

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mirna Bratož

**MULTIKULTURALIZEM IN MULTIKULTURNE  
VREDNOTE V SKUPNEM EVROPSKEM  
VISOKOŠOLSKEM PROSTORU**

Diplomsko delo

**Ljubljana 2007**

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mirna Bratož

Mentorica: asist. dr. Ksenija Šabec

**MULTIKULTURALIZEM IN MULTIKULTURNE  
VREDNOTE V SKUPNEM EVROPSKEM  
VISOKOŠOLSLEM PROSTORU**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

## **Multikulturalizem in multikulturene vrednote v skupnem evropskem visokošolskem sistemu**

Diplomsko delo obravnava pojav multikulturalizma kot teorije in politične prakse, ki poudarja pomen kulturnih raznolikosti v demokratični prenovi družbene realnosti. Namen pričujočega dela je analizirati, ali lahko v bolonjski reformi kot reformi evropskega visokošolskega prostora identificiramo prizadevanja, ki spodbujajo evropsko kulturno raznolikost in druge multikulturene vrednote. V teoretičnem delu so razloženi osnovni pojmi ter terminološke in konceptualne dileme multikulturalizma, kasneje pa se delo osredotoči na model kritičnega multikulturalizma, ki je najmočneje povezan z diskurzom demokratične družbene reforme. V drugi polovici si pogloblje pogledamo institucijo šolstva, ki predstavlja eno pomembnejših mest kulturne politike kritičnega multikulturalizma, predstavljeni pa so tudi glavni vidiki te politike. Na koncu se delo ukvarja s primerom bolonjske reforme evropskega visokošolskega prostora, kjer je skozi analizo dokumentov predstavljena interpretacija treh politik, ki spodbujajo razvoj multikulturene in demokratične družbene prenove. Analiza bolonjskih politik pokaže, da lahko multikulturena prizadevanja najdemo v ciljih, ki se ukvarjajo z socialno dimenzijo reform, razširjanjem mobilnosti in uvajanjem sistema ECTS. Čeprav na načelni ravni ravni bolonjske reforme lahko potrdimo nekatera razmišljanja in prizadevanja za demokratično in multikultureno šolstvo, diplomsko delo na koncu izpostavi težavo, ki nastane pri implementaciji teh načel v šolske sisteme.

**Ključne besede:** multikulturalizem, demokratične vrednote, šolstvo, bolonjska reforma.

## **Multiculturalism and multicultural values in the common European Higher Education Area**

This final thesis discusses multiculturalism as theory and political practice that defends the importance of cultural diversity in the democratic reconstruction of society. The intention of this work is to analyze whether it is possible to identify some efforts to promote cultural diversity and other multiculturalist values within the Bologna reform of the European Higher Education Area. In the theoretical part the work focuses on explanations of basic concepts and terminologic and conceptual dilemmas of multiculturalist theory. Lateron, the model of critical multiculturalism is presented as the type which holds strongest ties with the discourses of social reform and democratic renewal of society. In the second half of the thesis we take a closer look at the phenomenon of schooling as the crucial institution where multiculturalist cultural politics can be applied and some of the most important policies are presented. At the end, the thesis discusses the Bologna reform of the European Higher Education Area and identifies three action lines, which stimulate the development of a multicultural and democratic social reconstruction. The analysis of Bologna action lines shows the existence of multicultural efforts in the action lines that deal with its social dimension, the promotion of mobility and the introduction of the ECTS system. Although the analysis identifies some efforts and debates on the principal level, there is an understanding of the problem that these principles are not being justly implemented into national higher education institutions.

**Key words:** multiculturalism, democratic values, school, Bologna reform.

# KAZALO

<b>UVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. MULTIKULTURNOST, MONOKULTURALIZEM IN MULTIKULTURALIZEM</b> .....	<b>9</b>
1.1 KULTURA.....	10
1.2 MULTIKULTURNOST KOT DRUŽBENA REALNOST.....	14
1.3 IDENTITETA IN NACIONALNA DRŽAVA .....	15
1.4 MONOKULTURALIZEM: PREVLADUJOČI DISKURZ KOLONIALIZMA IN NASTANKA NACIONALNE DRŽAVE .....	17
1.5 MONOKULTURALIZEM ALI MULTIKULTURALIZEM PRI NASTAJANJU EVROPSKE UNIJE .....	19
1.6 MULTIKULTURALIZEM V PERSPEKTIVI POLITIKE IN IDEOLOGIJE.....	23
1.6.1 Konzervativni multikulturalizem .....	24
1.6.2 Liberalni multikulturalizem.....	25
1.6.3 Levo-liberalni multikulturalizem.....	26
<b>2. KRITIČNI MULTIKULTURALIZEM</b> .....	<b>28</b>
2.1 PRIZNAVANJE KULTURNE RAZLIČNOSTI.....	28
2.1.1 Poststrukturalistični pristop in priznavanje kulturne različnosti na ravni jezika .....	29
2.1.2 Feministični pristop in priznavanje kulturne različnosti kot boj za javno sfero .....	32
2.3 ANTROPOLOŠKI PRISTOP: DEMOKRATIČNA KULTURA IN KULTURA PREHODNOSTI.....	34
<b>3. MULTIKULTURALIZEM IN ŠOLSTVO</b> .....	<b>41</b>
3.1 ŠOLA KOT VZGOJNA INSTITUCIJA .....	41
3.1.1 Šola kot ideološki aparat države.....	42
3.1.2 Manjšinsko šolstvo .....	44
3.1.3 Liberalno šolstvo.....	45
3.1.4 Demokratično šolstvo ali kritična teorija vzgoje .....	46
3.2. DEMOKRATIČNA KRITIČNA VZGOJA V INSTITUCIJAH VISokeGA ŠOLSTVA.....	49
3.2.1 Visokošolski kanon.....	50
3.2.2 Pedagogika kot kulturna politika.....	53
<b>4. MULTIKULTURNE VREDNOTE V OBLIKOVANJU EVROPSKEGA VISOKOŠOLSKEGA PROSTORA</b> .....	<b>57</b>
4.1. KULTURNA RAZNOLIKOST V PRISTOJNOSTI NACIONALNIH SISTEMOV .....	58
4.2 BOLONJSKI PROCES KOT POLITIKA DRUŽBENO KULTURNIH SPREMENB V EVROPI.....	61
4.2.1 Strukturna dimenzija bolonjskega procesa .....	62
4.2.2 Socialna dimenzija bolonjskega procesa .....	64
4.2.3 Mobilnost kot pogoj za multikulturni dialog.....	69
4.2.4 ECTS ali nov kurikularni in pedagoški pristop v visokem šolstvu .....	75
<b>ZAKLJUČEK</b> .....	<b>81</b>
<b>LITERATURA IN VIRI</b> .....	<b>84</b>

## UVOD

Pričujoče diplomsko delo se ukvarja s pojmom multikulturalizma in multikulturnih vrednot, hkrati pa ima namen nakazati povezavo med multikulturnimi vrednotami in graditvijo skupnega evropskega šolskega sistema, ki je dandanes ena izmed perečih tem skupne evropske politike.

Namen diplomskega dela je raziskati pomen multikulturalizma v demokratični prenovi družbe. Osredotočili se bomo na institucijo šolstva in vlogo, ki jo le-ta igra v družbeni rekonstrukciji, in pokazali, na kakšen način lahko spremembe znotraj šolskih sistemov vplivajo na vzpostavitev demokratičnih multikulturnih odnosov. V pričujočem delu srž našega zanimanja predstavlja reforma visokošolskih sistemov v Evropi, zaradi česar nas bo zanimalo, ali in na kakšen način, lahko prav ta reforma doprinese k vzpostavljanju demokratičnih multikulturnih odnosov v Evropi.

Teza pričujočega dela je torej naslednja: *Identificiramo lahko tri vidike evropske visokošolske reforme, ki prispevajo k demokratični rekonstrukciji evropske družbe po načelih kritičnega multikulturalizma, in sicer z uvedbo javne odgovornosti visokega šolstva, razširjanjem mobilnosti kot osnove kulturnega dialoga in uvajanjem novih pedagoških praks, ki presegajo ideološki namen pouka in gradijo demokratičen učni proces, ki temelji na kritičnih vrednotah in odgovornosti do lastnega znanja.*

V diplomskem delu bom zagovarjala, da lahko predpogoj demokratične in multikulturne prenove evropske družbe vidimo predvsem v pojmovanju visokega šolstva kot *javne odgovornosti* in vpeljavi koncepta *vzgoje za demokratično državljanstvo*, ki sta pomembnejši vprašanji t.i. socialne dimenzije bolonjske reforme. Dokazovala bom, da zavzemanje za javno odgovornost šolstva in vpeljevanje vzgoje za demokratično državljanstvo v visokem šolstvu krepi pluralnost interesov in daje možnost glasu različnim družbenim in kulturnim skupinam. Obenem bom trdila, da k vzpostavljanju multikulturnih vrednot močno prispeva tudi prizadevanje za *študijsko mobilnost*, ki prispeva k medkulturnemu dialogu v Evropi, in pa *kreditni sistem ECTS*, ki uvaja nov kurikularni in pedagoški pristop v visokem šolstvu. Tako mobilnost kot ECTS, ki pomaga

formalni uvedbi mobilnosti, spreminjata paradigmo učnega procesa, kjer imajo tako posamezniki kot družbeno-kulturne skupine večjo možnost samoizražanja in večjo odgovornost do lastnega znanja. V diplomskem delu bom argumentirala, da prav te lastnosti predstavljajo najpomembnejša prizadevanja kritičnega multikulturalizma v šolskih institucijah.

V začetku diplomskega dela se bomo osredotočili na koncept multikulturalizma in si ogledali različna možna razumevanja tega koncepta, skozi različne ideološke predpostavke. Ogledali si bomo zgodovino multikulturalizma kot teorije, ki je nastala kot odgovor na kolonialne družbene odnose. Kolonialistična ideologija je prispevala k vzpostavitvi družbenih odnosov, ki so temeljili na izkoriščanju koloniziranih ljudstev, le-te pa moderna teorija povezuje s pojavom monokulturalistične in evropocentristične ideologije. Multikulturalizem na ta način postane ideologija odpora, ki si prizadeva za odpravo izkoriščevalskih odnosov med kulturami in vzpostavitev bolj demokratičnih odnosov v družbi.

Skozi analizo zgodovine samega pojma bomo v prvem delu pokazali, na kakšen način je multikulturalizem moderna ideologija, ki mora igrati veliko vlogo v modernih družbah. Evropska unija, ki jo sestavljajo različne nacionalne države, pa tudi kulture, ki živijo znotraj nacionalnih meja ali pa le-te prehajajo, potrebuje pomemben razmislek o multikulturnih vrednotah prav zaradi demokratičnega potenciala, ki ga le-te vpeljujejo v družbo. Čeprav samega diskurza o multikulturalizmu ne zasledimo v pomembnejših dokumentih Evropske unije, ki predstavljajo osnovo izgrajevanja skupne evropske družbe, pa bom v pričujočem diplomskem delu poskušala pokazati, da je potrebno multikulturalizem postaviti v središče evropskih političnih prizadevanj, če naj bi evropska skupnost predstavljala demokratično družbo, kjer kulturna raznolikost predstavlja bogastvo in ne ovire pri procesih evropske integracije.

Kljub vsemu pa je multikulturalizem daleč od enoznačnega pojma. V prvem poglavju si bomo ogledali različne vrste multikulturalizma, kot ga definira McLaren, med njimi pa izbrali kritični multikulturalizem kot tisti, ki ponuja največji demokratični potencial, v drugem poglavju pa si bomo podrobneje ogledali njegove teoretske predpostavke. Argumentirali bomo, da sta poststrukturalistični in feministični pristop

pomembna načina priznavanja kulturne raznolikosti. Hkrati pa bomo na tem mestu argumentirali, da je antropološki pristop, ki se osredotoča na pojem kulturne izmenjave in kulturnega dialoga, tisti, ki šele ustvarja pogoje za sodobno multikulturno družbo.

V tretjem poglavju diplomskega dela se bomo osredotočili na pomen šolstva in vlogo, ki jo ta igra v družbeni rekonstrukciji. Argumentirali bomo, da ima šolski sistem veliko vlogo pri spodbujanju demokratičnih odnosov v družbi, to pa je mogoče le skozi kritično in zavestno reprodukcijo družbene realnosti. Razvijali bomo argument, da predstavlja demokratična multikulturna vzgoja potrebo po skupni komunikaciji in skupni vzgoji različnih kultur, ki lahko enakopravno sodelujejo v učnem procesu. Argumentirali bomo, da je vzgoja, s tem pa kulturna vzgoja, pomembna funkcija vsakega šolskega sistema, ki obstaja vzporedno z izobraževalno funkcijo in se z njo tudi močno prepleta. Vzgojna funkcija šolstva bo tako v nalogi postavljena v ospredje, s čimer pa nikakor ne bomo zmanjševali ali celo zanimali pomembnosti izobraževanja. Vzgojna funkcija šolstva je pomembna pri kritičnem multikulturalizmu prav zato, ker se zavzema za spremembe na vrednostni ravni v šolskih sistemih, s čimer si prizadeva za spremembo samega načina vzgoje v šolstvu nasplošno. Kritični multikulturalizem zagovarja model kritične demokratične vzgoje v šolstvu, ki ga bomo podrobneje predstavili v tretjem poglavju. Pred tem bomo na kratko predstavili kritiko dveh tipov šolskih sistemov, in sicer kritiko manjšinskih šolskih sistemov, ki temeljijo na vzgoji, ki sledi določenemu sistemu kulturnih vrednot, in hkrati kritiko liberalnega šolstva, za katerega je značilno, da poskuša v šolstvu vzpostaviti nevtralen odnos do različnih kulturnih vrednot. Kritična demokratična vzgoja v šolstvu, za katero se zavzema kritični multikulturalizem, pa mora predstavljati zanikanje obeh omenjenih modelov in sprejeti kulturno raznolikost kot osnovo svoje vzgoje. Kot pravi McLaren, je naloga demokratične vzgoje ta, da naredi »legitimne različne tradicije znanja« (McLaren1995: 63), s tem pa prizna legitimnost različnih kulturnih tradicij.

Priznavanje različnih kulturnih tradicij v izobraževanju je povezano s konceptom demokratične vzgoje, ki se vedno bolj vključuje v debate o sodobnih šolskih sistemih. Na ta način je s konceptom demokratične vzgoje povezana tudi reforma visokošolskega prostora v Evropi, ki se v zadnjem desetletju odvija v evropskem prostoru in predstavlja osnovo t.i. bolonjskega procesa. V zadnjem delu diplomskega dela se bomo posvetili

dvema vidikoma bolonjskega procesa in jih analizirali v perspektivi demokratične vzgoje. Argumentirali bomo, da predstavlja razvoj bolonjskega procesa v luči t.i. »socialne dimenzije« in mobilnosti glavno osnovo pri konstrukciji demokratične in multikulturne evropske družbe. Le taka družba je utemeljena na multikulturnih vrednotah, ki jih predstavljajo enakopravnost, demokratičnost, nediskriminatornost in nenazadnje prehodnost.

Diplomsko delo bo v večini uporabljalo teoretsko-analitični pristop. Uporabljala bom mešano družboslovno metodo, ki bo temeljila na opisno-analitični in deskriptivni družboslovni metodi. Prva tri poglavja temeljijo na uporabi sekundarnih virov, medtem ko bom v zadnjem poglavju uporabila tudi primarne vire, na podlagi katerih bom analizirala cilje in politike bolonjske reforme. Analizirala bom uradne dokumente, ki predstavljajo okvir bolonjske reforme oziroma bolonjskega procesa (Bolonjska deklaracija, komunikacije ministrov ipd.), poleg tega pa tudi nekatere dokumente, ki predstavljajo delovna poročila ali rezultate razprav različnih partnerjev, ki sodelujejo v bolonjskem procesu oziroma pri oblikovanju evropskega visokošolskega prostora.

## **1. MULTIKULTURNOST, MONOKULTURALIZEM IN MULTIKULTURALIZEM**

Multikulturalizem je pojav, ki ga lahko razumemo na več različnih načinov. Hkrati predstavlja pojem, ki opisuje zgodovinsko realnost, to pa zaznamuje heterogenost kultur na nekem območju; po drugi strani pa je tudi teorija (oziroma teorije), ki izhaja iz razmišljanj o ureditvi odnosov med kulturami. Nenazadnje je multikulturalizem tudi politika, ki izhaja iz teorije in predstavlja aplikacijo in angažiranje teh teorij v vsakdanjem življenju.

Evropski kontinent označuje izjemna in specifična multikulturalna situacija. Prepletanje in stiki med različnimi kulturami so v tisočletjih ustvarili podobo kontinenta, ki daje zavetje različnim kulturnim skupnostim, ki jih danes največkrat prepoznamo v obliki nacionalnih držav. Nastanek Evropske unije in postopne širitve te politične skupnosti v zadnjih letih, ko se uniji priključujejo nove države, predstavlja za evropski kontinent nov izziv za soočanje z njeno multikulturalno situacijo in za urejevanje odnosov med njenimi kulturno različnimi članicami. V pričujočem poglavju bomo poskušali identificirati različne modele urejevanja odnosov znotraj Evropske unije, kot tiste politične skupnosti, ki jo zaznamuje specifična multikulturalna realnost.

Da bi lahko identificirali tisti model, ki najbolj ohranja kulturno heterogenost te politične skupnosti, kljub temu pa si prizadeva za medsebojno povezovanje in medsebojno kulturno izmenjavo, si bomo pred tem pogledali zgodovino razvoja multikulturalizma kot teorije, ki je nastala kot odgovor na pojav monokulturalizma, ki duši kulturno raznolikost s poudarjanjem ideološkega diskurza univerzalnega in enosmernega razvoja vseh kultur. Multikulturalizem bomo v prvem poglavju prikazali kot prizadevanje za ohranjanje kulturne raznolikosti, na koncu pa bomo identificirali različne modele multikulturalizma, ki kulturno raznolikost interpretirajo skozi različne ideološke predpostavke. Tako bomo poskušali vzpostaviti teoretski okvir, kasneje pa

bomo izbrali tisto multikulturalistično teorijo, ki bo obljubljala najbolj demokratičen pristop do urejevanja kulturne raznolikosti.

Da lahko začnemo govoriti o multikulturalizmu kot o smiselni teoriji in politiki, je najprej potrebno, da opredelimo, o čem sploh govorimo, ko se pogovarjamo o kulturi.

## 1.1 Kultura

Pojem kulture ima središčno vlogo v teoriji multikulturalizma. V samih začetkih multikulturalističnega razmišljanja, je pojem kulture nekritično opisoval različne etnične, narodne in rasne skupine. Milton Gordon, ki je eden prvih raziskovalcev ameriške multikulture družbe, izmenično uporablja izraza kultura in etničnost za opisovanje različnih skupnosti, ki si delijo ameriški kontinent. Kot različne kulture razume na primer črnce in ameriške staroselce, hkrati pa kot kulture pojmuje tudi Britance, Irce, Italijane, Poljake, Japonce in Hispance ali pa deli kulture po religijskem prepričanju, kot na primer katolike in protestante (glej Gordon 1964: 43–47). Že pri Gordonu lahko torej vidimo, da je pojem kulture dovolj širok, da opisuje različne vrste skupnosti, ki se med seboj razlikujejo po različnih razmejitvenih črtah.

