprašanih svetovnega nazora in religijskega prepričanja, kot enakopravni člani politične skupnosti med seboj spoštujejo. V pluralističnih družbah liberalne ustave je namreč toleranca, kot ugotavlja Habermas, razumljena tako, da od vernikov kot tudi nevernikov pričakuje, da v medsebojnem občevanju uvidijo, da morajo oboji umno računati z nadaljnjim obstojem disenza (Habermas, 2005/2007: 79–81).

Pravno urejanje problema tolerance zahteva razmejitev med tem, kar naj bo tolerirano, in tem, kar ne sme biti tolerirano. Sekularna država jamči toleranco, če zagotavlja, da se lahko v javnosti razvija svetovnonazorski pluralizem na osnovi medsebojnega spoštovanja. Ali država spoštuje zapoved nevtralnosti in zakonodajna ter sodna oblast na pravilen način institucionalizirata toleranco, se kaže v razlogih za izključevanje netolerantnega obnašanja. V številnih pravno spornih primerih gre v posameznih državah za razmejitev med praksami in zakoni večinske religije (kulture) na eni strani in aspiracijami religijskih (kulturnih) manjšin na drugi. Le te npr. v Nemčiji zahtevajo v imenu svobode religije enako obravnavo ali poseben status (za nošenje turbana sikhov, serviranje košerja judom, molitev muslimanov med delovnim časom) ali državne storitve (pouk maternega jezika v javnih šolah). V takšnih primerih je naloga sodišč odločiti, kdo se mora kdaj sprijazniti s čigavim etosom: kristjani z muezinovim klicanjem; nekonfesionalni

ali drugoverni šolarji z ruto mohamedske učiteljice; turški oče s koedukativnim športnim poukom svoje hčere? (Habermas, 2005/2007: 200)

Swoboda religije postavlja na preizkušnjo nevtralnost demokratične države. Pogosto jo namreč ogroža prav status večinske kulture, ki svojo oblast zlorablja za to, da določa, kaj v pluralistični družbi velja za obvezujočo politično kulturo. Bistvo kulturnih pravic je namreč v tem, da se vsem občanom v enaki meri zagotovi dostop do praks in izročil kake skupnosti, ki so bistvene za oblikovanje in vzdrževanje njihove identitete. Tega ne gre razumeti kot kulturnega samouveljavljanja skupin vsake s svojo identiteto, ampak kot integracijo državljanov v okviru politične kulture, ki je vsem skupna (Habermas, 2005/2007: 202). To pa pomeni, da ima kulturna samobitnost svojo mejo v ustavi, s katero se opravičuje. Osnovna ideja ustavne lojalnosti naj bi tako rešila problem tolerance z vseh strani – lojalnost od »večine« pričakuje, da je strpna do dovoljenega z ustavo, hkrati pa od »manjšine« pričakuje, da bo opustila svoje kulturne prakse, ki niso skladne z ustavo (prim. Debeljak, 2004: 151–4). Ureditve v organizacijskem delu ustave (npr. dodelitev posebnih pravic kulturnim manjšinam) in politike multikulturalizma za varstvo diskriminiranih skupin (npr. subvencije za jezikovne programe in šolske kurikule) pa so preprečevalni ukrepi proti izključitvi manjšinskih skupin.

Slabost modela ustavne lojalnosti Anna Elisabetta Galeotti (2009) vidi v njegovem nezanimanju za razlike. Na področju javne sfere ta posameznike osvobodi razlik in izenači državljane v politični sposobnosti, pri tem pa se ne meni za državljane kot posebna človeška bitja in s tem zanika javno pomembnost njihovih identitet (prim. Debeljak, 2004: 153). Ker je načelo tolerance v liberalnih demokracijah že vključeno v ustavo in prevedeno v sistem pravic, je odveč govoriti o toleranci v zvezi s posameznikovimi izbiirami – glede religije, moralnih in estetskih vrednot (Galeotti, 2009: 24–33). Če sta verska svoboda in svoboda izražanja zajamčeni že z ustavo, zakaj je potem v Franciji in drugih liberalnih demokracijah izražen problem čadorja? Prav tako se zastavlja vprašanje, ali je sploh mogoče natanko opredeliti »mejo dovoljenega« z ustavo, kakor tudi smiselno opredeljevati kulturno samobitnost znotraj pravnega diskurza ustave.

Pripoznanje

Pripoznanje postaja ključni termin današnjega časa. Gre za »staro« kategorijo Heglove filozofije, ki so jo ponovno oživili politični teoretiki, da bi konceptualizirali današnji boj v zvezi z identiteto ter raznolikostjo. Heglova figura »boja za pripoznanje« je v svetu globalnega kapitalizma, ki pospešuje medkulturno izmenjavo, pluralizem vrednot ter politiziranje identitet ter raznolikosti, dobila novo vrednost (Fraser in Honneth, 2003).

Natančneje povedano se pojem pripoznanja nanaša na Heglovo (1807/1998) fenomenologijo duha. V njej pripoznanje predstavlja idealen odnos med dvema subjektoma, saj oba vidita drugega kot enakega ter ločenega od drugega. Ta odnos je bistvenega pomena za razumevanje subjektivnosti; posameznik postane individualen subjekt samo z vrlino pripoznavanja (drugega subjekta) ter z vzajemnostjo vlog v odnosu pripoznavanja. V ozadju takšnega razumevanja pripoznanja je Heglova teza, ki pravi, da so družbeni odnosi pred posameznikom ter intersubjektivnost pred subjektivnostjo. V nasprotju z redistribucijo, ki teži k pravičnosti (Rawls, 1971), je pripoznanje bližje etiki, ki spodbuja bistvene cilje samorealizacije in dobrega življenja. Pod okriljem neoheglovcev, kot sta Charles Taylor in Axel Honneth, postaja pripoznanje osrednji pojem socialne filozofije, ki brani »politiko raznolikosti« (Fraser in Honneth, 2003: 10).

Da so socialni boji, ki so povezani z raso, spolom in seksualnostjo, boji za pripoznanje, je splošna predpostavka, ki velja že desetletja. V ozadju te predpostavke je teza, da so vse identitete vredne pripoznanja, prav tako kot je vsak posameznik vreden dostojanstva (Bingham, 2006: 235). V ljudski paradigmi pripoznanja je nepravilnost razumljena kot nepripoznanje ljudi, to je odrekanje dostojanstva posameznikom s tem, da niso prepoznani v širši družbi ter s praksami neustreznega pripoznanja: s težnjo po asimilaciji, nevidnosti in zlonamernosti. »Politika pripoznanja« teži k svetu, ki je naklonjen raznolikosti in v katerem asimilacija večini oz. prevladujoče kulturne norme niso več nujne za enakovredno spoštovanje (Fraser in Honneth, 2003: 7).

Aktualnost teorije pripoznanja se danes kaže v tem, da lahko s konceptom pripoznanja dopolnimo Rawlsov koncept distributivne pravičnosti (Rawls, 1971), ko gre za družbeno nepravilnost, ki načeloma ne izhaja iz nepravilne distribucije družbenih dobrin oz. svoboščin (Fraser in Honneth, 2003), ter v tem, da lahko koncept tolerance mislimo onkraj meja liberalnega pojmovanja tolerance (kot moralne in družbene kreposti), in sicer kot zahtevo po javnem pripoznanju kolektivnih identitet marginaliziranih družbenih skupin (Galeotti, 2009).

Koncept pripoznanja se je razvil tudi v izobraževanju. Nanaša se na tri za izobraževanje pomembna področja: etično, politično in epistemološko. Etične teorije se nanašajo na zahtevo, da drugega obravnavamo in sprejemamo takšnega, kot je oziroma kakršen lahko postane. Politične izražajo zahtevo, da identitetni status posameznika v družbi ne sme biti ovira pri doseganju družbenih dobrin, hkrati pa mora imeti posameznik tudi možnost izražati svoj položaj oz. identiteto (npr. migranti in priseljenci, spolno drugače usmerjeni ipd.) v javni sferi. Epistemološke pa težijo k upoštevanju miselnega horizonta drugega, ki omogoča spoznanje globlje resničnosti pojava (Kroflič, 2010: 8).

Pripoznanje lahko na eni strani vidimo kot politično težnjo po pravični

obravnavi posameznikovega socialnega statusa ter na drugi kot etično zahtevo po pripoznanju posameznikove identitete. Tri dimenzije, ki so pomembne za proces pripoznanja na področju izobraževanja, so: osebno pripoznanje učenca, sprejemanje in spoštovanje učenca kot socialno in kognitivno sposobnega bitja ter potreba po medsebojnem odnosu med učencem in učiteljem, v katerem tako učenec potrebuje učitelja kot tudi učitelj učenca za pripoznanje njegove profesionalne in osebne identitete (Kroflič, 2009).