Čeprav je pojem kulture v literaturi o multikulturalizmu največkrat vezan na pojem etničnih ali rasnih skupin kot nosilk lastne kulture, pa je tako pojmovanje kulture daleč od edinega možnega. V petdesetih letih prejšnjega stoletja sta A. L. Kroeber in C. Kluckhohn izdala delo *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, v katerem omenjata več kot 52 različnih definicij kulture, kar nam že na prvi pogled priča o dejstvu, da je pojem kulture težko opredeliti in zamejiti v eno samo definicijo. Kot poroča Marina Lukšič - Hacin, imajo vse te definicije nekaj skupnega, in sicer se »vse ukvarjajo z vprašanjem, v čem si je neka 'skupina' ljudi podobna in kaj jih loči od drugih« (Lukšič-Hacin 1999: 31). Pojem kulture v splošnem lahko najboljše razumemo, če ga primerjamo s pojmom družbe. Družba predstavlja neke vrste materialno podstat družbenega življenja in je torej sistem odnosov znotraj neke skupine ljudi, ki so razvili skupne vidne in manifestne lastnosti, kot na primer vedenjske vzorce in rituale. Kultura se od družbe razlikuje prav po tem, da ne opisuje zgolj vidnih lastnosti neke skupine ljudi, torej družbe, temveč predstavlja simbolni svet teh družb, ki se razvija na podlagi različnih

družbenih odnosov in lastnosti. Kot pravi Lukšič-Hacinova, »kultura zaobsega cilje, vrednote, pomene in tipe, ki imajo svoj izvor zunaj posameznika, a jih ta ponotranji v procesih socializacije in inkulturacije. Kultura je povezana s komunikacijo in simbolnim, družba pa s procesi zadovoljevanja človekovih potreb, kar poteka v skladu s kulturo« (Lukšič-Hacin 1999: 29). Kultura in družba sta torej povezana fenomena, saj družba predstavlja podstat kulturnega življenja, hkrati pa prav kultura povratno vpliva na vzorce v družbi. Kultura tako predstavlja posameznikovo primarno okolje, saj preko nje posamezniki ponotranjajo družbene pomene in osmišljujejo svet okrog sebe. Kultura je simbolni svet, v katerega se rodi vsak posameznik in preko nje postane kulturno bitje, ki je integriran del svoje družbene okolice.

Kot smo povedali, se pojem kulture v multikulturalistični tradiciji največkrat nanaša na etnične, narodne ali rasne skupine. Kot pravi Terence Turner, se je multikulturalizem (v Ameriki) razvil predvsem kot oblika zahtev za priznavanje črnske in drugih manjšinskih kultur in njihovo vključitev v mehanizme širše družbe. Pojem kulture, ugotavlja Turner, je v multikulturalistični tradiciji vezan na kolektivne družbene identitete, ki sodelujejo v boju za družbeno pravičnost. Turner tako pojmovanje kritizira, saj pravi, da tako zgreši multikulturalizem »ideološko napako, ki vodi v esencialistično pojmovanje kulture kot izključne lastnosti etničnih skupin ali ras; tvega pojmovanje kultur kot postvarjenih in ločenih kulturnih enot s poudarjanjem njihove zamejenosti; tvega preveliko poudarjanje notranje homogenosti kultur na način, ki potencialno legitimira represivne zahteve po kulturni konformnosti« (Turner 1995: 407). Avtor vidi rešitev v bolj antropološkem pojmovanju kulture, ki prehaja in prerašča pojmovanje kulture kot zamejene skupine, katere pripadniki delijo nekatere fiksne skupne lastnosti. Multikulturalizem mora sprejeti definicijo kulture kot nečesa, kar je prepustno, dinamično in interaktivno, ne pa stalno in statično (glej Turner 1995: 414). Antropološka definicija kulture multikulturalistični teoriji oziroma ideologiji dovoljuje, da medkulturne odnose ne razume zgolj kot skupek odnosov med različnimi etničnimi skupinami, temveč se zavzema za širše razumevanje medkulturnih odnosov, ki se nanašajo na najrazličnejše družbene skupine od žensk, homoseksualcev, poklicnih združenj, političnih zavezništev ali celo virtualnih skupin, ki razvijejo določeno stopnjo skupinske aktivnosti. Antropološka definicija kulture pojem se zavzema na ta način za drugačno –

konstruktivistično pojmovanje kulture, kot nasprotja esencialističnega pojmovanja, ki kulturo razume kot stalne lastnosti neke družbene skupine. Na tem mestu si bomo bolj podrobno ogledali najprej esencialistično in kasneje še konstruktivistično pojmovanje kulture.

Esencialisti razumejo kulturo kot nekaj, kar je povezano s kulturnim ozadjem skupine. To ozadje vpliva na neposredno formacijo neke kulture, pri čemer je vloga kulturnih akterjev zgolj v tem, da izražajo specifično kulturno tradicijo. Primarne enote kot na primer etnične skupine in podobne morajo »odkriti« in transformirati to kulturno ozadje v politično aktivno identiteto (glej Cederman 2001: 10). V tem smislu vidijo esencialisti povezavo med etničnostjo in narodnostjo kot naravno smer razvoja vsake etnične skupine. Tudi Južnič govori o povezavi med etnično identiteto in njenim potencialnim razvojem v narodnost in kasneje nacionalno državo. Pravi, da etnične skupine vedno težijo k politični koherentnosti in konformnosti, vendar pa pravi, da ta povezava ni nujna in še manj naravna (glej Južnič 1993: 246).

Na tem mestu je potrebno omeniti pomembno vez med pojmom kultura na eni, in pojmi etnija, narodnost in nacija na drugi strani. Lahko bi rekli, da je vsaka od naštetih entitet nosilka določene kulture, vendar pa se te razlikujejo glede na pojavne oblike skupnosti, katerim pripadajo. Razliko med pojmi etnija, narod in nacija opisuje Južnič predvsem kot politično razliko, čeprav priznava, da je razlikovanje vse prej kot preprosto. Tako narod kot nacija, naj bi primarno izhajala iz etnij, vendar pa »naj bi se narod od etnije razlikoval predvsem po tem, da je v narodu bolj poudarjena ideološka in politična dimenzija« in dodaja, da so »etnijske vsekakor potencialni narodi, kot so narodi potencialne nacije« (Južnič 1993: 327). Če esencialistično pojmovanje kulture, razume povezavo oziroma razvoj med tremi političnimi oblikami skupnosti, ki so nosilke kulture kot nujno in naravno, pa temu Južnič oporeka in pravi, »da se vsaka etnija ne more politično izraziti v smislu politične ločenosti in določene samostojnosti. To je prej ko slej vir napetosti, ne pelje pa v vseh primerih do tiste konfliktnosti, ko etnija na vsak način skuša najti svoj politični izraz, kar je danes težnja k državnosti« (Južnič 1993: 241). Usoda vsake skupnosti, ki ima lastno identiteto in kulturo, je za Južniča odvisna od različnih okoljskih dejavnikov in je zato stvar politike, ne pa naravnega razvoja skupnosti. V tem smislu

Južnič zagovarja konstruktivistično oblikovanje kulturnih skupnosti oziroma njihove kulture.

Konstruktivistično pojmovanje kulture slednjo razume kot bolj 'političen' pojem. Kultura je politična v tem smislu, da je enotna kulturna identiteta razbita skozi aktiven proces oblikovanja identitete skozi različne politične procese, ki vključujejo manipulacijo simbolnega sveta. V tem smislu kultura nikoli ni statična in ne ohranja iste oblike skozi celotno zgodovino. Konstruktivistično pojmovanje kulturo razume kot nekakšen stranski učinek političnega delovanja. Na tak način kultura nastaja v procesu politične mobilizacije skupine ljudi s strani političnih vodij, ki spretno manipulirajo med kulturnimi pomeni. Po drugi strani pa je konstruktivistični pogled lahko tudi bolj »ekološki«: kultura ni zgolj rezultat politične manipulacije, temveč »nastaja v procesu spontanega oblikovanja kulture skozi stike med kulturami in vedno spreminjajočega dosega do kulturnega ozadja« (Cederman 2001:11). Kulture se v tem pogledu nikoli ne oblikujejo same v izolaciji, temveč so vedno rezultat različnih odnosov, ki se razvijajo v družbeni interakciji. Južnič se strinja s takim pogledom na formacijo kulture in definira dva osnovna tipa odnosov med kulturami:

- **Fuzija ali zlivanje** se lahko kaže v 3 procesih, ki jih imenuje asimilacija, amalgamacija in inkorporacija; pri čemer gre pri prvem za nekakšno prisvajanje in hkrati prilagajanje tistih, ki z migracijami ali preseljevanjem vstopajo v drugo etničnost. Pri amalgamaciji govorimo o možnosti zlitja različnih etnij v eno samo; zadnja, inkorporacija pa naj bi se dogajala na relaciji med velikimi in malimi etnijami in predstavljala relativno sobivanje in relativno mešanje (glej Južnič 1993: 325).
- **Fizija** pa predstavlja proces diferenciacije v tako ali drugače obstoječih etnijah, kjer se oblikujejo nove etnične in kulturne identitete. Nastajajo nove etnije oziroma kulture, ki pa imajo vse izvor v eni sami (glej Južnič 1993: 326).

## 1.2 Multikulturalnost kot družbena realnost

Videli smo, da lahko multikulturalizem razumemo kot besedo, ki opisuje stvarnost, v kateri na skupnem ozemlju sobivajo različne skupine. Tako stvarnost je najboljše opisati z izrazom 'multikulturalnost', ki v nasprotju z 'multikulturalizmom' kot »izmom« ne nakazuje na teorijo, temveč stvarnost. Multikulturalnost je značilnost družb od samega začetka sveta. Zgodovinski imperiji so pod seboj vedno združevali različna ljudstva in kulture, pri čemer so najzgovornejši primeri tisti, ki jih poznamo kot velike imperije v zgodovini: antično rimsko cesarstvo je pod svojim okriljem držalo nešteto različnih lokalnih kultur, ki so se raztezala vse od slovanskih ljudstev, germanskih plemen, afriških – beduinsko nomadskih ljudstev, judovskih provinc in še bi lahko naštevali. Zgodba nemškega cesarstva je zelo podobna. Francija je svojo kulturno heterogenost izgubila šele z zavzetjem Karla Velikega, ki je želel doseči politično enotnost države s tem, da je preganjal posamična plemena in ljudstva, ki so pred zavzetjem živela na teh ozemljih (glej Južnič 1993: 296).

Tudi bolj sodobna zgodovina je polna primerov multikulturalnih družb. Dandanes je multikulturalnost povezana predvsem z nastopom modernih migracij, ki povzročajo množična premikanja ljudstev oziroma kultur preko meja svojih nacionalnih držav. Migracije pojmuje kot do neke mere prisiljen pojav, saj imamo po navadi v mislih ekonomske migracije – ko skupine ljudi migrirajo v upanju na boljši zaslužek; ali pa jih razumemo kot politične migracije – kot posledico vojn, bežanja pred oblastjo, iskanja političnega azila itd. Vendar pa je značilnost modernih družb, ki jih označuje velika intenzifikacija migracij, prav v tem, da migracije niso zgolj prisiljene, temveč vsaj do neke mere prostovoljne. Zaradi dejstva, da postajajo migracije na tak ali drugačen način del vsakdanjega življenja, lahko rečemo, da te predstavljajo integralni del sodobne družbe mobilnosti. Migracije, tako prisilne kot prostovoljne, prispevajo k preseljevanju ljudi po svetu, s čemer pripevajo k mešanju različnih kultur na enem prostoru, s tem pa ustvarjajo kulturno heterogene družbe. Kulturna raznolikost, ki je posledica preseljevanj ljudi v modernem svetu, predvsem vpliva na kulturno identiteto nacionalnih držav. Zgodovina, pa tudi veliko primerov iz sedanjosti priča, da so nacionalne države utemeljene na principu enakosti prebivalstva, ki živi znotraj teritorija nacionalne države, prav zaradi

tega pa naj bi nacionalna država utelešala tudi eno samo – nacionalno kulturo. Preseljevanje je zgolj ena od pojavnih oblik, ki v modernem svetu najbolj prispeva k podiranju kulturne enotnosti prebivalstva in ustvarja družbe, ki so kulturno raznolike. Pojem nacionalne države predvsem pa nacionalne identitete se v modernih družbah spreminja, bolj podrobneje pa si bomo vlogo nacionalne države kot nosilke neke kulture ogledali v spodnjem razdelku.

### 1.3 Identiteta in nacionalna država

Multikulturalnost smo spoznali kot zgodovinsko družbeno stvarnost, ko na istem teritoriju živi več različnih družb oziroma kultur, med katerimi prihaja do različnih odnosov in stikov. Evropska zgodovina, s svojo multikulturalno tradicijo, je polna mešanj, prehajanj in zbliževanj med kulturami, po drugi strani pa je njena zgodovina polna vojn, sovraštva, odmikanja in zatiranja do različnih kultur. V zgodovini se je v Evropi odvijal proces nastajanja nacionalne države, ki jo navadno opisujemo kot politično skupnost, ki temelji na principu homogenosti prebivalstva, ki se skupno identificira s svojo nacionalno identiteto. Nastajanje nacionalne identitete je proces, ki v zahtevi po notranji homogenosti njenih članov, nujno zahteva izključitev in razlikovanje samega sebe od drugih ljudi, ki ne pripadajo isti nacionalni identiteti. Proces formacije skupinske identitete je v tem podoben procesu razvijanja posameznikove identitete, zaradi česar si bomo na tem mestu najprej na kratko ogledali proces razvoja posameznikove identitete, nato pa pokazali razlike med tem in razvojem kolektivne oziroma skupinske identitete.

Individualno identiteto oblikujejo družbeno-kulturni procesi, ki jih posameznik ponotranji v fazah socializacije in inkulturacije. Socializacija je razdeljena na primarno in sekundarno socializacijo, pri čemer primarna socializacija predstavlja najpomembnejši del formacije identitete, saj se v njej razvije posameznikov občutek do samega sebe, po drugi strani pa vzpostavi občutek do drugih, ali t.i. pomembnih drugih<sup>1</sup>, pri čemer začne posameznik razlikovati med seboj in drugimi oziroma med seboj in svetom. Predpogoj za

---

<sup>1</sup> Izraz pomembni drugi prvi uporabi George Herbert Mead, v svojem delu *Mind, Self and Body* iz leta 1934.

identifikacijo s samim seboj, je torej, da se posameznik nauči razlikovati med seboj in drugimi, pri čemer je identiteta prav izraz posameznika kot izraza tistega, kar drugi niso. Identiteta je tako relacijski pojem in se razvija in oblikuje zgolj v interakciji z drugimi. Glavno sredstvo identifikacije predstavlja jezik, ki je sredstvo komunikacije in predstavlja vez med posameznikom in drugimi. Jezik je sredstvo, skozi katerega posameznik ponotranja družbene pomene. Posameznikova identiteta predstavlja skozi jezik podane družbene pomene, zaradi česar jo Berger in Luckmann opisujeta tudi kot »subjektivni element realnosti« (Berger in Luckman v Lukšič-Hacin 1999: 35).

Skupinska ali kolektivna identiteta se razvija podobno kot individualna identiteta. Tudi skupinska identiteta je relacijski pojem, ki se razvija v relaciji do drugih in implicira oblikovanje značilnosti neke skupine oziroma kolektivitete v nasprotju z drugimi družbenimi oziroma kulturnimi skupinami. Skupinska identiteta implicira povezovanje skupnosti v trdno povezano in homogeno celoto, ki se od drugih razlikuje po svojih specifičnih značilnostih. Identiteta predstavlja skupne lastnosti vseh pripadnikov skupnosti, le-te pa se kristalizirajo v procesu primerjanja in razlikovanja od svojih pomembnih (skupinskih) drugih, torej drugih kolektivitet, s katerimi prihaja v stik. Evropska zgodovina je v zadnjih dvesto letih utemeljena predvsem na pojmovanju nacionalne identitete, ki zahteva identifikacijo svojih državljanov z vrednotami in simboli, ki konstruirajo nacionalno pripadnost. Nacionalna identiteta kot najpogostejša ali vsaj najmočnejša izmed modernih skupinskih identitet temelji na razlikovanju lastne identitete od drugih: Nemci so svojo nacionalno identiteto zgradili na razlikovanju samih sebe predvsem od Francozov; poudarjali so ravno svojo ne-francoskost in razvijali proces nacionalnega »bildunga«, ki je spodbujal nemško kulturo kot tisti glavni moment razlike med Nemci in Francozi (glej Calhoun 2001: 37).

Toda nacionalna identiteta predstavlja zgolj eno izmed možnih skupinskih identitet. Skupinske identitete se oblikujejo po različnih ključih in lahko predstavljajo večje ali manjše teritorialne skupnosti (npr. regionalne, civilizacijske...), vendar pa proces izoblikovanja identitete vedno predstavlja relacijski odnos, ki temelji na razlikovanju sebe od drugih. Primerov se ne da izčrpati: če le pogledamo na evropski zemljevid, vidimo, kako se etnične ali narodne manjšine razvijajo v samostojne narode in oblikujejo svojo identiteto v odnosu s svojim okoljem: Katalonci so ponosni na svojo različnost s

Španci oziroma Kastiljci, Flamci utrjujejo svojo identiteto na različnosti od Valoncev, konec koncev pa smo tudi Slovenci v zadnjem desetletju svojo partikularno identiteto poskušali utemeljiti na svoji različnosti od balkanskih držav, pred tem, ko je Slovenija predstavljala del Avtro-Ogrske, pa na svojem ne-nemškem poreklu, itd.