Zahteva po pripoznanju ne pomeni, da mora drugačen življenjski slog prejeti odobritev, temveč to, da mora biti javno sprejet kot del »normalnih« možnosti ter da nosilec ne zaznamuje kolektivna identiteta, stigmatizirana z izključenostjo (kulturalna drugačnost, drugačna spolna usmeritev). Pripoznanje terjaja javno vidnost in pozitivno uveljavitev lastnih razlik, vzajemnost vlog v odnosu pripoznavanja, kot tudi zahtevo po nedopustnosti vedenja, ki žali šibke identitete. V tej luči vidim njegovo afirmacijo, saj »drugačnost« razumeva z zahtevo po javnem pripoznanju kolektivnih identitet marginaliziranih družbenih skupin, kar se še posebej izraža v interkulturalnem izobraževanju.

Izobraževanje v funkciji reševanja družbenih problemov

V razpravi smo do sedaj izpostavili, da so sodobne družbe večkulturalne (multikulturalne) ali da to postajajo, pri čemer je multikulturalnost mišljena kot empirično dejstvo. Če to spoznanje ni sporno, pa se zaplete že v naslednjem koraku, to je pri vprašanju, na kakšen način pravično urediti multikulturalno družbo. Sami v prispevku posebne pozornosti nismo namenili vprašanju, na kakšen način liberalizem in multikulturalizem na politični ravni rešujeta vprašanje vzpostavitve pravične družbene ureditve sodobne pluralne družbe, pri čemer nikakor ne želimo zanikati pomembnosti tega vprašanja. Osredinili smo se na izobraževanje in njegovo vlogo ter prispevek pri urejanju multikulturalne družbe, saj je izobraževanje prepoznano kot gonilna sila pri vzpostavitvi interkulturalnega diskurza. V tem okviru smo zapisali, da je interkulturalno izobraževanje ena izmed najpomembnejših izobraževalnih iniciativ, ki lahko naslovi problem neenakosti v izobraževanju, a hkrati dodali, da del težav pri koncipiranju interkulturalnega izobraževanja izhaja iz interkulturalnosti same, ker ta ni razvila jasne teoretske osnove, na katero bi se oprla. V ta namen smo želeli premisliti teoretsko osnovo interkulturalnega izobraževanja in izpostavili možne modele, ki nikakor niso »dokončni«, edini mogoči in samozadostni, a po našem mnenju lahko pripomorejo k boljši konceptualizaciji in razumevanju interkulturalnega izobraževanja.

Čeprav je bil Huntington deležen kritik zaradi poenostavljenega in redukcionističnega poimenovanja kulture, nas avtor vseeno opozarja na

pomen, ki ga ima kultura v sodobnem svetu ter na pomen iskanja »skupnega« v civilizacijah, ki presega uveljavljanje idej zahodne civilizacije kot univerzalne oblike vladavine. Idejo o tem »skupnem« je natančneje razvijal Küng v svetovnem etosu, ki spodbuja razvoj skupnih vrednot in prevzema načeli pravičnosti (zlato pravilo) in dostojanstva (Drugi je enakovreden in ne deficitaren), kar je njegova odlika, odprto pa ostaja vprašanje njegove religiozne naravnosti. Nasprotno nas  i ek pri vprašanju nestrpnosti opozarja na nevarnost »kulturalizacije politike«, ki razlike politične neenakosti in ekonomske eksploatacije nevtralizira v kulturne razlike, katere je treba »tolerirati«, s čimer se zatre možnost emancipatornega političnega boja. Njegov model kritike tolerance gradi na distanci, alienaciji in nevmešavanju v prostor Drugega, to je na kategorijah, nasprotnih interkulturalnosti kot pedagoškem načelu. Model ustavne lojalnosti spodbuja enak dostop vseh posameznikov do izročil in praks skupnosti, s čimer privzema načelo pravičnosti, izraženo tudi v kompenzacijskih (jezikovnih) programih, a hkrati zanika javno pripoznanje identitet drugačnih. To, za kar si prizadeva model pripoznanja, ki spodbuja javno pripoznanje kolektivnih identitet marginaliziranih družbenih skupin in enakovreden odnos do drugih kultur, ter te i k načelu dostojanstva in naslavlja vse udeležence v izobraževanju.