#### **1.4 Monokulturalizem: prevladujoči diskurz kolonializma in nastanka nacionalne države**

Diskurz, ki se oblikuje na ravni razlikovanja lastne kulturne identitete od drugih oziroma drugačnih, imenujemo *monokulturalizem*. Lukšič-Hacinova pravi, da je monokulturalizem postal diskurz hierarhičnega razvrščanja kulturnih skupnosti šele z nastopom kolonializma in prevlado evropske kulture nad drugimi – koloniziranimi kulturami. Prav zato je primarna oblika monokulturalizma – vrednotenje ene kulture nad drugimi – izraz evropske vzvišenosti nad kulturami kolonij, zaradi česar lahko govorimo o monokulturalizmu kot *evropocentrizmu*. Avtorica pravi, da so »prav kolonialni odnosi posredno pripeljali do prevlade monokulturalnega principa v odnosu do različnih kultur, ki je povezan s hierarhičnim modelom kulture in z idejo o univerzalni najrazvitejši kulturi (evropocentrizem), ki je dejansko parcialna in se je s pomočjo **moči**, ki jo je imela, razglasila za univerzalno« (Lukšič-Hacin 1999: 64). Ekonomsko uspešne evropske države so svojo ekonomsko in politično moč, s katero so podjarmile tuja ljudstva, prevedle v kulturno superiornost, ki naj bi predstavljala najrazvitejšo stopnjo kulturnega razvoja. Monokulturalizem kot diskurz ali ideologija dobiva svoj zagon ravno iz dejstva, da odnose ekonomske in politične premoči prevaja v kulturno superiornost, pri čemer so odnosi moči zakriti in predstavljeni kot naravno stanje. Moč katerekoli ideologije leži prav v tem, da legitimizira odnose moči s tem, da jih prikaže kot naravne in neproblematične. Monokulturalizem kot ideologija, tako prevaja odnose moči med kulturami v odnose naravne neenakosti, ki razdelijo svet po principu »zahod in drugi« (*the west and the rest*) (Stam in Shohat 1994: 297), s tem pa organizira vsakdanji jezik v pomenske dvojice, ki implicitno privilegirajo pomen evropske kulture. Take primere jezikovnega vrednotenja najdemo v vsakdanjem jeziku kot v dvojicah »naši 'narodi' –

njihova 'plemena', naše 'religije' - njihova 'vraževerja', naša 'kultura' - njihova 'folklor', naša 'obramba' – njihov 'terorizem'« (Stam, Shohat 1995: 297), podobne izraze panajdemo tudi v začetnih antropoloških teorijah kulturnega in socialnega evolucionizma Morgana in Taylorja iz sredine 19. stoletja.

Stam in Shohatova razlagata, da postane diskurz monokulturalizma kot evropocentrizma univerzalno sprejemljiv in postane »diskurzivni ostanek kolonialističnih praks – procesa, s katerim so evropske sile prišle do ekonomske, vojaške, politične in kulturne hegemonije nad večino Azije, Afrike in Amerike.« Dodajata, da je evropocentrični monokulturni diskurz postal univezalen, saj je »evropocentrizem vrsta etnocentrizma, ki je postal globalen« (Stam, Shohat 1995: 297).

Vpliv evropocentrizma je več kot opazen tudi dandanes po celem svetu – Peter McLaren omenja samo rasizem, ideologijo »bele nadvlade<sup>2</sup>« in pojav ksenofobije, ki so samo nekateri od najbolj vidnih posledičnih pojavov (McLaren 1995: 62–75). Gordon identificira evropocentrizem kot strukturno načelo pri nastajanju Združenih držav Amerike, kjer pravi, da je ameriška politika odkrito diskriminirala neevropske priseljence pri svoji politiki priseljevanja v 20. letih prejšnjega stoletja. Čeprav so se kasneje razvile različne teorije, ki naj bi imele do priseljenecv prijaznejši odnos, pa na veliko ravneh ameriškega življenja še vedno vlada odkrito pričakovanje asimilacije, kjer naj bi se priseljenci prilagajali kulturnim vzorcem angleškega (anglosaškega) prebivalstva<sup>3</sup> (Gordon 1964).

---

<sup>2</sup> Ideologija bele nadvlade, ang. *white supremacy ideology*.

<sup>3</sup> Gordon identificira tri načine prilagajanja priseljenecv v novo ameriško okolje: anglo-konformizem in princip talilnega lonca, kjer se kulture stalijo v novo – avtentično ameriško kulturo, pri čemer obema principoma očita diskriminatornost, saj se tudi skozi princip talilnega lonca ne vidi skrbi ali spoštovanja do priseljenčevih originalnih kultur, saj se le-te popolnoma preoblikujejo ali celo izgubijo v novi ameriški kulturi. Večjo demokratičnost pripisuje t.i. kulturnemu pluralizmu, ki predstavlja angažiranost in skrb za kulture priseljenecv, pri čemer mora ta »skrb« predstavljati tako kulturne specifike kot možnost specifičnih družbenih institucij, ki njihove kulture ohranjajo in spodbujajo (Gordon 1964: 88-159).

## 1.5 Monokulturalizem ali multikulturalizem pri nastajanju Evropske unije

Monokulturalizem smo definirali kot diskurz oziroma ideologijo, ki se predvsem povezuje s pojmom evropocentrizma kot univerzalne ideologije, ki je nastala kot produkt kolonializma kot specifične zgodovinske situacije. Vendar pa je monokulturalizem kot etnocentrizem prisoten tudi v drugih zgodovinskih situacijah, kjer gre za intenzifikacijo kulturnih stikov med različnimi kulturami. Tendencia po uveljavljanju monokulturalističnega diskurza kot strukturnega načela oblikovanja nove »skupnosti« predstavlja izziv tudi pri oblikovanju Evropske unije<sup>4</sup> v današnjem času. Evropa, ali Evropska unija, ki nastaja zadnja desetletja skozi ekonomske in politične procese integracije različnih nacionalnih držav, predstavlja možnost izrazite multikulturne skupnosti *par excellence*. Politična, ekonomska in kulturna integracija v »supranacionalno« skupnost zahteva premislek o ureditvi odnosov med različnimi nacionalnimi entitetami in drugimi manjšinskimi ali drugačnimi kolektivitetami. Vprašanje, ki se postavlja v najosnovnejši obliki je, ali bo evropska družba<sup>5</sup> temeljila na vrednotenju ene same skupne in enotne kulture – torej se organizirala po nekem monokulturnem principu, ali pa bo v skupnosti različnih kultur poudarjala in vrednotila svojo raznolikost in notranjo kulturno heterogenost. Monokulturalistična ideologija, kot

---

<sup>4</sup> Evropska unija je politična skupnost, ki je nastala s podpisom Maastrichtske pogodbe leta 1992. Njena zgodovina se začne leta 1952, ko je šest evropskih držav podpisalo sporazum o ustanovitvi Evropske skupnosti za premog in jeklo, ki se je kasneje (leta 1957) preimenovala v Evropsko skupnost. Evropska skupnost je predhodnica Evropske unije, in je v času med 1957 in 1992 doživela 5 širitvev, kjer se je skupnosti priključilo še 6 držav, do danes pa je število držav članic naraslo že na 27, obenem pa za vstop v unijo čakajo še tri države. V nadaljevanju dipomskega dela se pri omembi Evrope nanašam na Evropsko unijo, vendar pa je pomembno izpostaviti dejstvo, da nekatera evropska prizadevanja oziroma politike Evropske unije vključujejo tudi države, ki niso njene članice. Kasneje bomo kot tako izpostavili evropsko reformo visokošolskega sistema.

<sup>5</sup> Na tem mestu naj bo dovolj, če rečemo, da je pojem evropska družba širši od pomena Evropske unije in predstavlja potencialen prostor, kamor se lahko Evropska unija v prihodnosti še razširi. Pri tem imamo v mislih naprimer države vzhodne Evrope, kot so Belorusija, Moldavija ali celo Ukrajina, ali pa države t.i. zahodnega Balkana, ki vključujejo Bosno in Hercegovino, Srbijo, Črna gora, Albanijo, Hrvaško in Makedonijo (slednji sta kandidatki za vstop v EU). Pri tem je pomembno prav dejstvo, da se zemljevid Evrope še vedno spreminja, kar je najbolj očitno na področju držav bivše Jugoslavije, kjer se še vedno oblikujejo nove države, kot vidimo na primer pri vprašanju politične rešitve Kosova. Prav zaradi tega je evropska družba tudi pojem, ki implicira družbo, kjer se nahajajo različne kulturno-politične skupnosti; etnije, narodi, nacionalne države, manjšinske skupnosti itd, med tem ko o Evropski uniji govorimo kot o združenju različnih nacionalnih držav.

smo videli v prejšnjem razdelku, predstavlja grožnjo kulturni heterogenosti na točki, ko vse kulture primerja glede na enake kriterije kulturne hierarhije, ki naj bi predstavljali univerzalno in nujno pot pri »razvoju« vsake kulture. V tem predstavlja kar največji možni predsodek proti kulturam, ki ne pripadajo vladajoči in hegemonski kulturi.

Multikulturalizem, kot teorija in angažirano politično delovanje hkrati, ali kot pravi Grossberg kot »teorija politike« in »politika teorije« predstavlja prvovrstni odpor proti monokulturalističnim tendencam v tem, da kulturno raznolikost vrednoti kot pozitivno in dobro za razvoj vsake družbe in si prizadeva za ohranitev in spodbujanje kulturne raznolikosti. V primeru oblikovanja Evropske unije in »evropske identitete« se torej zastavlja vprašanje, ki je primarno vrednostno vprašanje, ki se sprašuje, ali je kulturna heterogenost, ki zaznamuje evropski prostor, vrednota sama po sebi, ali pa lahko po drugi strani le-ta postane ovira na poti ekonomske, politične ali celo kulturne integracije evropske družbe.

Večina ljudi se strinja, da je kulturna heterogenost vsaj do neke mere vrednota, ki jo je potrebno negovati, vendar pa obstajajo različne interpretacije, na kakšen način lahko Evropska unija to doseže. Na tem mestu lahko prikažemo različne smernice, ki jih lahko zavzame Evropska unija na poti svojega razvoja in integracije v širšo politično, ekonomsko in kulturno skupnost. Možnosti razvoja, ki jih bom identificirala, implicirajo različno razumevanje pojma kulture, kot smo ga identificirali na začetku tega poglavja.

Kot shematičen in idealnotipski prikaz naj služi model, ki ga razvije Lars Eric Cederman (2001) v svoji analizi evropske identitete. Na tem mestu naj še omenim, da v kolikor predstavljata obe osi tabele vrednostne predpostavke glede zaželenosti odnosov med evropskimi kulturami, predstavljajo vsi štirje izidi vrednostne ali ideološke modele urejanja evropske skupnosti na tak način, kot za ideologijo opredeljujemo tudi monokulturalizem ali multikulturalizem.

Shema 1.5.1:

Predpostavke o oblikovanju identitete	Pristop do oblikovanja identitete preko meja nacionalne države	
	<b>OHRANJANJE</b>	<b>NADOMESTITEV</b>
<b>ESENCIALIZEM</b>	Etnonacionalizem	Pannacionalizem
<b>KONSTRUKTIVIZEM</b>	Omejena integracija	Postnacionalizem

Vir: Cederman, Lars-Erik: *Political Boundaries and Identity Trade-Offs*. V: Cederman, Lars-Eric (2001) *Constructing European Identity*. Boulder, Lynne Rienner Publications.

Esencialistično razumevanje kulture razdeli pojmovanje evropskega integracijskega procesa v dve ravni, ki jih locira kot primarni locus politične oziroma kulturne identitete. Ta pogled, kot smo omenili na začetku pojmuje kulturo kot naravno dano in zasidrano v fiksno kulturno okolje, ki ga sestavljata tradicija in skupno kulturno poreklo. Pri etnonacionalizmu predstavlja vir primarne kulturne in politične identitete nacionalna država. Politična skupnost, kot je nacionalna država, predstavlja človeku naravno okolje kulturne identifikacije, saj izhaja iz zgodovinske tradicije. Nacionalna država in njena politična identiteta so izkaz kulture »naroda«, ki je kot tak obstajal že dolgo pred političnim izoblikovanjem. Kot taka je nacionalna država in njena kultura tista, ki potrebuje skrb in zaščito, saj njenega pomena ne more nadomestiti nobena naddržavna tvorba ali identiteta, saj je slednja izmišljena, nova in nenaravna. Čeprav se esencialistični pogled navadno povezuje z nacionalizmom, pa ni razloga, zakaj takega pogleda ne moremo razširiti na kulture, ki so širše in večje od nacionalne. Pannacionalistični pristop lahko pripišemo pojmovanju Evrope kot kulturne skupnosti utemeljene na »naravnih« lastnostih evropske družbe. Tako pojmovanje je problematično že zaradi tega, ker je pojem Evrope zelo izmuzljiv in težko definiran, kar je očitno iz same evropske zgodovine. Ivor Neumann analizira pojem Evrope skozi zgodovinske politične strukture, ki naj bi predstavljale skupen »evropski izvor«, kot na primer rimski imperij, frankovska država in spreminjanje pomenov označevalcev 'zahodna', 'srednja' in 'vzhodna' Evropa v različnih zgodovinskih obdobjih. Izmuzljivost pojma Evropa pa ne predstavlja zgolj zgodovinskega problema, temveč je problematična tudi v sedanjosti.

Velika težava se je pojavila že z zapisom v Maastrichtski pogodbi<sup>6</sup>, kjer je »pojem« Evropa zgolj nenatančno formuliran (glej Neumann 2001: 152). Čeprav pannacionalistični pristop, ki predvideva enotno in skupno evropsko kulturo, ni zelo razširjen, pa ugotavlja Cederman, da so prav evropski oblikovalci politike (*policymakers*) tisti, ki promovirajo pojmovanje evropske družbe, ki temelji na skupnem izvoru in enotni skupni kulturi (glej Cederman 2001: 25) .

Konstruktivistična modela pojmovanja kulture razumeta kulturo kot produkt političnih in drugih zgodovinskih silnic, zaradi česar nobena kultura ni večna in nespremenljiva. Za razliko od esencialistov, ki v nadomestitvi nacionalne z nadnacionalno kulturo ponavadi vidijo negativne učinke, je konstruktivistični pogled do nadomestitve veliko bolj pozitiven. Slednji vztraja na »pomembnosti političnih faktorjev kot funkcionalnem odgovoru na materialne pogoje produkcije« (Cederman 2001:14). Na tak način postane nadnacionalna struktura, kot je Evropska unija, funkcionalen odgovor na spremenjene družbene razmere in intenzifikacijo družbene produkcije in družbenih odnosov. Politika, ki ima primarno vlogo, bo tako zahtevala in pripeljala do redefinicije kulture na nadnacionalni ravni, ki bo služila političnim namenom. Tak pogled gre po navadi z roko v roki z liberalističnim političnim modelom, kjer je politična svoboda razvoja glavno gonilo družbenih sprememb.

Kot zadnji pa ostaja model omejene integracije, ki najbolj ustreza temu, kar bomo v nadaljevanju imenovali kritični multikulturalizem. Model omejene integracije razvija namreč omejeno moč »nacionalizmov« ali nacionalnih in drugih tradicionalnih kultur, vendar ne zaradi argumenta in prepričanja o njihovi naravni kontinuiteti, temveč zaradi prepričanja, da »lahko nekatere stabilne politične identitete izhajajo in se ohranjujejo na podlagi zavestnih politik in mehanizmov« (Cederman 2001: 16). Cederman govori o nacionalnih identitetah, ki jih skozi perspektivo modela omejene integracije razume kot funkcionalni odgovor na zahteve modernosti, pri čemer so politične institucije način kulturne reprodukcije v modernem svetu, med katere na prvo mesto uvršča predvsem institucijo šolstva, ki je dandanes največji izraz nacionalne moči in kulture. Čeprav

---

<sup>6</sup> Maastricht-ska pogodba (1993) je dokument Evropske unije, ki definira, katere države se potencialno lahko pridružijo Evropski Uniji. Zahteve poleg demokratičnosti in svobode definirajo tudi, da mora biti država pristopnica evropska država, kar pa predstavlja problem, kot je očitno iz primera zavrnitve kandidature Maroka in današnjih pogajanj o pristopu Turčije (glej Neumann 2001: 149).

omenjeni avtor model omejene kulturne integracije razume preveč funkcionalistično, bomo v nadaljevanju argumentirali, da je ta model važen prav zato, ker priznava pomembnost kultur (nacionalne ali kakršne koli druge) v življenju posameznika. Kultura, kot simbolni izraz družbenih odnosov, v katere so umeščeni posamezniki, predstavlja pomembno okolje v celostnem razvoju njenih pripadnikov, v čemer leži njena najpomembnejša vloga. Hkrati pa to ne pomeni, da postanejo kulture (nacionalne in druge) esencialne entitete, ki bi morale ostati enake za vedno, temveč imajo možnost razvoja in relativnega spreminjanja glede na spremembe v družbenih odnosih. V skupnosti, kot je evropska, je tako pojmovanje omejene integracije pomembno zato, ker sprejema pomembnost kulturne heterogenosti in multikulturalnosti, vendar pa kljub vsemu ne ostane na ravni esencialističnega zagovarjanja kulturnih identitet in etnonacionalizma, ki je do heterogenosti lahko enako slep kot prizadevanje za eno univerzalno kulturo, torej, enako slep kot monokulturni ideološki diskurzi.

## **1.6 Multikulturalizem v perspektivi politike in ideologije**

V kolikor smo že prej rekli, da je multikulturalizem vezan na vrednostna pojmovanja o tem, kaj predstavlja zaželene in dobre družbene odnose, je multikulturalizem kot odgovor na monokulturalizem vedno ideološki konstrukt, ki propagira specifičen svetovno-nazorski vrednostni sistem. Ko govorimo o multikulturalizmu, govorimo pravzaprav o različnih ideologijah, katerim je skupen diskurz o človekovih pravicah, medkulturni solidarnosti, heterogenosti in različnosti. Kot poudarja Peter Caws, gre pri multikulturalizmu za »celo paleto družbenih artikulacij, idej in praks, katere skupni »izem« reducira na formalno enotnost in jih utrdi v zacementiranem stanju in ideologiji »politične korektnosti« (Caws 1995: 374). Tudi Henry Giroux o multikulturalizmu pravi, da slednjega »lahko definiramo skozi različne ideološke konstrukte« in dodaja, da »multikulturalizem predstavlja teren naporov okrog reformacije zgodovinskega spomina, nacionalne identitete, lastne in družbene reprezentacije in politike razlike« (Giroux 1995: 336). S tem se strinja tudi Lukšič-

Hacinova, ki pravi da »sama razhajanja niso vezana toliko na teoretske probleme kot na politiko in ideologijo« (Lukšič-Hacin 1999: 100).

V naslednjem delu si bomo pogledali različna pojmovanja multikulturalizma, kakor jih opredeljuje Peter McLaren glede na njihovo ideološko ozadje. Skovanka multikulturalizem je namreč opredeljena skozi različne ideološke konstrukte, od katerih pa si bomo v nadaljevanju podrobneje ogledali tistega, ki mu večina avtorjev pripisuje največji demokratični potencial. McLaren razume vsakega od spodaj naštetih tipov kot idealnotipske<sup>7</sup> oznake, ki služijo zgolj kot hevristični instrumenti pri opisovanju družbene realnosti. McLaren opozarja, da nastane težava, ko poskušamo kateregakoli od teh idealnih tipov preslikati v realne družbene razmere, saj je druženo-kulturna realnost vedno kompleksnejša in v njej ti tipi prehajajo drug v drugega na »občem horizontu družbenega sveta« (McLaren 1995: 47).

Opredele torej 4 idealne tipe multikulturalizma:

- konzervativni multikulturalizem,
- liberalni multikulturalizem,
- levo-liberalni multikulturalizem,
- kritični ali odporniški multikulturalizem.

### **1.6.1 Konzervativni multikulturalizem**

Konzervativni multikulturalizem se zgolj malo razlikuje od teorij oziroma ideologij monokulturalizma. Čeprav se na deklarativni ravni oddaljuje od monokulturalistične ideologije, ki kulture hierarhizira na podlagi naravne in inherentne neenakosti, zaradi česar se oddaljuje tudi od rasističnih in podobnih ideologij, pa kulture še vedno hierarhizira in diskriminira zaradi domnevne kognitivne neenakosti, ki naj bi bila posledica kulturno zaostalega okolja, pomanjkanja močnih družinskih vrednot ali drugih dejavnikov, ki implicirajo dominantne družbene vrednote. Gre za neke vrste zamaskiran monokulturalizem in rasizem, saj gre zgolj za način, kjer je ne-enakost in »zaostalost« posledica kulturnega okolja, ne pa naravnih in inherentnih lastnosti neke (podrejene) kulture. McLaren, pravi, da gre pri konzervativnem multikulturalizmu zgolj

---

<sup>7</sup> Idealni tip: koncept prvi uporabi Max Weber.

za način racionalizacije zakaj so nekatere manjšine bolj uspešne od drugih, ta pa dopušča kulturnim elitam, da nerefleksirano in disproportionalno zavzamejo pozicije moči. Konzervativni multikulturalizem še vedno vstraja na projektu skupne kulture, ki predpostavlja projekt asimilacije vseh podrejenih skupin v dominantno kulturo. Na ta način smo že govorili o kulturni asimilaciji v Ameriki, ki je potekala pod geslom »anglo-konformizem«, kjer se pričakuje popolna asimilacija šibkejših etničnih in rasnih skupin v kulturni vzorec, ki je pripadal angleški (torej predvsem protestantsko britanski) kulturi. Konzervativni multikulturalizem se kaže tudi v posebni obliki korporativnega multikulturalizma, ki sicer priznava obstoj različnih kultur v družbi, vendar pa dominantnemu monokulturalističnemu ali evropocentričnemu diskurzu ne priznava vloge krivca za hierarhično razdelitev kultur na lestvici razvitosti, temveč jo vidi kot nevtralno stanje. V tem smislu govori McLaren, ki opisuje predvsem ameriško družbo, o konceptu bele rase, katero korporativni multikulturalizem pojmuje kot nevidno normo, ki ustvarja kriterije, po katerih sodimo druge kulture. Nevtralnost korporativnega multikulturalizma kulture razvršča v smislu raznolikosti, vendar pa ne problematizira njihove umeščenosti v zgodovinske odnose moči. Prav to vodi v neproblematično razumevanje kulturne raznolikosti kot nevtralnega izraza dane situacije (McLaren 1994: 49).

### **1.6.2 Liberalni multikulturalizem**

Liberalni multikulturalizem priznava naravno enakost med kulturami in rasami. Diskurz liberalnega multikulturalizma izhaja iz pojmovanja posameznikov kot inherentno enakih in enakovrednih, kakor opredeljuje koncept človekovega dostojanstva, ki pripada vsem ljudem in jih v njihovem neodtujljivem dostojanstvu dela enakovredne. Enak argument velja za liberalistični multikulturalizem, ko pride do kultur. »Kulture so naravno enakovredne, ta perspektiva pa se opira predvsem na kognitivno ekvivalenco in imanentno racionalnost, ki dovoljuje vsem kulturam, da enakopravno konkurirajo na kapitalističnem trgu« (McLaren 1995: 51). Kulture so sicer med seboj enakovredne, vendar pa zaradi različnih družbenih možnosti (socialnih ali izobraževalnih) vse ne razvijejo enakih sposobnosti. Liberalni multikulturalisti verjamejo, da je mogoče spremeniti kulturne, socialne in ekonomske prepreke pri doseganju relativne enakosti

vseh kultur. Liberalni multikulturalizem po McLarnovem mnenju razvija etnocentrične in represivne univerzalistične ideologije, saj ne zanikajo dominantnosti, predvsem pa partikularnosti lastne kulture. Pogled liberalnega multikulturalizma se povezuje s pojmovanjem postnacionalizma, saj predvideva, da razvoj multikulturne družbe nujno vodi v homogeno in konsistentno družbeno enoto, kjer konflikti vrednot in interesov ne obstajajo.

### **1.6.3 Levo-liberalni multikulturalizem**

Levo-liberalni multikulturalizem je podoben liberalnemu v tem, da enako kot prejšnji priznava enakopravnost vseh kultur in ras, vendar pa se zaveda, da pretirano poudarjanje enakosti in enakopravnosti vodi v zadušitev kulturnih razlik. Zato bolj kot pojem enakosti podpira pojem kulturne raznolikosti ali različnosti na ravni različnih vedenjskih vzorcev, vrednot, kognitivnih stilov in družbenih praks. Vendar pa levo-liberalni multikulturalizem zagreši napako, da kulturne raznolikosti oziroma različnosti eksotizira in romantizira do skrajne stopnje, kjer postanejo osamele v nekakšni primitivni avtentičnosti. Levo-liberalni multikulturalizem ima tendenco pojmovanja kulture kot esencialne vrednote v tem, da z romantiziranjem kulturne avtentičnosti ne vidi njihove širše družbene vpletenosti tako v zgodovinske odnose moči, ki so prispevali k nastanku določene kulture in njene pozicije, niti njihove umeščenosti v širše družbene procese, stike in izmenjave, pri čemer se levo-liberalna zaljubljenost v avtentičnost izgubi v procesih konstantne reformulacije kulture znotraj njenega okolja (glej McLaren 1994: 51–52).

Na tem mestu smo identificirali tri izmed štirih modelov multikulturalizma, ki jih navaja McLaren. V prihodnjem poglavju se bom podrobneje osredotočila na četrti model oziroma kritični multikulturalizem, katerega večina avtorjev zagovarja kot tisti model multikulturalizma, ki je najbolj demokratičen in najbolj ustreza vrednotam moderne demokratične družbe. Argumentirala bom, da predstavlja kritični multikulturalizem najbolj demokratičen model medkulturnih odnosov predvsem iz dveh razlogov. Prvi argument izhaja iz prizadevanja kritičnega multikulturalizma po priznavanju kulturnih

raznolikosti, ki mora potekati na dveh ravneh, in sicer diskurzivni in institucionalni. To pomeni, da je priznavanje enakopravnega položaja vseh kultur odvisen tako od napore, da spremenimo obstoječe diskurze, ki oblikujejo naše predsodke v odnosu do drugih oziroma drugačnih kulturnih skupin, zaradi česar lahko rečemo, da gre pri kritičnem multikulturalizmu predvsem za boj proti hegemonskim ideološkim diskurzom. Hkrati pa mora biti ta napor uravnotežen s prizadevanjem po institucionalnem priznavanju, s čimer imamo v mislih odpravo odkrite diskriminacije pri dostopu do javnih institucij oziroma javne sfere v celoti. Drugi argument, ki govori v prid demokratičnim vrednotam kritičnega multikulturalizma pa izhaja iz antropološkega (in konstruktivističnega) pojmovanja kulture, ki ga bomo predstavili na koncu naslednjega poglavja. Ta zagovarja svoboden razvoj posameznih kultur, vendar pa le-tega umešča v diskurz človekovih pravic, ki predstavlja varovalo svobode posameznikov nasproti kulturam, ki lahko vsebujejo represivne elemente in kratijo svobodo svojih pripadnikov. Na kratko si bomo ogledali na kakšen način šele diskurz človekovih pravic vzpostavlja trden okvir demokratičnih vrednot v multikulturalizmu, ki je potreben za enakopravno obravnavo in priznavanje različnih kultur. Pokazala bom, da lahko šele tako pridemo do koncepta medkulturnih odnosov, ki gradijo modeno družbo prehodnosti.

## 2. KRITIČNI MULTIKULTURALIZEM

Kritični multikulturalizem svojo transformativno moč dobiva predvsem iz svoje umeščenosti v teorijo poststrukturalizma in postmodernega feminizma. V pričujočem poglavju si bomo pogledali, kako kritični multikulturalizem uporablja poststrukturalistično teorijo »pomena«, v prizadevanjih proti ideološkim diskurzom kot je monokulturalizem, kasneje pa še, kako (postmoderni) feminizem doprinese h kritičnemu multikulturalizmu z voljo do politične angažiranosti pri vzpostavljanju bolj enakopravnih in demokratičnejših odnosov med kulturami. McLaren ugotavlja, da je prav politična angažiranost ena najpomembnejših lastnosti multikulturalizma in pravi, da je »multikulturalizem brez transformativne politične agende zgolj še en način prilagoditve znotraj širšega družbenega okolja« (McLaren 1995: 53).

Tako poststrukturalističen kot (postmoderen) feminističen pristop bomo interpretirali v luči prizadevanja za priznavanje kulturne različnosti, med tem ko se bomo na koncu poglavja osredotočili na antropološki pristop, ki v teorijo kritičnega multikulturalizma vpeljuje diskurz o človekovih pravicah kot osnovi za demokratične medkulturne odnose.

### 2.1 Priznavanje kulturne različnosti

V prvem delu tega poglavja si bomo najprej pogledali pomembnost *priznavanja* kulturne raznolikosti v multikulturalistični tradiciji. Priznavanje kulturnih razlik kot enakopravnih predstavlja najpomembnejšo osnovo vsakega multikulturalističnega prizadevanja. Za razliko od drugih tipov multikulturalizma, kritični tip poudarja nujnost priznavanja kulturnih razlik na dveh različnih ravneh; na diskurzivni – torej na ravni razdiranja predsodkov in diskriminatornega pojmovanja različnih kultur, ki se kažejo v pojavu rasizma ali ksenofobije, in institucionalni ravni, s političnim priznavanjem kulturne različnosti, torej omogočanju enakopravne obravnave in enakopravnega dostopa v javnem sferi za različne kulturne skupine.

### 2.1.1 Poststrukturalistični pristop in priznavanje kulturne različnosti na ravni jezika

Kot je bilo nakazano že v prvem poglavju, izhaja vsaka teorija kulture in kulturnih odnosov iz razumevanja odnosa med jezikom in kulturo ter jezikom in identiteto. Kritični multikulturalizem temelji na poststrukturalističnem razumevanju vloge jezika in njegove vloge pri nastajanju pomena.

Jezik organizira človeške izkušnje sveta in samega sebe, saj je vsaka izkušnja tudi izkušnja pomena. Jezik posreduje pomene tako, da te organizira v sistem znakov, ki so postavljeni v pomenske dvojice: gre za sistem, kjer en pojem vedno postavljamo v odnos z nekim drugim. Na ta način lahko primerjamo preproste izkušnje iz tega sveta – najosnovnejši odnosi so podani že v svetih spisih: luč-tema, dan-noč, človek-žival, moški-ženska, na enak način pa lahko jezik oblikuje tudi pomenske dvojice, ki se navezujejo na različne kulture, družbe ali identitete, skozi izgrajevanje odnosa med znaki: belec-črnc, Evropejec-Afričan, ahodnjak-vzhodnjak, Američan-Latinos ali navsezadnje Slovenec-Srb. Jezik in pomen, ki ga le-ta pomaga ustvariti, sta kakor smo povedali, vedno relacijska. Kritični multikulturalizem trdi, da je *pomen* rezultat odnosa zgodovinskih, kulturnih in razrednih bojev. Kot smo videli pri monokulturalizmu, je le-ta specifično zgodovinska ideologija oziroma diskurz, ki je nastala kot specifičen odgovor na kolonialno situacijo, kjer je skozi razredni in »kulturni« boj za prevlado nad družbenimi surovinami kot prevladujoča izšla evropska kultura. Ta si je tako v ekonomskem in političnem kot tudi simbolno-kulturnem smislu podredila kolonizirana ljudstva. McLaren zato govori o *kulturnih identitetah kot »znakih/ pomenih*, ki so del ideološkega boja, ki poskuša ustvariti poseben način reprezentacije, ki služi legitimiranju specifične kulturne realnosti« (McLaren 1995: 55). Z njim se strinja tudi Teresa Ebert, ki pravi, da je »naš način videnja in obnašanja discipliniran skozi prakse pomenjevanja, to je, skozi načine razumevanja in ideoloških okvirov pomenjevanja,« kar podrobneje razlaga s tem, »da družbeno-ekonomski odnosi moči zahtevajo razlike med posameznimi skupinami, ki se kristalizirajo skozi prakse pomena za to, da organizirajo subjekte glede na ne-enako (ne-enakopravno) porazdelitev privilegijev in moči« (Ebert v McLaren 1995: 55). Na tak način so vse prakse pomenjevanja vključene v specifične ideološke diskurze,

ki ustvarjajo specifične odnose, le-te pa ohranjajo legitimne skozi čas s pomočjo ideološke reprodukcije družbenih odnosov<sup>8</sup>.

Če McLaren govori o praksah pomenjevanja, Giroux ta pojem razširi na prakse reprezentacije, saj pravi, da je izkušnja pomena vedno podana skozi t.i. *reprezentacije*. Gre za nekakšen semiotičen pojem: če gre pri praksah pomenjevanja za pomen, ki se skriva v fizičnem znaku, lahko reprezentacijo opredelimo kot simbolno izkušnjo pomena (znaka). Tako na primer pravi avtor: »Smo priče boju za nacionalno identiteto, raso in pomen tega, kaj pomeni biti Američan, kar se dogaja večinoma skozi diskurze, ki se osredotočajo na vprašanja o identiteti in družbeni reprezentaciji« (Giroux 1995: 327).

Kritični multikulturalizem torej identiteto pojmuje kot posredovano skozi diskurzivno funkcijo jezika. Tako je kolonializem pred stoletji zaznamoval medkulturne odnose po svetu, je danes vodilni ideološki diskurz, ki oblikuje svetovne identitete, diskurz o globalizaciji in globalnem kapitalizmu. Prav skozi funkcijo svoje nevidnosti in naravnosti se reprezentira kot naraven, s tem pa legitimen del družbene realnosti. Glavni namen kritičnega multikulturalizma je upor proti taki naravnosti in nevtralni legitimnosti družbeno izkoriščajočih in hierarhičnih diskurzov. Kritični multikulturalizem predstavlja željo, da razstavi in predstavi ideološke diskurze izkoriščanja in legitimnosti kot nelegitimne in da izgradi nov diskurz, ki bo temeljil na pravičnejših odnosih enakosti. Ta razgradnja ali dekonstrukcija diskurza oziroma ideologije se dogaja na ravni jezika in njegove sposobnosti ustvarjanja pomena (glej Giroux 1994: 325–335).

Jezik predstavlja sistem znakov, ki nosijo pomen. Pomen je funkcija odnosa med označevalcem in označencem, ki predstavljata odnos med fizično izkušnjo in arbitrarnim referentom. Post-strukturalisti, ki so lingvistično teorijo tudi razvili, za njimi pa kritični multikulturalisti, ki le-tej sledijo, pravijo, da je odnos med slednjima vedno nezanesljiv in nestabilen. Pomen ni fiksni odnos, ampak nastaja v določeni situaciji kot del ideološkega boja. Kulturne identitete, ki so nosilke pomena ali predstavljajo reprezentacijo le-tega,

---

<sup>8</sup> O funkciji ideologije v reprodukciji družbenih odnosov govori Louis Althusser v delu *O ideologiji in estetskem užitku* (1975). Althusser vidi funkcijo ideologije v tem, da reproducira družbene odnose neenakosti. Ideologija, ki je izraz družbenih materialnih odnosov (produkcije), je relativno avtonomna od svojega izvora (torej od družbene realnosti) in lahko nanjo povratno vpliva. Ker je ideologija vedno rezultat razrednega oziroma kulturnega boja (o kulturnem boju govori Antonio Gramsci), je hkrati vedno izraz močnejšega razreda v tem odnosu. Ideologija tako reproducira vrednote vladajočega razreda skozi ideološke aparate države (oziroma tistega, ki ima moč nad njimi). Več o reprodukciji ideologije bomo povedali v nadaljevnaju (glej Althusser 1975: 35–75).

nastajajo znotraj ideološkega boja, ki vedno privilegira eno kulturno identiteto nad drugo. Naloga kritičnega multikulturalizma je pokazati, predstaviti in naučiti, da so kulturne identitete nestabilne »izkušnje« pomena, oziroma njegove reprezentacije. V tem smislu kritični multikulturalizem pojem identitete, kot »izkušnjo« pomena ali njegovo reprezentacijo, zamenja s pojmom *razlika*, ki predstavlja odnos, v katerem ni vpletenega hierarhičnega ali hegemonskega odnosa, in predstavlja nov in drugačen diskurz, diskurz enakopravnosti.

Pojem razlike je tisti, ki ima transformativno moč s tem, da »spremeni dominantne režime reprezentacije« (Giroux 1994: 36), kar pomeni, da razgradi hierarhične in hegemonске kulturne odnose tako, da pokaže na njihovo diskurzivno nestabilnost. Pri tem politizira in angažira moč podrejenih kultur, hkrati pa predvsem poskuša pokazati in delegitimirati moč dominantne kulture, ki hegemonски odnos tudi ustvarja. Kritični multikulturalizem torej dobi svojo transformativno moč skozi destabilizacijo pomena, vendar pa to ni dovolj, saj mora pomen kot razliko na novo vzpostaviti, kar pa zahteva transformacijo tistih istih materialnih praks, ki dovoljujejo vzpostavitev hegemonskih diskurzov. Čeprav je kritični multikulturalizem v prvi vrsti predvsem boj za spremembo hegemonskih diskurzov v obliki monokulturalizma, rasizma, patriarhalizma, kapitalizma ali drugih opresivnih diskurzov, le-ta implicira, da je za to potrebno spremeniti družbene razmere, v katerih ti diskurzi sploh nastanejo. V tem smislu postane kritični multikulturalizem boj, ki je širši od vzpostavljanja diskurza enakopravnosti med kulturami, saj predstavlja na eni strani boj proti vsem oblikam diskriminacije, seksizma, represije in zatiranja, po drugi strani pa se hkrati bojuje za spremembe realnih in ne zgolj diskurzivnih odnosov in torej predstavlja boj za vzpostavitev substančialne demokracije. Giroux povzema to misel, rekoč: »(Kritični multikulturalizem) mora na novo izdelati odnose med identitetami in razlikami v okviru širšega boja za institucije in ideologije, ki lahko razširijo in poglobijo oblike politične, ekonomske in kulturne demokracije« (Giroux 1994: 52).

### 2.1.2 Feministični pristop in priznavanje kulturne različnosti kot boj za javno sfero

Kot smo rekli, je politična transformativna in emancipatorna vrednost kritičnega multikulturalizma v tem, da *politiko razlike* razume kot umeščeno v materialne in zgodovinske odnose, ki so prav tisti, katere je potrebno spremeniti skozi spremembo hegemonskega diskurza v diskurz demokratičnosti. Mesto razvoja demokracije je od samega začetka predstavljala družbena javna sfera, ki je v zgodovini doživela veliko transformacij in se razvijala v smeri vedno večjega vključevanja različnih delov prebivalstva demokratičnih družb<sup>9</sup>. Moderna javna sfera je od razsvetljenstva naprej predstavlja sfero, kjer so se združevali svobodni in enakopravni posamezniki, ki razpravljali o javnih zadevah - torej zadevah, ki se tičejo vseh. Temeljala je na diskurzu racionalnosti in »moči boljšega argumeta«, ki je predstavljal temelj diskurzivne enakopravnosti (glej Fraser 1995: 77). Nancy Fraser povzema Habermasa, da se javna sfera spremeni s pojavom kapitalistične ekonomije, ki pripelje do prevlade kapitalističnih interesov nad principom diskurzivne enakosti, tako da postane enakost participacije v javni sferi pogojena z enako možnostjo sodelovanja na kapitalističnem trgu. Feministična kritika, ki jo zagovarja tudi Fraserjeva, kritizira tako obliko javne sfere, saj pravi, da je pravi razlog, ki je iz javne sfere odrinil ženske, delavski razred in kulturne manjšine ta, da je kapitalistična ideologija legitimizirala specifične interese kapitalističnega razreda kot brezinteresne, racionalne in torej javne. Avtorica se strinja, da je ideologija, ki javno enači z brezinteresnim in racionalnim tista, ki ustvari razliko med javno in zasebno sfero in odriva tiste, ki nimajo moči sodelovanja na kapitalističnem tržišču, torej ženske, delavce in tujce v domeno zasebne sfere (glej Fraser 1995: 78).