108

Na podlagi spoznanj različnih predstavljenih modelov lahko interkulturalno izobraževanje koncipiramo kot tisto iniciativo v izobraževanju, ki lahko naslovi problem neenakosti v izobraževanju na treh ravneh: na ravni pravične razdelitve dobrin, prek načela enakih začetnih možnosti (redistribucija), kjer se interkulturalnost udejanja v obliki kompenzacijskih programov; na ravni pravične obravnave posameznikovega družbenega statusa in zahteve po pripoznanju posameznikove identitete (rekognicija oz. pripoznanje), s čimer interkulturalnost spodbuja enakovreden odnos do drugih kultur in lahko naslovi vse udeležence v izobraževanju; na ravni pravične zastopanosti v procesih odločanja (reprezentacija), s čimer se lahko interkulturalnost odzove na odnose moči, v katerih so dominantne skupine uzurpirale oblast ter vzpostavile sistem izključevanja in vključevanja.

Na koncu želimo nekaj besed nameniti še pomenu izobraževanja kot tisti sili, ki ima mo  spreminjati družbo in njene vrednote, pri čemer izhajamo iz kritične perspektive v razumevanju odnosa med izobraževanjem in družbo.

Z vidika kritične perspektive je izobraževanje razumljeno kot proces podru abljanja posameznikov v družbene strukture in je kot tako eksplisitno politično (npr. Apple et al., 2010; Freire, 1970/2005; Giroux, 1998). Izobraževanje je produkt ideologije vladajočega razreda, mo nih skupin v družbi in družbenih gibanj, ki si prizadevajo narediti svoje znanje legitimno in si tako povečati mo  v širši družbi. Boj za prevlado med različnimi družbenimi skupinami o tem, kaj je znanje in kaj pomeni izobraževanje, je Apple (2000) opredelil z izrazom »uradno znanje«. Uradno znanje je tisto, kar šteje

za znanje znotraj izobraževalnih institucij in v širši družbi ter je produkt konfliktov in kompromisov med zahtevami trga, družbenimi gibanji, političnimi skupinami, izobraževalnimi institucijami, učitelji itd. Politična dimenzija izobraževanja se tako odraža v povezavi znanja z oblastjo; znanje in oblast sta medsebojno nerazdružljivo povezana ter imanentna drug drugemu, kot ugotavlja že Foucault (1980). Izobraževanje je torej povezano z vrednotami in normami dominantnih skupin in kot tako služi točno določenim ekonomskim, političnim in družbenim interesom. V tem smislu gre razumeti tudi misel E. Vranca, ki pravi: »Kakršna je družba, taka šola!« (Medveš, 2011).

V skladu s povedanim si je potrebno zastaviti vprašanje, kakšna je realna »moč« (interkulturnega) izobraževanja, da gre naproti izrazito odklonilnim izjavam in prepričanjem vodilnih evropskih politikov (spomnimo na izjavo kanclerke A. Merkel, ki je izrekla, da je »*multikulti*« *spodletel, popolnoma spodletel*), širšemu negativnemu družbenemu mnenju in medijem pri vzpostavitvi interkulturalnosti. Kakšen je realni uspeh in prispevek interkulturnega izobraževanja v slovenski družbi, za katero raziskave kažejo, da zanjo pojavi ksenofobije ter rasizma niso nobena redkost, še več, pojavljajo se tudi spoznanja o institucionaliziranih oblikah rasizma (npr. Dekleva in Razpotnik, 2002; Devetak, 2007)⁶? Kakšno moč ima izobraževanje v današnji Evropi, da gre naproti podobi *muslimana*, ki je nevaren, in podobi *priseljenca*, ki izkorišča ugodnosti socialne države in krade delovna mesta v razvitih evropskih državah?

S tem razmislekom si želimo opozoriti na diskurz »pedagoškega optimizma«, ki izhaja iz prepričanja, da lahko izobraževanje spodbuja družben napredek brez preoblikovanja družbenega reda. V tem diskurzu so družbeni problemi prepoznani kot izobraževalna vprašanja, izobraževanje pa naj bi imelo moč čudežne »tabletk« za »ozdravitev« družbe. Zgodovina nas uči, da je takšno poimenovanje izobraževanja sproduciralo zgolj različne mite, saj so bile najrazličnejše zahteve po odpravi brezposelnosti, revščine, kriminala, zlorabe drog in alkohola, vojn, okoljevarstvenih problemov itd. preprosto preveč ambiciozne, da bi jih izobraževanje izpolnilo.