Feministična kritika javne sfere kot prostora, ki nastane v procesu razrednega ali kulturnega, predvsem pa materialnega boja, predstavlja orodje v rokah kritičnega multikulturalizma, saj predstavlja upor proti idealom nevtralnosti, nezainteresirane

---

<sup>9</sup> V Atenah bi lahko kot zametek javne sfere opisali agoro, kjer so se združevali svobodni in enakopravni posamezniki (moški), ki pa so prihajali iz vrst aristokracije. Francoska revolucija uvede pojmovanje javne sfere kot prostora, v katerem se združujejo svobodni in enakopravni posamezniki, to participacijo pa razširi na moške buržuaznega razreda, ki so se združevali z namenom kritike monarhične oblasti. Uvedba parlamentarne demokracije to javno sfero razdeli med državo in civilno sfero. Habermas dalje govori o kapitalistični moderni javni sferi, kjer je javnost nedostopna za pripadnike nekapitalističnega razreda. Boj za pravice žensk je v 20. stoletju prispeval k vključitvi žensk v javno sfero. Dandanes pa v nekaterih demokracijah že zaznavamo zametke pravic tujcev, ki jim je skozi volilno pravico v nekaterih primerih dovoljen dostop do odločanja o javnih zadevah (Habermas v Fraser 1995: 76).

racionalnosti in univerzalnosti, njen glavni argument pa predstavlja slogan, da je osebno (privatno) vedno politično (glej Giroux 1992: 65). Feministični boj za priznanje pravic žensk predstavlja primer politizacije interesov marginalizirane skupine, kot so jo včasih sestavljale ženske, skozi zavrnitev dominantnega ideološkega režima. Pri feminističnem boju torej ne gre zgolj za vključenost v strukture dominantne ideologije in njenih institucij, temveč za njihovo radikalizacijo in razširjanje javnega diskurza na podlagi različnosti.

Dandanes je boj za priznanje žensk v javni sferi, vsaj do neke meje, končan. Kljub temu pa feministična kritika še vedno predstavlja močno orodje v rokah kritičnih multikulturalistov, ki podobno kritiko aplicirajo na današnje demokratične institucije. Giroux pravi, da je feministična kritika predstavljala obliko »reprezentacijske politike«, ki se je skozi politiziranje zavestno in kritično zavzema za spremembo lastne reprezentacije v družbi. Reprezentacijska politika je nenadomestljiva v prizadevanjih za ustvarjanje multikulturne družbe, saj predstavlja gonilo napora, da se različni kulturni diskurzi vspostavijo kot legitimni, s tem pa pa se osvobodijo umeščenosti v hegemonске diskurze. Reprezentacijska politika, kot jo definira Giroux, je v tem smislu razumljena dvojno, v čemer se skriva tudi njen dvojen političen potencial. Peter Caws skupaj z Girouxjem ugotavlja, da je pojem reprezentacije lahko dojet na dva načina, in sicer v smislu reprezentacije kot prakse pomenjevanja in v smislu zastopanosti in delegacije. Povezanost pojmov je ključnega pomena, saj prav sprememba v prvem načinu reprezentacije, torej v diskurzivnem pojmovanju omogoča spremembe v javnem, institucionalnem življenju. Kritični multikulturalizem se torej zavzema za reprezentacijsko politiko kot prakso kulturne politike v ustvarjanju demokratičnejše družbe, ki bi omogočala prostor različnim kulturnim diskurzom, identitetam in interesom. Boj za bolj odprto, sprejemljivo in vključujočo družbo mora torej izhajati iz pojmovanja *identitete kot razlike*. Demokratična družba je lahko zares demokratična šele, ko demokracija priznava različnost kot prvo značilnost. Prav zaradi tega, pravi Goldberg, »demokracija ni stanje nad-konfliktnosti, temveč večni proces, ki temelji na notranjih nasprotjih in konsenzualnosti« (Goldberg 1995: 31).

### **2. 3 Antropološki pristop: demokratična kultura in kultura prehodnosti**

Če smo v prejšnjem razdelku govorili o diskurzu priznavanja, pa se bomo v na tem mestu osredotočili na drugačen diskurz, ki je v multikulturalizmu pomemben predvsem zato, ker naredi pomemben korak od esencialističnega pojmovanja kulturnih identitet h konstruktivističnemu. Gre za antropološki pristop do kulturne raznolikosti, ki ga na tem mestu zoperstavljamo diskurzu priznavanja prav zato, ker slednji v svojem napor za priznanje kulturne enakopravnosti potrebuje esencialistično pojmovanje kulturne identitete prav v tem, ko izpostavlja *drugačnost* kot temelj enakopravnosti. Antropološki pristop gre v tem smislu še dlje, saj izpostavi drugačnost, vendar pa mora biti ta vpeta v nekakšen skupen diskurz, ki lahko drugačnost in enakopravnost šele vspostavi. V tem smislu bomo v tem poglavju govorili o diskurzu človekovih pravic kot osnovi za vzpostavitev demokratičnih odnosov med kulturami, le-ti pa zahtevajo, da se kulture prilagajajo glede na skupne demokratične vrednote, ki zahtevajo minimalno prilagajanje skupnemu življenju v isti družbi. Prav zaradi tega se antropološki pristop izogne esencializmu diskurza priznavanja in sprejme diskurz spremenljivosti, v katerem se posamezne kulture spreminjajo glede na različne odnose v katere vstopajo.

Kot smo si ogledali v prejšnjem razdelku, je »multikulturalizem postal 'vojni napor' za odločanje, kdo ima možnost kreiranja javne kulture« (Giroux 1995: 325), ta pa se razteza na različna področja, kot so akademsko področje, umetnost, šolstvo ali kateri koli drugi del javnega življenja. V prejšnjem razdelku smo govorili o reprezentacijski politiki, kot družbenem naporu za afirmacijo ali priznanje drugačnih kultur, predvsem tistih, ki so drugačne od dominantne. Reprezentacijska politika, kjer gre za priznavanje neke specifične in »drugačne« kulturne identitete, Giroux imenuje tudi politika identitete ali identitetna politika (Giroux 1992, 1994, 1995). Gre za napor posamezne kulture, ki v prizadevanju za lastno priznanje uporablja lastno identiteto kot reprezentacijo, ki je nedvoumna in notranje konsistentna. Zgledi identitetnih politik so vidni v naporu posameznih kultur v razširjanju vsega, kar je »njihovo«: na tak način lahko razumemo napore manjših nacionalnih držav, da promovirajo svoje etnično izročilo – skozi

promocijo kulinarike, turističnih znamenitosti ali pa dosežkov nacionalne ali etnične<sup>10</sup> umetnosti in znanosti, ki imajo pomen ne le v njihovi lastni kulturi, temveč v širšem družbenem kontekstu. Zdi se, da nekatere evropske države, med katerimi Slovenija zagotovo ni izjema, uporabljajo vzvode identitetne politike za boljšo prepoznavnost in kreiranje tega, kar bi lahko imeli za nov, svež in drugačen »imidž«. Kljub temu pa je identitetna politika oblika družbenega boja, ki kulture razume preveč esencialistično. Z začetka tega poglavja se spomnimo, da prav kritični multikulturalizem vztraja na pojmovanju identitete, ki je nestalna in spremenljiva glede na njene zunanje odnose. Tudi Giroux se strinja, da ima identitetna politika zgolj omejen pomen in moč pri vspostavljanju demokratičnih odnosov, saj po eni strani predstavlja realno možnost odpora, po drugi strani pa zapade v esencializem in ideološkost nove vrste (glej Giroux 1994: 34–35).

Charles Taylor govori o podobnem problemu, ko omenja t.i. politiko priznavanja. Taylorjev argument pravi, da so vse kulture in kulturne identitete sicer vredne spoštovanja in priznavanja, in to argumentira na podlagi inherentne vrednosti, ki jo kulture predstavljajo v razvoju posameznika in družbe. Priznavanje kulturne identitete je za Taylorja nujno, saj lahko nepriznavanje kulturne identitete posameznika enačino z nepriznavanjem stigmatizacijo posameznika, na podlagi njegove spolne ali druge identitete, kar pa definitivno vodi v občutke manjvrednosti in zapostavljenosti. Čeprav vidimo, da Taylor zagovarja priznavanje kulturne enakopravnosti, pa avtor zanika, da naj bi priznavanje igralo pomembno vlogo pri razvoju oziroma ohranjanju posameznih kulturnih identitet. Taylorjeva rešitev na ta način implicira liberalen odgovor: kulture moramo nujno priznati znotraj politike priznavanja, vendar pa je skrb za njihovo

---

<sup>10</sup> O razliki med pojmi etnično, narodno in nacionalno smo govorili v prvem poglavju tega dela. Na tem mestu naj zgolj osvežim dejstvo, da med pojmi obstaja pomembna podobnost, Južnič pa kot glavno razliko med njimi definira stopnjo politične razvitosti. Čeprav je etnija potencialen narod, narod pa potencialna nacija, ugotavlja Južnič, to ne pomeni, da se mora vsaka etnija izraziti v teh političnih oblikah. Gre torej za različne (politično) razvojne stopnje družbe, kar pa ne moremo trditi za njihove kulture. Pojem kultura na tem mestu razumemo kot nekaj, kar ni povezano s stopnjo družbene (politične) razvitosti, multikulturalizem govori ravno o enakopravnosti vseh kultur, ne glede na stopnjo politične razvitosti, saj lahko tak diskurz prav hitro dobi lastnosti univerzalističnega in monokulturalističnega diskurza. Prav zaradi tega zato de neke mere v pričujočem delu govorimo o etničnih, narodnih in nacionalnih kulturah sinonimno, čeprav je nujno izraziti zavedanje o pomembnih družbenih razlikah med omenjenimi pojmi. Hkrati se zavedamo tudi dejstva, da je pojem kulture kar najtesneje povezan s pojmom družba, zaradi bi morali identificirati tudi kulturne razlike med tremi omenjenimi pojmi, vendar pa naj na tem mestu zadostuje, da pojem kulture v celotnem delu uporabljamo precej široko in konstruktivistično, zaradi česar ga lahko pripisujemo različnim družbenim skupinam.

ohranitev popolnoma odvisna od posameznega političnega in kulturnega okolja, ki lahko izbere katere kulturne lastnosti in attribute je potrebno posebej zaščititi. Kot kanadčan predstavlja primer francosko govorečega Quebeca, in pravi, da čeprav je frankofonska kultura vsekakor vredna spoštovanja (kakor katera koli druga), je odločitev, ali se zavzeti aktivno in politično za njeno ohranitev, odločitev drugačne vrste. Multikulturalna politika, ki jo zagovarja Taylor, je del diskurza priznavanja, vendar pa ta ne vključuje zagotovil o kulturnem preživetju (glej Taylor 1992: 51–61).

V tej točki se s Taylorjem do neke mere strinja tudi Steven Thornton, ki pravi, da lahko esencialistično pojmovanje kulture kot identitete vodi v kulturni relativizem, saj je lahko vsaka kultura toliko različna, da jih med seboj ne moremo več primerjati na nobeni točki. Glavna predpostavka kulturnega relativizma, je po mnenju Lukšič-Hacinove, »relativnost obstoječih kultur in njihovih sistemov vrednot ter pravica do enakopravnosti vseh obstoječih kultur« kar izhaja iz predpostavke, da »vse kulture funkcionalno povsem zadovoljujejo potrebe svoje skupnosti« (Lukšič-Hacin 1999: 32). Kulture naj bi bile tako enakopravne prav zaradi tega, ker so med seboj drugačne, vendar pa Lukšič-Hacinova pomembno ugotavlja, da je ta enakopravnost zgolj normativna, saj kulture *v resnici* niso enakopravne<sup>11</sup>. Kulturni relativizem enakopravnost kultur predpostavlja, vendar pa ta ni resnična, saj je očitno, da v praksi ena kultura lahko dominira nad drugo, prihaja do zaničevanja podrejenih kultur ali celo do nepriznavanja. Kulturni relativizem se izogne nujnosti vzpostavljanja enakopravnosti, Taylor pa opozarja celo na nevarnost kulturnega nihilizma, saj so kulture v svoji drugačnosti od drugih nesposobne primerjave z drugimi kulturami. Thornton argumentira, da je prav v tem popolni kulturni relativizem celo nevaren, saj zanika kakršnokoli možnost za nek univerzalen diskurz, s tem pa možnost, da lahko enake pravice pripadajo različnim kulturnim skupinam (glej Thornton 1995: 26). Thornton zagovarja model multikulturalizma, ki nasprotuje kulturnemu relativizmu in pravi, da mora multikulturalizem, v svojem boju za vzpostavitev stvarne enakopravnosti

---

<sup>11</sup> Kulturni relativizem je namreč filozofsko prepričanje, ki sicer trdi, da so vse kulture enakopravne, vendar pa Lukšič-Hacinova opozarja, da obstaja razlika med enakopravnostjo, ki jo zagovarja kulturni relativizem in kritični multikulturalizem. Lukšič-Hacinova opisuje to razliko kot zagovarjanje normativne ali stvarne enakopravnosti. Med tem ko kulturni relativizem pravi, da vse kulture so enakopravne, zagovarja normativno enakopravnost, kritični multikulturalizem pa oporeka ravno tej, saj pravi, da so kulture na ta način neenakopravne in si prizadeva šele za dejansko vzpostavitev enakopravnega položaja (glej Lukšič-Hacin 1999: 32).

med kulturami nujno uvesti diskurz o človekovih pravicah, ki zagotavlja enakopravnost spoštovanja in priznavanja med različnimi skupinami in posamezniki, prav zaradi česar je nujno, da je ta diskurz globalne oziroma univerzalne narave.

Thornton naprej tudi argumentira, da je diskurz človekovih pravic pomembnejši tudi od diskurza kulturnih pravic, ki naj bi zagotavljale pravico do kulturne nedotakljivosti vsake kulturne skupine (glej Thornton 1995: 24). Kulturne pravice oziroma pravice do kulturne nedotakljivosti ne morejo postati središče demokratične politike, saj kulturne skupine, ki odkrito ali prikrito diskriminirajo svoje člane ali pa člane drugih kulturnih skupin, zase ne morejo zahtevati enakopravnega spoštovanja in priznavanja znotraj demokratične družbe. Moderna demokracija se lahko pohvali s tem, da je v svoji odprtosti do drugih in drugačnih vseeno vzpostavila kriterije, ki določajo meje sprejemljivost in predstavljajo ogrodje demokratičnih vrednot. Na tak način morajo vse demokratične kulture obsoditi nasilje in nestrpnost do drugih, saj bi bilo nesmiselno govoriti o demokratičnosti določene kulture in hkrati dopuščati nasilne ali nestrpne prakse iste kulture. Spoštovati integriteto nemške nacionalistične kulture/ identitete bi, na primer, predstavljalo nenavaden korak v spoštovanju demokratičnih vrednot. V tem smislu postane jasno, da šele diskurz človekovih pravic, ki je sicer individualističen diskurz, vzpostavlja pogoje za demokratično družbo, s tem ko sankcionira nedemokratična vedenja znotraj posameznih družb/ kultur, hkrati pa vzpostavlja kriterije univerzalne veljavnosti<sup>12</sup>.

V tem smislu se lahko strinjamo s Thorntonom, ki diskurz človekovih osnovnih pravic postavlja nad kulturne pravice. Tudi Lukšič-Hacinova se strinja, da je »multikulturalizem le pri skupinskem vidiku pripet na kulturni relativizem, ki ne zajema ravni posameznika, med tem se pri vpeljavi boja za koncept človekovih pravic pomaknemo tudi na individualno raven, kjer se brani pravice posameznika znotraj kulture/družbe, kjer živi« (Lukšič-Hacin 1999: 117). Tako vidimo, da je koncept kulturnih pravic za multikulturalizem izredno pomemben, vednar pa hkrati pomeni, da

---

<sup>12</sup> Na tem mestu je potrebno omeniti paradox multikulturalizma, ki ga omenja tudi Marina Lukšič Hacin, vendar pa ni prostora, da bi argument bolj predstavili. Čeprav se koncepta multikulturalizma in človekovih pravic tesno prepletata, naj bi koncept človekovih pravic izhajal iz liberalne tradicije in je ujet v liberalni diskurz, predvsem kritični multikulturalizem pa je predvsem negacija tega diskurza. Drug problem je, da »koncept človekovih pravic vpeljuje koncept univerzalnega položaja posameznikov v teh kulturah, seveda po vzoru evropocentričnega diskurza« (Lukšič-Hacin 1999: 113).

mora biti le-ta umeščen znotraj širšega diskurza o svobodi, enakosti in izbiri, ki ga predstavljajo človekove pravice,. Tudi McLaren se strinja s tem ko pravi, da »potrebujemo nek koncept totalnosti kot hkrati sistem odnosov in naddeterminirane strukture razlik« (McLaren 1994: 207), s čimer se nanaša prav na potrebo po nekem univerzalističnem diskurzu, kjer pa bo prostor za (kulturno) drugačnost in različnost. Različne kulture morajo sprejeti diskurz človekovih pravic kot najmanjši skupni imenovalec, ki omogoča bivanje v skupnosti, medkulturne stike in kulturno izmenjavo. Koncept človekovih pravic tako omogoča, da se uveljavlja zahteva do priznanju drugačnosti (in ne pravici po enakopravnosti kot pri kulturnem relativizmu) hkrati pa le-te »predstavljajo tudi izziv za kulture, da se izgnejo tistim intelektualnim in moralnim vrednotam, ki niso usklajene z ideali svobode in enakosti« (Rockefeller v Lukšič-Hacin 1999: 34). Lukšič-Hacinova dodaja, da je uvedba človekovih pravic v multikulturalistično teorijo predstavlja tudi »metodo kulturne transformacije, ki je v protislovju s kulturno zaprtostjo in okorelostjo« in pri čemer »je zelo pomemben kulturni dialog, ki vpliva na transformacijo človeškega dojemanja stvarnosti in vodi v zlivanje horizontov« (Lukšič-Hacin 1999: 34). S tem ima v mislih kulturno transformacijo, ki se dogaja v vsaki kulturi, ko je ta sposobna vstopiti v odnos in dialog z drugimi kulturami. Tako kot se spreminjajo same kulture glede na odnose, v katere so vključene, tako se razvijajo tudi skupni kriteriji življenja v družbi, ki nastajajo skozi prispevek vseh kultur k skupnemu življenju v družbi.