S tem nikakor ne želimo zanikati pomena in prizadevanj (interkulturnega) izobraževanja, ki poteka v šoli, skupnostih, družbenih gibanjih itd. in si prizadeva za spremembo vrednot, za spoštovanje Drugega in sprejemanja »drugačnosti«, ampak bi radi opozorili, da je izobraževanje zgolj eden izmed dejavnikov, poleg medijev, politike in različnih družbenih skupin, ki vsi vplivajo na odnos in zavest do sprejemanja in spoštovanja različnosti in drugačnosti v družbi, tudi slovenski.

⁶ Spomnimo na posredno oz. neposredno diskriminacijo državljanov RS z romskimi koreninami; 18.000 »izbrisanih«, ki so bili leta 1992 izbrisani z liste državljanov RS; negativen odnos do islama, ki se kaže tudi v dolgoletnem boju islamske skupnosti za pridobitev mošeje v Ljubljani; ksenofoben, ponižujoč in »sužnjelastniški« odnos do delavcev migrantov, še posebej v gradbeništvu (glej dokumentarno oddajo Dosje: Gradimo suženjstvo, 2010).

LITERATURA

- Apple, Michael W. (2000): *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York, London: Routledge.
- Apple, Michael W., Stephen J. Ball in Luis Armanso Gandin (2010): Introduction. Mapping the sociology of education: social context, power and knowledge. V: Michael W. Apple (ur.), Stephen J. Ball (ur.) in Luis Armanso Gandin (ur.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, 1-11. London, New York: Routledge.
- Badiou, Alain (1996): Etika. Razprava o zavesti o Zlu. *Problemi* 34 (1): 7-27.
- Bahovec, Igor (2012): Medkulturni dialog, religije in izobraževanje. *Bogoslovni vestnik* 72 (4): 599-608.
- Bingham, Charles (2006): Before Recognition, and After: The Educational Critique. *Educational theory* 56 (3): 325-44.
- Coulby, David (2006): Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education* 17 (3): 245-57.
- Debeljak, Aleš (2004): *Evropa brez Evropejcev*. Ljubljana: Sophia.
- Debeljak, Aleš (2009): Evropa, islam in moderna paradigma. *Raziskave in razprave* 2 (2): 52-73.
- Dekleva, Bojan in Špela Razpotnik (2002): Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Devetak, Silvo (2007): *Discrimination on Ethnic and Religious Grounds - a Moral, Political and Security Dilemma Concerning the Development of Slovenia*. V: Silvo Devetak (ur.), *The Success Story with the Aftertaste of Bitterness - Discrimination in Slovenia*, 29-36. Maribor: ISCOMET - Institute for Ethnic and Regional Studies.
- Dosje: Gradimo suženjstvo (2010): Dostopno prek <http://ava.rtvsllo.si/predvajaj/gradimo-suzenjestvo/ava2.72429061/>, 16. 11. 2014.
- Dragoš, Srečo (2005): Multikulturalizem - rešitev ali problem? V: Vesna Leskošek (ur.), *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem*, 41-80. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Galeotti, Anna Elisabetta (2009): *Tolerance: pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).
- Giroux, Henry A. (1998): *Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse*. V: Paul Heywood Hirst (ur.) in Patricia White (ur.), *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, zv. 3: *Society and Education*, 376-406. London, New York: Routledge.
- Gundara, S. Jagdish in Agostino Portera (2008): Editorial. Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education* 19 (6): 463-68.
- Fraser, Nancy in Axel Honneth (2003): *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London, New York: Verso.
- Freire, Paulo (1970/2005): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Fukuyama, Francis (1992): *The end of History and the Last Man*. London: Penguin Books.