V perspektivi človekovih pravic kot skupnem in »naddeterminiranem« okvirju razlik je možno pojmovanje kulturne identitete kot svobodne, in sicer svobodne v smislu, kjer vsaka kultura teži k večji participaciji v skupni družbi, ki jo označujejo demokratični odnosi. Tako družbo opisuje Giroux, kot *družbo prehajanja* ali družbo odprtih mej, kjer se ustvarjajo nove identitete, ki nastajajo skozi vedno večjo družbeno prehodnost in mobilnost. Demokratična in prehodna identiteta je tista, ki je odprta do drugih kultur in vpeta v zares enakopravne in demokratične odnose, pri čemer izgine strah pred tujim in odiranje drugačnosti. Prehodnost postane znak nezasidranosti v represivne diskurze in postane možnost za svobodni razvoj in samo-opredelitev znotraj skupnosti. Kulture prehajanja so za Giroux-ja kulture sveta z novimi demokratičnimi potenciali (glej Giroux 1992, 1994, 1995).

Pojem prehodnosti ali prehodne identitete uporablja mnogo avtorjev kritičnega multikulturalizma. Za McLarna le-ta predstavlja »intersubjektivna mesta kulturnega provajanja in lingvistično pluralno usmerjene pozicije medkulturnega dialoga« (McLaren 1995: 65). Ustvarjene so na mestih pomenske nestabilnosti, v nekakšnem labirintu pomenov, skozi procese prehajanja med sekajočimi kulturnimi pomeni. O podobnem fenomenu govori tudi Zdravko Mlinar, ko primerja metafori 'identiteta kot otok' in identiteta kot križišče'. Slednja je posledica velike diverzifikacije družbenih in kulturnih podskupin, ki se organizirajo na novih prostorih medsebojne komunikacije in presegajo tradicionalno organizirane in teritorialno zamejene družbeno-kulturne identitete. Če so se tradicionalno nastale identitete razvijale v pogojih omejenega dostopa oziroma otežene medsebojne komunikacije, je kaj takega dandanes stvar preteklosti, saj živimo v svetu množične komunikacije, kjer sta prehodnost in mobilnost glavni značilnosti. Identitete kot križišča po Mlinarjevem mnenju prikazujejo trend prihodnosti, ki najavlja »intenzifikacijo selektivne komunikacije, ki bo povzročila kulturno diverzifikacijo na podlagi edinstvenih kombinacij ljudi, blaga in idej na specifičnih lokacijah v prostoru« (Mlinar 1996: 163).

Identiteta kot križišče ali prehodna identiteta ne more biti torej nikoli podrejena nikakršni totalitarni ideji ali ideologiji, saj je v svoji spremenljivosti in iskanju vedno novih kulturnih zavezništev izmuzljiva za vsako veliko zgodbo, ki bi predstavljala grožnjo, da jo zameji v določenem fiksnem diskurzu. Giroux dodaja, da prav na mestu tega konflikta, 'potlačeni' najdejo svoj glas, skozi katerega se šele lahko zares svobodno izrazijo (glej Giroux 1992: 80). Prehajanje ni zgolj način boja s hegemonskimi diskurzi dominacije, temveč je način, kako so le-ti že v začetku onemogočeni in spoznani kot lažni in nepotrebni.

V preteklem poglavju smo si torej natančno pogledali teorijo oziroma ideologijo kritičnega multikulturalizma, kjer smo posebj izpostavili diskurz priznavanja, ki izhaja iz poststrukturalistične in feministične teorije, na koncu pa smo razložili tudi antropološki pristop kritičnega multikulturalizma, ki poudarja pomen človekovih pravic v transformaciji in nastajanju moderne multikulturne družbe, ki temelji na prehajanju, kulturnem dialogu in kulturni izmenjavi. V tem smislu smo videli, da predstavlja je

multikulturalizem v svoji zavzetosti za spremembe v družbi izrazito političen koncept, vendar pa se različni avtorji razlikujejo med seboj glede mnenja, kje bi do sprememb lahko prišlo. V naslednjem poglavju bomo izpostavili predvsem eno področje, in sicer področje šolstva kot tisto, ki ga večina avtorjev kot so Giroux, McLaren, Wolf izpostavlja kot eno najpomembnejših institucij, kjer se dogaja boj za vzpostavitev multikulturnih in demokratičnih vrednot v družbi, saj je prav eden pomembnejših socializacijskih institucij in zaradi tega nosi pomembno vzgojno funkcijo. V prihodnjem poglavju si bomo poglobljevali pomen in funkcijo šolskih sistemov, kjer bomo izpostavili prav ideološko funkcijo šole in pokazali, kako si zavzemanje za demokratično vzgojo v šolah povezuje s kritičnim multikulturalizmom, ki izpostavlja pomembnost pedagoškega procesa kot načina politične transformacije.

### **3. MULTIKULTURALIZEM IN ŠOLSTVO**

Ogledali smo si tri dimenzije multikulturne politike, in sicer priznavanje kulturne raznolikosti na ravni diskurza in v institucionalnem javnem življenju, ter antropološki vidik multikulturne politike, ki skozi koncept človekovih pravic vzpostavlja možnost za demokratične medkulturne odnose.

Pričujoče poglavje pa ima namen osvetliti eno izmed institucij, kjer se lahko odvija multikulturalističen boj za uvajanje demokratične kulture. Podrobneje si bomo pogledali institucijo šolstva, saj predstavlja tisto institucijo, ki prenaša in oblikuje, obenem pa lahko tudi spreminja obstoječe vrednote v družbi. V tem smislu lahko šolstvo razumemo predvsem kot institucijo, ki ima vlogo vzgoje družbenih vrednot, s tem pa prispeva k oblikovanju družbeno-kulturnih odnosov. Pričujoče poglavje bo torej razširilo teorijo kritičnega multikulturalizma na konkretno področje šolstva in nakazalo praktično oziroma politično dimenzijo kritičnega multikulturalizma. S tem imamo namen tudi izgraditi konceptualni okvir, skozi katerega bomo v nadaljevanju naloge lahko preučili reformo, ki se trenutno odvija v evropskem prostoru na področju visokega šolstva in poskušali identificirati tiste vidike reforme, ki uvajajo kritično multikulturalistične vrednote in s tem prispevajo k bolj demokratičnim odnosom znotraj evropske družbe.

#### **3.1 Šola kot vzgojna institucija**

V pričujočem poglavju se bomo ukvarjali s pojmom šole kot tiste aktivne institucije v družbi, ki lahko neizmerno prispeva k razširjanju odnosov in vrednot multikulturne družbe. Šolo si bomo torej ogledali predvsem kot vzgojno institucijo, torej institucijo, ki pomaga pri vzgoji in socializaciji otrok skozi učenje tistih vrednot, ki so nujne za družbeno stabilnost in preživetje. Seveda je neprimerno govoriti, da je edina funkcija šole vzgoja. Primarna funkcija šole na katerikoli stopnji je izobraževanje in poučevanje otrok in mladostnikov predvsem o tem, kar velja za objektivno družbeno

znanje. Na tak način lahko poučevanje matematike, tehnike, naravoslovja, glasbe ali športa, razumemo predvsem kot posredovanje družbeno akumuliranega vedenja, pri čemer se razvijajo intelektualne sposobnosti posameznikov, hkrati pa so ta znanja praktična in koristna osnova za njegovo nadaljnje življenje in na poklicni poti. Kljub vsemu, pa se bomo v nadaljevanju diplomskega dela posvetili ravno funkciji šole kot vzgojne institucije. Šola kot vzgojna institucija razvija posameznikove sposobnosti razumevanja njegove vloge kot subjekta in dela širše družbe, s tem pa vpliva na neposredno gradnjo družbenih odnosov. Tako se na tem mestu zavestno odmikamo od pojmovanja šole in drugih izobraževalnih institucij v instrumentalnem smislu izobraževanja kot pridobivanja partikularnih sposobnosti, saj na tem mestu ni prostora za tako razpravo. V pričujočem poglavju si bomo pogledali, kako šola kot vzgojna institucija prispeva k oblikovanju družbenih odnosov, kasneje pa se bomo osredotočili na funkcijo šole v družbeni rekonstrukciji oziroma preoblikovanju družbenih in kulturnih odnosov.

### **3.1.1 Šola kot ideološki aparat države**

O vzgojni funkciji šole je pisal Louis Althusser, ki je šolo izpostavljajal kot glavni »ideološki aparat države«. Funkcijo šolstva, tako kot drugih ideoloških aparatov, vidi Althusser v sposobnosti reprodukcije (državne) ideologije, skozi katero se reproducira tudi obstoječi družbeni red. Šola kot institucija omogoča prenašanje obstoječih vrednot v družbi – torej tistih vrednot, ki jih Althusser povezuje z državo in vladajočim razredom; na nove generacije skozi obvezno udeleževanje v vzgojnem sistemu. Tako vzgojno »prisilo« opiše Althusser rekoč, da »noben drug ideološki aparat države ne more za toliko let - pet do šest dni v tednu po osem ur na dan – prisiliti vseh otrok k obvezni udeležbi« (Althusser 1975: 61). Šolstvo, kot državna institucija ima to moč, da vzgaja posameznike v skladu z vladajočo ideologijo in njenimi vrednotami, s čimer ohranja družbeno stabilnost in družbeni red glede na zahteve države. Pri Althusserju gre za pojmovanje šolstva ali šolskega sistema kot vezanega predvsem na državo in njeno

ideologijo<sup>13</sup>. Državo Althusser pojmuje kot tisto avtoriteto, ki vzpostavlja oblast nad njenim celotnim ozemljem preko vspostavljanja enotne ideologije na celotnem področju. Gre za tradicionalno pojmovanje države kot institucije, ki ima moč in oblast, da na celotnem ozemlju vzpostavi enake vrednote in si preko razširjanja svoje ideologije zagotovi vrednostno homogenost njenega prebivalstva. Na tak način si šolstvo kot institucijo, ki otroke in mladostnike vzgaja v smislu družbenega dobrega, prisvajajo nacionalne države za razširjanje ideologije o narodni enotnosti in vzgoji državljanov po meri države. Gre za pojmovanje, ki še dandanes ni povsem iz mode. Državno »prisvajanje« šolstva v namene vzgoje posameznikov v čisto določene »državne vrednote«, ki lahko temeljijo na religijski preferenci, razredni ideologiji ali kakršnikoli drugi pozitivno definirani vrednoti, je v današnjem svetu, kjer je šolstvo v večini še vedno v domeni države, lahko zelo običajen pojav.

Čeprav je šolstvo dandanes največkrat še vedno v domeni držav, pa se šolstvo dandanes vsaj načeloma oddaljuje od modela šolstva, ki bi zastopal zgolj državno sprejete vrednote in poskuša najti različne načine prilagajanja drugačnih skupin v šolski sistem. Prav zaradi dejstva, da je šolstvo v največji meri organizirano v domeni nacionalnih držav, se razvoj šolskih sistemov zelo povezuje tudi z razvojem koncepta državljanstva, ki postaja vedno bolj razčlenjen in raznovrsten pojem, ki pripisuje različne pravice različnim kulturnim skupinam. Povezanost šolstva in modernega pojmovanja državljanstva je sicer omenjeno v nadaljevanju, vendar pa za daljšo razlago tu ni prostora, saj so debate okrog pojma državljanstvo precej kompleksne in še dandanes ne povsem razdelane. Prav zato naj na tem mestu zadostuje, da predstavimo 3 tipe modernih šolskih sistemov, ki jih omenja Amy Gutmann v svoji knjigi *Države in vzgoja* (2001), ki predstavljajo 3 različne načine prilagajanja kulturno različnim skupinam v nacionalnih šolskih sistemih in sicer manjšinsko šolstvo, liberalno šolstvo in demokratično šolstvo. Izpostavila bom različne koncepte vzgoje znotraj teh sistemov in se zavzela za

---

<sup>13</sup> Državna ideologija je za Althusserja rezultat razrednega boja med kapitalističnim in delavskim razredom. Navezana je na državo, saj je država v tem pomenu nosilka političnih interesov kapitalističnega razreda, ki izkorišča in vlada nad delavskim razredom. Ideologija izhaja iz družbenih produkcijskih razmerij med slednjimi, vendar pa ima hkrati to možnost (relativno avtonomnost), da na iste razmere (odnose) tudi povratno vpliva, s čimer vzdržuje status quo in ohranitev obstoječih družbenih razmerij. Prav zato je glavna funkcija vsakega ideološkega aparata države (IAD), med katere poleg šolstva, ki je IAD per se, spadajo tudi družinski, religijski IAD itd.; njegova zmožnost reprodukcije ideologije in družbenih odnosov.

demokratično šolstvo kritične teorije vzgoje kot tisti model, za katerega se zavzema tudi kritični multikulturalizem.

### 3.1.2 Manjšinsko šolstvo

Kljub moči države v oblikovanju njenega šolstva in njegovega vrednostnega sistema je nujno opaziti, da se je pojem države in državljanstva v zadnjih desetletjih ali stoletjih zelo spremenil. Moderne demokratične države temeljijo vsaj na relativnem spoštovanju drugačnosti znotraj svojega ozemlja in se zavedajo nujnosti določene prilagoditve (*ang. accomodation*) različnih skupin v strukturo države, kot tudi v prilagoditvi šolskih sistemov. Obstoj manjšinskega šolstva in priznavanja pravic etničnih manjšin je samo eden od načinov, ki pričajo o predružačeni vlogi države in njenega priznavanja kulturne raznolikosti znotraj meja nacionalne države. Manjšinsko šolstvo je eden od pomembnih načinov priznavanja kulturne heterogenosti znotraj nacionalne države in prispeva k spoštovanju pravic kulturnih skupin pri opredelitvi kulturne identitete, ki je drugačna od dominantne kulturne identitete nacionalne države. Pravice manjšin znotraj nacionalnih držav so sicer predmet različnih mednarodnih konvencij in dokumentov, vendar pa noben od teh ne opredeljuje niti tega, katere kulturne skupnosti, torej etnične ali religiozne skupine lahko zahtevajo posebno obravnavo oziroma kateri aspekti kulturne raznolikosti potrebujejo posebno zaščito in ohranjevanje (glej Kymlicka 1995: 10–25).

To se kaže tudi na področju manjšinskega šolstva, saj je težko opredeliti, katere etnične, religijske, jezikovne raznolikosti so lahko predmet posebne obravnave v šolah in na kakšen način je le-tem mogoče ugoditi. Predvsem evropska celina priča o izredno raznoliki obravnavi narodnih (nacionalnih) manjšin, pri katerem gre za večje ali manjše spoštovanje in prilagoditev kulturnih raznolikosti. Pri tem je očitno, da so pravice manjšin predmet goreče politične debate. Med tem, ko si nekatere manjšinske skupnosti prizadevajo za uveljavitev dvojezičnega šolstva (vzporednega pouka v dveh jezikih), kar je najpogostejša zahteva pri drugačni obravnavi manjšin, kot na primer zahteva tudi slovenska manjšina v Avstriji, najdemo pa lahko tudi veliko drugih primerov, kjer pa so lahko zahteve nekaterih manjšin veliko večje in zahtevajo popolnoma drugačne šolske

sisteme, ki bi obstajali vzporedno z državnimi, z drugačnim relevantnim znanjem in vrednotami. Na tak način lahko razumemo religijske skupnosti in njihove zahteve po lastnih šolskih sistemih, kot se to nekje dogaja z islamsko skupnostjo in istočasno tudi z zahtevami katoliške kongregacije po lastnem šolstvu.

### 3.1.3 Liberalno šolstvo

Moderna država se torej spopada z vprašanjem, ali je mogoče spoštovati vse manjšinske in druge skupnosti<sup>14</sup> znotraj države. To vprašanje predstavlja jedro nekaterih multikulturnih teorij in analiz, vendar pa je vprašanje, kako najbolje umestiti raznolike kulturne in etnične skupine znotraj nacionalne države, precej zapleteno in neraziskano vprašanje<sup>15</sup>. Na tem mestu si bomo pogledali še en način pojmovanja šolstva, ki izhaja iz liberalne politične tradicije in temelji na pojmovanju države in njenih institucij, med drugim tudi šolstva, kot nevtralnih do posameznih kulturnih tradicij in identitet posameznikov. Država in njene institucije imajo nalogo zagotavljanja enake in nevtralne obravnave vseh posameznikov, pri čemer pojmuje kulturne raznolikosti kot del zasebnega (in ne javnega) življenja vsakega posameznika. Ta tradicija je predvsem značilna za anglosaški svet in je najočitnejša predvsem v ZDA.

---

<sup>14</sup> Manjšine ponavadi predstavljajo tradicionalne skupnosti, ki živijo na teritorialno zamejenem področju. Novejše skupnosti pa predstavljajo predvsem migracijske etnije (skupine), ki predstavljajo mlajše skupnosti. Will Kymlicka skozi analizo kanadskega multikulturalizma govori o nujnosti različnega obravnavanja teh dveh skupin, pri čemer naj bi prve imele pravico do ustanavljanja lastnih – vzporednih šolskih sistemov in drugih javnih institucij, slednje (migracijske skupnosti) pa morajo biti akomodirane znotraj dominantnega šolskega sistema in drugih javnih institucij. Razlika med prvimi in drugimi je v tem, da Kymlicka prvim priznava »družbeno kulturo«, kar je »razvita stopnja« kulturne homogenosti in politične kulture znotraj manjšinske kulture. Novejše, migracijske skupnosti »družbene kulture« nimajo, saj so bolj razpršene in manj politično koherentne. Kymlicka se zaveda, da imajo slednje tudi svoje pravice, vendar pa jih je treba obravnavati ločeno od etničnih oziroma kulturnih manjšin (glej Kymlicka 1995: 10–33).

<sup>15</sup> O pojmu modernega državljanstva naprimer govori tudi Yasemin Nuhoglu Soysal, ki pojem državljanstva razume restriktivno. Pravice vsakega posameznika v družbi so opredeljene glede na njegovo državljanstvo. Na tak način imajo državljani neke države specifičen sklop pravic, glede na obstoječe zakone v državi. Ta lahko državljanom, pripadnikom manjšinskih skupnosti dopušča specifične pravice do drugačne obravnave, kljub temu pa popolnoma izključuje skupnosti in posameznike, ki državljanstva nimajo – naprimer migracijske skupine. Zato se Soysal zavzema za razširitev pojma državljanstvo (*citizenship*) na pojem »*denizenship*«, ki bi pravice dodeljeval tudi specifičnim posameznikom in skupnostim brez tradicionalnega državljanstva in bi izhajal iz bivanjske pripadnosti – pravice bi dodeljeval glede na trenutno bivališče posameznika oziroma skupin. Na ta način bi posebne pravice dobili vsi posamezniki in skupnosti, ki bivajo na teritoriju neke države. Tak koncept lahko opišemo tudi kot postmoderen koncept državljanstva (glej Soysal 2000: 264–280).

Šolstvo liberalne države temelji na predpostavki vrednostne nevtralnosti in ne privilegira nobenih (kulturnih) vrednot nad drugimi, saj predstavlja univerzalno znanje in vrednote, ki jih potrebuje vsak posameznik. Od prvega, Althusserjevega modela šolstva se ta model razlikuje zgolj po tem, da pri prvem država odkrito favorizira en sistem vrednot pred drugim (kot edini možen sistem vrednot), med tem ko liberalno šolstvo to počne pod vtisom nevtralnosti in univerzalnosti. Sistem liberalnega šolstva pri vzgoji posameznikov ne upošteva njihovih kulturnih specifik, temveč poudarja kot največjo vrednoto svobodo izbire posameznika do tistega načina življenja, ki se mu kasneje v življenju zdi najprimernejši (Guttman 1992, Fitzmaurice 1993).

### **3.1.4 Demokratično šolstvo ali kritična teorija vzgoje**

Amy Gutmann ponuja zanimivo kritiko treh omenjenih šolskih modelov, ki se navezujejo na različne vloge države v šolskih sistemih. Govori o funkciji šolstva kot vzgojnem procesu, ki ima poleg splošno izobraževalne naloge tudi nalogo vzgajanja pripadnikov družbe. Vzgoja mora temeljiti na demokratičnih načelih in vzpostavljati odnose sodelovanja med pripadniki različnih kulturnih skupin, ne pa zamejevati in ločevati odnose med njimi. Avtoričin koncept demokratične in kritične vzgoje je v prvi vrsti mišljen kot dopolnitev konceptov modernega šolstva, tako ločenih šolskih sistemov pri manjšinskem šolstvu, kot liberalnega šolskega sistema. Prvemu očita predvsem zaprtost v kulturne skupine in esencializacijo kulturnih identitet, ki lahko vodi v drobitev neke družbe oziroma države na ločene manjšinske etnične ali druge skupine, kar povzroča ne samo t.i. »balkanizacijo«<sup>16</sup> države, temveč tudi pomanjkanje kulturnega dialoga med temi skupinami. Hkrati pravi, da pri tem obstaja grožnja, da vzgoja, ki temelji na posameznih kulturnih tradicijah, sledi načelom, ki so za demokratično državo nesprejemljivi, kot na primer sovraštvo do drugih, etnonacionalizem, religijski fanatizem ali drugi. Kritiko liberalnega šolstva, ki ji pritrjujejo mnogi drugi avtorji,<sup>17</sup> pa utemeljuje z dvema argumentoma. Prvi pravi, da nevtralnost do kulturnih razlik ni mogoča, saj je nevtralnost do kulturno specifičnih vrednot enako partikularna vrednota, zato pa nič manj

---

<sup>16</sup> »Balkanizacija države« je izraz, ki se pogosto uporablja v kontekstu ločevanja neke kulturno-politične entitete na manjše raznolike dele, ki nastanejo kot nove kulture s specifičnimi identitetami.

<sup>17</sup> Fitzmaurice (1993), Wolf (1992) Giroux (1992) itd

sporna. Drugi argument zato povzema, da nevtralnost niti ni zaželena, saj je ne le diskriminatorna v svoji partikularnosti, temveč zanika priznanje specifičnih vrednot, ki se povezujejo s kulturnimi identitetami kot legitimnimi v vzgoji posameznikov (glej Gutmann 2001: 15–21).

Gutmannova se zato zavzema za nov koncept šolstva, ki bi temeljil na novi vrsti vzgoje. Nova oziroma kritična vzgoja mora na prvem mestu sprejeti družbeno raznolikost kot del realnosti. Šele »družba, ki spozna samo sebe za raznoliko, kjer je raznolikost vrednota in ne slabost, lahko prične s skupno predelavo ideje o vzgoji, kjer vsi sodelujoči enakopravno sodelujejo pri oblikovanju novih in skupnih vrednot« (Gutmann 1992: 30). Enakopravno sodelovanje kulturnih skupnosti v skupni predelavi ideje o pravi vzgoji je za Gutmannovo šele predpogoj, da lahko začnemo govoriti o ideji demokratične in kritične vzgoje. Tudi Susan Wolf se strinja s tem, da se vsak premislek o demokratični družbi in vzgoji za demokratično družbo začne s tem, da uvidimo, kdo to družbo pravzaprav sestavlja. Avtorica pravi, da »obstaja primarna potreba po zavestnem priznanju kulturne raznolikosti, kar smo primorani narediti zaradi zahteve po pravičnosti« (Wolf 1992: 85).

Gutmannova zagovarja demokratično vzgojo, ki ne zgolj priznava raznolike kulturne identitete, temveč mora hkrati pustiti prostor za medsebojno komunikacijo in kritičnost, skozi katere bi prišli do skupnega družbenega konsenza o tem, kaj je prava vzgoja. Šele vzgoja, ki bi bila konsenz vseh partikularnih skupin v družbi, bi predstavljala *zavestno reprodukcijo družbe*. Vzgoja, ki si želi privedi do zavestne družbene reprodukcije, mora vsebovati ključen element kritičnega razmišljanja o tem, kaj pomeni dobro življenje za vse, ne gre za iskanje enega koncepta, ki bi ugajal vsem. Iskanje dobrega kot načina bivanja v skupnosti temelji prav na sposobnosti kritičnega razmišljanja in racionalnega odločanja o dobrem »za nas« in za »nas v širši družbi«. Tako, pravi Gutmannova, »mora demokratična država otrokom pomagati pri razvijanju sposobnosti za razumevanje in ocenjevanje tekmujočih konceptov dobrega življenja in dobre družbe. Pomen kritičnega razpravljanja o dobrih življenjih in dobrih družbah bi zanemarila tista družba, ki bi v otroke vcepljala nekritično sprejemanje kateregakoli ali katerihkoli posebnih načinov (osebnega in političnega) življenja« (Gutmann 1992: 43).

Kritično razpravljanje in odločanje o dobrem življenju in vrednotah, na katerem naj bi le-to temeljilo, je zahteva za racionalno razpravo o tem, kakšna naj bi izgledala skupna družba – družba, ki jo zaznamuje multikulturalnost kot realnost življenja. O kritični razpravi o različnih konceptih dobrega življenja, govori tudi Deborah Fitzmaurice, ki predstavi dve pojmovanji racionalnega odločanja o tem, kaj je dobro življenje. Pravi, da se lahko neka hipotetična skupnost 'racionalno' odloči za svoj način življenja kot najboljši in zavrne kritično razpravo in primerjavo z drugimi skupinami, druga skupnost pa se zaveda pomembnosti priznavanja dobrega življenja za druge kot drugačnega od svojega lastnega pojmovanja drugega. Fitzmauriceva utemeljuje, da je prva pozicija znotraj multikulturalnih družb nesprejemljiva, saj ne priznava legitimnosti vrednot drugačnih skupin, pri čemer se zadovolji s pozicijo, da lahko druge (drugačne) kulturne skupine zavrnejo možnost njene vrednostne pozicije. V tem trenutku pridemo do paradoksa, ki je rešljiv le, če obe oziroma vse skupine sprejmejo vrednote drugih kot legitimne, vredne in pomembne zato, da lahko tudi same obstajajo kot legitimne v očeh drugih. Avtorica pravi, da »znotraj kulturne raznolikosti, preprost monizem postane preprosto nevzdržljiv« (Fitzmaurice 1993: 65). Zato avtorica tudi zagovarja tip vzgoje, ki bi temeljil na odgovornosti izobraževanja mladih ljudi v duhu kritičnega razmišljanja o svojih in drugih vrednotah. Ta mora istočasno izhajati iz svoje lastne kulturne tradicije, da se lahko kritična razprava sploh začne. Cilj vzgoje je torej sprejeti raznovrstne kulturne tradicije in vrednote, vendar jih med seboj soočiti znotraj kritične razprave o vrednotah v družbi, ki se v tej debati lahko izoblikujejo in preoblikujejo, le-to pa nudi posameznikom in skupinam pravo svobodo odločanja. Fitzmauriceva zatrjuje, da »avtonomnost ni le pozicija samozadostnosti, temveč mora biti vedno zavzeta ali vsaj potencialno zavzeta znotraj nekakšne dialektike med refleksijo in umeščenostjo (v kulturno tradicijo, op. a.)« (Fitzmaurice 1993: 68).

Kritična demokratična vzgoja in šolstvo torej temeljita na nujnosti družbene komunikacije in vzajemne kulturne izmenjave. Vzajemna kulturna izmenjava vodi do nujnega priznavanja različnosti in kulturnega pluralizma. Naloga vzgoje je, da »pripravi teren« za tako kulturno izmenjavo in sooči različne kulture znotraj samega šolskega procesa kot enakopravne in enakovredne sogovornice. Multikulturne družbe zahtevajo vzgojo v smislu demokratičnih vrednot enakopravnosti, nediskriminatornosti in svobode,

vendar pa le-te niso umeščene znotraj liberalne nevtralnosti do kulturnih specifik, temveč znotraj priznavanja vseh različnih kulturnih tradicij in identitet kot legitimnih vzgojnih zahtev, ki jih je treba soočiti v multikulturni razpravi v širšem družbenem kontekstu. Na tak način vzgoja predstavlja temelj tega, kar smo v drugem poglavju poimenovali družba prehajanja, ki ustvarja prehodne identitete. Te vedno izhajajo iz svoje kulturne tradicije, vednar pa ohranitev le-te ne predstavlja zadnjega cilja v razvoju družbe: priznavanje kulturne raznolikost je predpogoj za demokratično razpravo, skozi katero se kulturne identitete lahko preoblikujejo tako, da lahko enakovredno sodelujejo v izgrajevanju širše družbe, v katero so umeščene.

Pogledali smo si tri različne modele šolstva v modernih družbah, kjer smo izpostavili pomen kritične demokratične vzgoje v razvijanju demokratičnih vrednot v družbi. Pomen kritične demokratične vzgoje izpostavlja tudi kritični multikulturalizem, ki konkretizira razpravo o demokratičnem šolstvu predvsem z vidika, kako vzpostaviti razmere in pogoje za to, da bodo različne kulturne skupine res enakopravno zastopane in vključene v razpravo o skupnih demokratičnih vrednotah. Kritični multikulturalizem v demokratični vzgoji izpostavlja predvsem pomen *šolskega kanona oziroma kurikulum* ali učnega načrta in pa *pedagogike* kot dveh oblik kulturne politike v šolstvu, ki lahko prispevata k razširjanju demokratičnih in multikulturnih vrednot v širši družbi, kar izpostavljata predvsem Giroux (1994) in McLaren (1994). V nadaljevanju poglavja si bomo pogledali razpravo o demokratični vzgoji v šolstvu skozi perspektivo kanona in pedagogike, hkrati pa bomo debato o vzgoji v šolstvu navezali na področje visokega šolstva, s katerim se ukvarja predvsem Giroux, saj nam bo le-to služilo v kasnejši analizi politik evropske visokošolske reforme v četrte poglavju.

### **3.2. Demokratična kritična vzgoja v institucijah visokega šolstva**

Čeprav smo do tega trenutka govorili o vzgoji v šolah na splošno, se bomo v tem trenutku osredotočili predvsem na funkcijo visokega šolstva, saj se bo razprava v nadaljevanju usmerila predvsem v vlogo tega specifičnega segmenta izobraževalnih institucij. To je lahko problematično z vidika, ki smo ga izpostavili že prej, in sicer, da

funkcija visokega šolstva ni zgolj v vzgajanju človeškega karakterja, temveč je njegova primarna naloga poučevanje objektivnih znanj in vedenj, ki so skozi zgodovino dokazala svojo uporabnost ali objektivnost za preučevanje različnih naravnih ali družbenih fenomenov. Visoko šolstvo je v zdravorazumskem pogledu prej družbena institucija, ki temelji na razširjanju kvalitativnega znanja kot objektivnega znanja, ki ne dovoljuje prostora za različne vrednostne izkušnje. Na tak način zagovarja primarno funkcijo visokega šolstva tudi Charles Taylor, ki ugotavlja, da sta objektivnost in standard znanja kot kvalitete prva značilnost vseh visokošolskih programov (glej Taylor 1992: 70–73). Giroux oporeka takemu videnju – ne, ker bi bilo le-to popolnoma zgrešeno, temveč priznava visokemu šolstvu veliko širšo družbeno funkcijo, rekoč:

*»Univerze niso zgolj kraj, kjer se kopiči disciplinarno znanje, ki ga lahko vnovčimo za dobro službo ali navpično mobilnost v družbi. Niti ni mesto, katerega namen je zgolj kultiviranje življenja misli ali reproducirati kulturni ekvivalent »mojstrovina«. Močno verjamem, da institucije visokega šolstva, ne glede na njihov akademski status, predstavljajo mesta, kjer se priznavajo in legitimirajo obstoječi pogledi na svet, kjer se ustvarjajo novi in kjer se legitimirajo in oblikujejo posebni družbeni odnosi. So preprosto mesta moralne in družbene regulacije, kjer se soočajo občutje identitete, prostora in vrednosti skozi prakse, ki organizirajo znanje in pomen« (Giroux 1992: 90).*

Tudi za nas bo na tem mestu pomembno pojmovanje visokega šolstva, ki ima poleg objektivno izobraževalne naloge tudi funkcijo vzgoje. Vzgojna naloga visokega šolstva predstavlja pogoj, kjer lahko vzgoja predstavlja obliko kulturne politike – politike demokratičnosti.

### **3.2.1 Visokošolski kanon**

Visokošolski kanon predstavlja eno glavnih mest konflikta v pojmovanju vzgojne funkcije visokošolskih institucij. Kanon predstavlja zbirko (knjižnih) del, ki predstavljajo

najrelevantnejša znanja iz zgodovine, kar jim daje legitimnost in pravico, da oblikuje visokošolske načrte ali kurikulume. Kanon vedno predstavlja *nekatera* najboljša dela v zgodovini, zato je vedno *selekcija* izmed del, ki so nastala skozi različna zgodovinska obdobja in v različnih prostorih. Giroux govori o kanonu kot stalnem skupku učnih vsebin, ki se poučujejo znotraj šolskega kurikuluma oziroma učnega načrta. Za Girouxja predstavlja kanon selekcijo učnih vsebin, ki ga legitimira njegovo zgodovinsko poreklo, pravi razlogi za njegovo formacijo pa so prikriti, zaradi česar pravi Giroux, je vsak kanon tudi oblika ideološkega diskurza (glej Giroux 1992: 95).

Kritični multikulturalisti vidijo problem šolskih kanonov v tem, da je večina kanonskih del postavljena na temeljih monokulturalističnega diskurza, ki privilegirajo dela ene same - dominantne kulture. Na ta način, ugotavlja Taylor, ameriški kanon predstavljajo predvsem dela evropskih in ameriških avtorjev, ne pa dela manjšinskih kultur, naprimer dela Afro-američanov, predstavnikov hispanske oziroma latinske kulture, ali celo dela ženskih predstavnic itd. Podobno obliko kanona zasledimo tudi v manjših nacionalnih državah, kjer kanon predvsem privilegira dela nacionalnih avtorjev, zapostavlja pa avtorje, ki predstavljajo manjšinske kulture, ki delijo življenjski prostor z dominantno. Taylorjev odgovor na visokošolski kanon, ki privilegira zgolj eno ali nekaj kulturnih tradicij pravi, da je to posledica dejstva, da kanon predstavlja najboljša in najkvalitetnejša dela, ki so nastala skozi skupno zgodovino vseh kultur (glej Taylor 1992: 70–72). Čeprav Taylorjev argument ni zgrešen, pa je pomembno širše vprašanje reprezentativnosti. Kakšno družbo predstavlja oziroma reprezentira obstoječi šolski kanon? Giroux vprašanje reprezentativnosti poveže z relevantnostjo znanja. Sprašuje se, zakaj to pomeni, da so zgolj dela dominantnih kultur pojmovana kot relevantna, če pa obstaja kopica avtorjev Afroameriškega, latinskega itd. porekla, ki ustvarjajo enako pomembna in relevantna dela. Omenjeni avtor pomembno ugotavlja, da se moramo pri analizi strukture vsakršnega kanona vprašati, *za koga* so kanonska znanja zares relevantna in pomembna (glej Giroux 1992), šele ko spoznamo to pa lahko ugotovimo, da obstoječi kanoni zapostavljajo različne kulturne in znanstvene tradicije, ki na svojevrsten način predstavljajo pomembna znanja in vrednote.

Za Girouxja predstavlja kanon »zgodovinsko specifično pripoved« (Giroux 1992: 90), ki je svoje »sveto« mesto dobila skozi politično moč dominantnih skupin, ki svoje

dosežke pojmuje kot relevantne, dosežke drugih pa zavrača z argumentom nerelevantnosti. Prav zato, pravi avtor, je ena najpomembnejših nalog višjih izobraževalnih institucij, da prepoznajo trenutno kulturno reprezentativnost kanona kot hegemonsko ideološko strukturo (kot nacionalno in evropocentrično) in se zavzemajo za njegovo spremembo, ki bo vključevala tudi dela do sedaj depriviligiranih kultur in skupin. Kanon, ki predstavlja centralni del šolskega pouka, mora postati reprezentativen, ne zato, ker bi nova dela imela pomen in vrednost za predstavnike elitnih družbenih skupin, temveč ker predstavljajo možnost identifikacije in način priznavanja depriviligiranih kultur. Vključitev novih vsebin in del v kanon, predstavlja za Girouxja obliko njegove decentralizacije, saj slednji ni več osredotočen zgolj okrog ene same in dominantne kulture. Decentralizacija kanona je del širših naporov za redefinicijo pojmov kot sta »znanje« in »kultura«, saj tako razbijemo razliko med tradicionalno »elitnim« in »popularnim«. Hkrati je vključujoč kanon potreben tudi zato, ker znanje, ki ga pridobivamo skozi izobrazbo, nima zgolj pasivne vloge, temveč aktivno pomaga oblikovati naše identitete. McLaren pravi, da »moramo priznati in legitimirati pluralnost tradicij znanja« (McLaren 1995: 63), s tem pa razbiti predpostavko o enotnih vrednostnih kriterijih.