- Georghiou, Costa André (2013): Unexpected Convergence: The Huntington/Fukuyama Debate. 8th Pan-European Conference on International Relations, 20 September 2013.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807/1998): Fenomenologija duha. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Habermas, Jürgen (2005/2007): Med naturalizmom in religijo: filozofski sestavki. Ljubljana: Sophia.
- Hall Budd L., Darlene E. Clover, Jim Crowther in Eurig Scandrett (2011): Editorial. Social movement learning: a contemporary re-examination. *Studies in the Education of Adults* 43 (2): 113–6.
- Hribar, Tine (2008): Svetovni etos. Ljubljana: Društvo 2000.
- Huntington, Samuel P. (1996/2005): Spopad civilizacij. Ljubljana: DZS.
- Kalčič, Špela (2010): Laična demokracija in pravice žensk. Delo (Sobotna priloga), 9. oktobra.
- Kant, Immanuel (1788/2003): Kritika praktičnega uma. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Klemenčič, Eva, Urška Štremfel in Mojca Rožman (2011): Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje* 22 (5/6): 187–214.
- Kodelja, Zdenko (2011): Med pravico in prepovedjo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič, Robi (2009): Recognition of the Child as Capable Being: The Foundation of Education in the Spirit of Children's Rights. V: Emanuela Toffano (ur.), »Che vivano liberi e felici ...«. Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale. Padova: Universit' degli studi di Padova.
- Kroflič, Robi (2010): Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: Nives Ličen (ur.), *Kulture v dialogu: zbornik (Pedagoško-andrargoški dnevi 2010)*, 7–12. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kroflič, Robi (2011): Multicultural education in Slovenia. V: Julia Spinthourakis (ur.), John Lalor (ur.), Wolfgang Berg (ur.), *Cultural diversity in the classroom: a European comparison*, 162–174. Wiesbaden: VS Research.
- Küng, Hans (1993/2008): Svetovni etos. Ljubljana: Društvo 2000.
- Kymlicka, Will (2003): Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education* 1 (2): 147–69.
- Kymlicka, Will (2002/2005): Sodobna politična filozofija: uvod. Ljubljana: Založba Krtina.
- Kymlicka, Will (2007): *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. New York: Oxford.
- Lynch, Kathleen in Anne Lodge (2002): Equality and Power in Schools. Redistribution, recognition and representation. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Medica, Karmen (2010): Multikulturnost vs. monokulturnost – primer Istre. *Teorija in praksa* 47 (2/3): 495–508.
- Medica, Karmen (2012): Migracije in nova družbena gibanja: trendovski upori ali vizije drugačnega sveta? *Monitor ISH* 14 (1): 29–50.
- Medveš, Zdenko (2003): Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi strokovnega posveta. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna številka): 278–86.

- Medveš, Zdenko (2011): Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika* 62 (5): 148–70.
- Mlinar, Franc (2007): Views on and Experience of Discrimination – Answers and Opinions of Participants in Project Activities. V: Silvo Devetak (ur.), *The Success Story with the Aftertaste of Bitterness – Discrimination in Slovenia*, 37–47. Maribor: ISCOMET – Institute for Ethnic and Regional Studies.
- Modood, Tariq (2007): *Multiculturalism: A Civic Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Mottale, Morris M. (2013): *The End of History and the Clash of Civilizations Revisited*. Dostopno prek <http://diplomacyandforeignaffairs.com/the-end-of-history-and-the-clash-of-civilizations-revisited/>, 16. 11. 2014.
- Parekh, Bhikhu (2000): *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
- Rawls, John (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge & Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Raz, Joseph (1994): *Ethics in the Public Domain: Essays in the Morality of law and Politics*. Oxford: Clarendon Press.
- Salecl, Renata (2004): *On Anxiety*. London & New York: Routledge.
- Sandlin, Jennifer A. in Carol S. Walther (2009): Complicated Simplicity. Moral Identity Formation and Social Movement Learning in the Voluntary Simplicity Movement. *Adult Education Quarterly* 59 (4): 298–317.
- Skubic Ermenc, Klara (2003): Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (Doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Skubic Ermenc, Klara (2006): Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 57 (posebna številka): 150–67.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004): Dostopno prek http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/0721_strategija_Romi.doc, 1. 9. 2014.
- Vidmar Horvat, Ksenija (2006): Strah pred multikulturalizmom: primer bršljinske zgodbe. *Teorija in praksa* 43 (3/4): 567–585.
- Young, Iris Marion (1990): *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Zalta, Anja (2006): Evropski »drugi«: turški islam in njegova evropska perspektiva. *Teorija in praksa* 43 (3/4): 557–566.
- Žižek, Slavoj (2007): *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Žižek, Slavoj (2009): *Nasilje, kultura in globalni kapitalizem*. Dostopno prek <http://www.scribd.com/doc/84487699/SLAVOJ-ZIZEK-Nasilje-Kultura-in-Globalni-Kapitalizem>, 16. 11. 2014.
- Žižek, Slavoj (2010): *Druga smrt neoliberalizma*. Zaporešič: Faktura.