Spremembe tradicionalnih kanonov so zgolj eden od načinov, s katerim lahko prispevamo k bolj demokratični naravi odnosov znotraj učnega procesa. Pomemben nauk, ki sledi iz odgovornosti do spreminjanja kanona je, da se tako formira skupno jedro vsebin, h kateremu prispevajo raznolike kulture. V tem smislu avtorji izpostavljajo pomen skupne vzgoje v ameriškem šolskem sistemu, ki naj bi predstavljal in zastopal različne kulturne in socialne skupine in njihove tradicije. Vzajemno spoznavanje kulturnih tradicij mora prispevati k razširjanju in vzajemnem kritičnem predelovanju ideje o vzgoji in se izognilo kulturni izolaciji nekaterih skupin, kot se dogaja v resnici, kjer šolski sistem odkrito favorizira dominantno kulturo in ne pripušča tradicije drugih kultur v učne načrte. Sprememba kanona, ki naj bi postal multikulturen, mora tako v ameriški družbi kot drugje, predstavljati pluralnost kulturnih izkušenj in prispevati k učenju o raznolikosti znotraj skupnega šolskega pouka. Susan Wolf pri vprašanju multikulturenega kanona na ta način izpostavi, da je prav vzajemna kulturna vzgoja tisto, kar prispeva k učenju o kulturni raznolikosti in pomaga, da »sami sebe dojamemo kot del

multikulturene družbe in se naučimo prepoznati in spoštovati pripadnike družbe v vsej svoji različnosti« (Wolf 1992: 83). Multikulturni kanon oziroma učni načrt, ki zavestno vključuje različne kulturne tradicije, trdi Wolfova, ni v nasprotju z izobraževalno vlogo univerz, temveč se zaveda nujnosti prepoznavanja kulturne raznolikosti v procesu vzgoje na vseh ravneh. Multikulturni kanon prav na ta način prispeva k vključujoči in demokratični predelavi ideje o »skupni« družbi in odnosih v njej.

### 3.2.2 Pedagogika kot kulturna politika

Čeprav se na prvi pogled zdi, da razprava o pedagogiki ne sodi v razpravo o visokem šolstvu, pa temu kritični multikulturalistični avtorji ostro nasprotujejo. Gre za koncept, s katerim se najbolj ukvarjata prav Giroux in McLaren in ga postavljata v samo središče svoje teorije. Pedagogika je center vsakega učnega procesa in predstavlja prakso, kjer učitelj preko svoje avtoritete prenaša svoje znanje na učence in študente<sup>18</sup>. Giroux razvija koncept *kritične pedagogike*, ki »mora raziskati, kako pedagogika deluje kot kulturna praksa, ki ustvarja; raje kot prenaša znanje znotraj asimetričnih odnosov moči, ki strukturirajo odnose med učiteljem in učencem« (Giroux 1992: 98). Asimetrični odnosi moči med učiteljem in učenci oziroma študenti označujejo pozicijo avtoritete, ki jo učitelj zavzema do učencev, le-ta pa je pogoj za uspešen prenos znanja na slednje. Znanje, ki naj bi ga učenci oziroma študentje osvojili v učnem procesu, je torej nekakšna preslikava učiteljevega znanja, to pa naj bi temeljilo na univerzalnih in večnih resnicah in vrednotah. Kritična pedagogika postavlja v ospredje kritičen odnos do univerzalnih resnic, ki naj bi jih učenci in študentje osvojili skozi učni proces. S tem se spremeni tudi vloga učitelja: učence mora pripraviti na kritično razpravo glede lastnih in tujih vrednot, s tem pa do lastnega odnosa do znanja. Učitelj tako več ne predava, temveč mora učence oziroma študente pripraviti do tega, da prevzamejo odgovornost do lastnega znanja in lastnih

---

<sup>18</sup> Giroux povzame svoje razumevanje pedagogike po Pierre Bourdieuju. Bourdieu razume pedagoški proces kot odgovorno prakso za reprodukcijo družbenih odnosov. Pedagoški proces je utemeljen na odnosu med učiteljem in učenci. Učitelj je tisti, ki ima avtoriteto nad učenci, le-ta pa je pogoj za prenašanje njegovega znanja na učence. Bourdieujev koncept »kulturnega kapitala«, ki označuje učenčevo zmožnost razumevanja in identificiranja z učno snovjo, izhaja iz njegovega socialnega položaja, saj je očitno, da je učna snov bliže učencem, ki prihajajo iz višjih družbenih razredov, s tem pa lažje »ponotranjajo« učno snov. Bourdieu pravi, da šolski sistem prav preko učiteljeve avtoritete, ki kulturni kapital prevaja v akademske dosežke, spodbuja reprodukcijo družbenih razrednih odnosov, s tem pa reprodukcijo ustaljenih družbenih identitet (Jenkins 2002).

vrednot. Kritična pedagogika zagovarja model pedagogike, ki tradicionalno pojmovanje učnega procesa torej postavi na glavo. Predvsem je pomembno, da glavno vlogo dobijo učenci in študentje, ne zgolj zato, ker lahko k snovi in pedagoškemu procesu pristopijo kritično, temveč zato, ker dialoški pedagoški proces omogoča, da v ospredje pridejo posameznikove izkušnje o svetu in njegove specifično zgodovinsko in kulturno ozadje. Kritična pedagogika torej na mesto učitelja, ki predstavlja zgolj en specifičen zgodovinsko-kulturni diskurz, postavi študente in njihove različne izkušnje o svetu, pri čemer je primarna naloga učitelja, da spodbuja kritično razpravo med njimi. Učni proces se razgradi iz hierarhičnega odnosa, kjer učitelj predava študentom *ex-kathedra*, v demokratičen odnos, kjer učitelj spodbuja demokratično razpravo med različnimi konteksti vrednot in zgodovinsko-kulturnih diskurzov. Giroux, kot nekateri drugi avtorji, govori o prenovljeni vlogi učitelja, ki mu odgovarja nova vloga »kulturnega delavca« (Giroux, 1995, McLaren 1995, Goldberg 1995, Grossberg 1994).

Kritična pedagogika ima tako popolnoma novo osvobodilno nalogo, saj posameznikom omogoča spoznati moč, da lahko svobodno govorijo iz lastne pozicije, brez zanikanja svojih lastnih identitet. Učenci in študentje dobijo glas, da prosto govorijo iz lastnih izkušenj, ne da bi te pojmovali kot ničvredne in v nasprotju z »objektivnim« znanjem, ki ga podaja učitelj. Koncept pedagogike tako postane pluralen in umeščen v ospredje kritične razprave, kjer znanje ni več univerzalen pojem, temveč lahko govorimo o pedagogiki, ki omogoča pluralne načine vedenja. Različni avtorji tako govorijo o: *pedagogiki glasov* (Mohanty), *pedagogiki osvoboditve* (McLaren), *pedagogiki pozicije* (Giroux), *pedagogiki hrepenjenja, stila in prisotnosti* (Dyson) ali *pedagogiki »hrepenečih strojev«* (McLaren) (glej Grossberg 1994: 23).

Kritična pedagogika tako vodi v približevanje znanja s pojmom kulture, s tem, pa se približujemo njuni diferenciaciji - razlikovanju, ki gre dlje od zdravorazumskega pojmovanja izobraževanja kot produkcije in razširjanja znanja. S tem, da skozi pedagogiko glasov dovoljuje razpravo med različnimi kulturnimi izkušnjami posameznikov, priznava legitimnost njihovih glasov v ustvarjanju znanja. Tako znanje torej ni podano, temveč ustvarjeno in izoblikovano prav skozi izkustveno sodelovanje učečih subjektov. Kritična pedagogika omogoča razpravo med realnimi pozicijami različnih posameznikov, s tem pa prispeva h kritičnemu vrednotenju različnih pozicij, ki

se med seboj dopolnjujejo, izgrajujejo, spreminjajo in zavzemajo celo množico medsebojnih odnosov. Na ta način predstavlja tudi *prehodno pedagogiko*, ki priseva k medsebojni izmenjavi in prehajanju znotraj procesa ustvarjanja znanja. Ta pedagoški model sodi v samo središče teorije oziroma politike kritičnega multikulturalizma. Predstavlja namreč vrsto učnega procesa, kjer se posamezniki soočajo z pluralnimi kulturnimi tradicijami, s tem pa so primorani vstopiti v enakopravno, a kritično razpravo o konceptih znanja, vrednot in kulture. Kritična razprava v prvi vrsti omogoča posameznikom, da govorijo iz lastnih pozicij, s tem pa jim naloži odgovornost do lastnega znanja. Kritična pedagogika zahteva pojmovanje pedagoškega procesa kot politične prakse, saj lahko taka (kritična) pedagoška praksa pripomore k političnemu osvobajanju posameznikov ali kulturnih skupin. Razbiti mora stereotipe ali, če uporabimo Girouxjev koncept, reprezentacije in ponuditi posameznikom možnost, da na novo in sami ustvarijo nove pomene in nove reprezentacije lastnih pozicij. Giroux pravi, da mora »reprezentacijska pedagogika ali pedagogika pozicije nasloviti različnosti izkušenj, problemov, jezikov in zgodovin, ki sestavljajo življenja študentov in skupnosti, da zgradimo pripoved kolektivne identitete in možne transformacije« (Giroux 1994: 52). Odgovornost do lastnega znanja tako postane odgovornost do družbe, saj se skozi kritičen pedagoški proces šele naučimo videti svojo aktivno vlogo v sprejemanju, oblikovanju in preoblikovanju družbene realnosti.

Pogledali smo si torej kakšno vlogo lahko igra institucija šolstva v družbeni rekonstrukciji oziroma pri razširjanju demokratičnih vrednot v širši družbi. Na koncu poglavja smo razpravo o demokratičnem šolstvu oziroma šolstvu za demokratično družbo povezali z pomenom kanona in pedagogike kot dvema oblikama multikulture politike v multikulturni in demokratični prenovi družbe. Obenem smo razpravo o šolstvu prenesli tudi na institucije visokega šolstva, kar pa je pomembno predvsem za nadaljevanje tega dela. V naslednjem poglavju bomo namreč predstavili reformo visokošolskega sistema v evropskem prostoru, ki zahteva kompleksen premislek o skupnih evropskih vrednotah in skupni multikulturni evropski družbi. Če naj skupni evropski visokošolski sistem prispeva k graditvi demokratičnega in multikulturnega evropskega prostora, mora ohranjati evropsko kulturno raznolikost, hkrati pa prispevati k razvoju skupnih

demokratskih vrednot v družbi. V nadaljevanju si bomo torej pogledali evropsko visokošolsko reformo oziroma t.i. bolonjsko reformo visokega šolstva in identificirali tri dimenzije te reforme, za katere bom argumentirala, da prispevajo k razširjanju multikulturnih in demokratskih vrednot v evropski družbi.

#### 4. MULTIKULTURNE VREDNOTE V OBLIKOVANJU EVROPSKEGA VISOKOŠOLSKEGA PROSTORA

Kot smo povedali že zgoraj, se bo v zadnjem delu tega dipomskega dela ukvarjala s reformo evropskega visokošolskega prostora oziroma njenim glavnim orodjem, ki ga predstavlja Bolonjska reforma oziroma Bolonjski proces, ki se je začel s podpisom t.i. Bolonjske deklaracije.<sup>19</sup> Bolonjska deklaracija je bila sprejeta 19. maja 1999 v Bolonji, v Italiji, kjer jo je podpisalo 19 ministrov pristojnih za visoko šolstvo iz različnih držav.

V pričujočem poglavju bom poskušala analizirati, ali lahko identificiramo vidike bolonjske reforme, ki se zavzemajo za demokratično vzgojo v evropskem visokem šolstvu in ali lahko v tem najdemo elemente kritično multikulturalistične teorije. Glede na to, da reforma visokega šolstva predstavlja pomemben del prizadevanj evropskih integracijskih procesov, saj ji prioriteto vlogo na tem področju pripiše že Amsterdamska *Pogodba Evropske unije*<sup>20</sup> iz leta 1997, je izrednega pomena dejstvo, da Bolonjska reforma presega okvire Evropske unije, saj gre za odprt proces, v katerega se lahko vključijo vedno nove države, zaradi česar je dandanes vanj vključenih že 45 držav<sup>21</sup>. Prav zaradi tega dejstva je razmislek o demokratični in multikulturni vzgoji v visokošolski reformi še toliko pomembnejši. Gradnja skupnega evropskega visokošolskega prostora (dalje EVŠP<sup>22</sup>), ki predstavlja glavni cilj reforme, pomeni izziv, kako prispevati k ohranitvi evropske<sup>23</sup> kulturne raznolikosti, hkrati pa vzpostaviti pogoje za medkulturni dialog in izmenjavo, kot najizrazitejši lastnosti odprte in demokratične družbe.

---

<sup>19</sup> Bolonjska deklaracija je bila sprejeta leta 1999 v Bolonji s podpisi ministrov za visoko šolstvo članic EU in pridruženih članic – torej držav kandidatk za vstop v EU in držav EEA (Evropskega ekonomskega prostora, ki vključuje Norveško, Islandijo in Luksemburg). Za procese in cilje, ki jih predvideva Bolonjska deklaracija, se je v splošnem izrazoslovju ustalil tudi izraz Bolonjski proces ali Bolonjska reforma (oziroma reforme!) ali pa celo kratek izraz »Bolonja«.

<sup>20</sup> Amsterdamska Pogodba EU je bila podpisana 2. oktobra 1997 in je začela veljati 1. maja 1999.

<sup>21</sup> Te države so: Albanija, Andorra, Armenija, Avstrija, Azerbajdžan, Belgija, Bosna in Hercegovina, Bolgarija, Hrvaška, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija, Gruzija, Nemčija, Grčija, Sveti sedež, Madžarska, Islandija, Italija, Latvija, Liechtenstein, Litva, Luksemburg, Malta, Moldova, Nizozemska, Norveška, Poljska, Romunija, Ruska federacija, Srbija in Črna gora, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Makedonija, Turčija, Ukrajina in Združeno kraljestvo.

<sup>22</sup> EVŠP ali evropski visokošolski prostor, ang. EHEA ali European higher education area.

<sup>23</sup> Bolonjski proces predstavlja evropsko visokošolsko reformo, kar je razvidno predvsem iz pojmovanja graditve visokošolskega prostora, ki se vzpostavlja, kot evropskega. Pojem tu ni sinonimen z prostorom

V nadaljevanju bom argumentirala, da k temu prispevajo predvsem trije cilji bolonjske reforme in sicer osredotočanje na njeno socialno dimenzijo, kjer se izpostavlja pomen javne odgovornosti visokega šolstva in pa vlogo demokratične vzgoje; poleg tega pa še pospeševanje mobilnosti v razvijanju kulturnega dialoga in pa uvajanju nove pedagoške prakse, ki temelji na kritičnih vrednotah in odgovornosti do lastnega znanja. Na začetku poglavja pa si bomo najprej približje pogledali načela, ki oblikujejo bolonjsko reformo in njeno strukturno dimenzijo, zaradi česar bomo to reformo lažje umestili v širše družbene procese.

#### **4.1. Kulturna raznolikost v pristojnosti nacionalnih sistemov**

Razmišljanja o graditvi skupnega evropskega visokošolskega sistema so stara že vsaj nekaj desetletij in se tesno povezujejo s splošnimi procesi evropskih integracij. Izobraževanje in šolstvo v procesih evropskih integracijah ne predstavlja prioritete, zaradi česar področje šolstva tudi ni vključeno v enega izmed stebrov skupne evropske politike<sup>24</sup>. Evropska unija je zapisala v svoje temeljne dokumente, da v kulturi, vzgoji, izobraževanju in sorodnih podsistemih držav članic vsesplošne harmonizacije šolskih sistemov ni in da je potrebno v teh primerih upoštevati načelo subsidiarnosti.<sup>25</sup> To pomeni, da imajo pristojnost na področju izobraževanja vedno nacionalne države, ki odločajo o svojih partikularnih visokošolskih sistemih.

Da pristojnost za izobraževanje pripada nacionalnim državam, izhaja predvsem iz dveh argumentov, ki jih navaja Pavle Zgaga. Kot prvi argument predstavi evropsko tradicijo, kjer šolstvo vse od časov razsvetljenstva pripada pristojnostim nacionalnih

---

evropske unije, saj je v reformo vključenih tudi veliko držav, ki niso članice EU. S tem, ko bomo v nadaljevanju uporabljali pridevnik »evropski«, se bomo navezovali predvsem na razširjen pomen te besede.

<sup>24</sup> Politika Evropske unije je utemeljena na treh stebrih, ki izhajajo iz Maastrichtske Pogodbe o EU iz leta 1992. Stebri nosijo imena: *Evropska skupnost*, ki zagotavlja sodelovanje na različnih ekonomskih, političnih in socialnih področjih, *Skupna zunanja in varnostna politika*, ki temelji na zagotavljanju pomoči in varnosti tako znotraj kot izven EU in pa *Policijsko in sodno sodelovanje* pri katerem gre za skupno sodelovanje na področju kriminala.

<sup>25</sup> Načelo subsidiarnosti: Princip subsidiarnosti je eden izmed temeljnih načel politične razdelitve pristojnosti v Evropski uniji. Gre za načelo, ki določa primarno pristojnost v odločanju nacionalnim institucijam. Kljub načelu subsidiarnosti, pa lahko članice – nacionalne države nekatere pristojnosti prestavijo na evropske (skupne) institucije, kjer je opazna vsestranska korist.

držav. Drug argument, pa je za nas pomembnejši, pa govori o tem, da je vsesplošna harmonizacija šolskega sistema nezaželena, saj bi tak poskus predstavljal problematično uniformiranje vrednot in znanja, ki pomenijo tradicionalno bogastvo evropskega prostora. Zgaga pravi, da so bila razmišljanja o harmonizaciji v smislu uniformiranosti skupnega evropskega visokošolskega sistema sicer prisotna v samem začetku reformnih pogovorov, saj je pojem 'harmonizacija' omenjen tudi v Sorbonski deklaraciji iz leta 1998,<sup>26</sup> vendar pa je bolonjska deklaracija tako pojmovanje že leto kasneje zavrnila in raje sprejela izraz 'internacionalizacija', ki implicira nacionalno pristojnost, vendar pa hkrati razvija pojmovanje visokega šolstva v smislu mednacionalnega povezovanja (glej Zgaga 2004: 16–19). Vspostavljanje evropskega visokošolskega sistema, katerega glavno orodje predstavlja prav Bolonjska deklaracija, tako ne predstavlja poskusa vpostavljanja enotnega in uniformiranega evropskega visokošolskega prostora, temveč gre zgolj za povezovanje parikularnih nacionalnih sistemov, ki temeljijo na drugačnih zgodovinskih tradicijah in vrednotah. Uniformirane Evrope, pravi Zgaga, na ta način ni, »tako kot ni evropske kuhinje: so le italijanska, švedska in še kakšna. Prav tako ni nobenih skupnih evropskih učnih načrtov (...), nasprotno, dokaj široko skupno prepričanje je, da izobraževalne, kulturne itd. različnosti pomenijo bogastvo in ponujajo mnoge prednosti« (Zgaga 2001: 18).

Priznavanje raznolikosti tradicij znanja v Evropskem prostoru torej predstavlja poseben izziv, ki mora temeljiti na nacionalnih pristojnostih in jih Bolonjski proces ne razvija neposredno. Priznavanje raznolikih tradicij v evropskem prostoru tako ostaja pristojnost nacionalnih držav. Vendar pa se na tem mestu pojavi vprašanje o pomenu različnosti kulturnih tradicij. Kot vemo in kot smo si ogledali, razlikovanje med nacionalnimi tradicijami nikakor ne izčrpa kulturne raznolikosti evropskega prostora. Pomembna je tudi raznolikost znotraj nacionalnih meja in priznavanje različnih kultur in tradicij znotraj meja samih nacionalnih držav. Pri tem gre za različne kulturne skupine in tradicije, ki segajo vse od priznanih nacionalnih manjšin, nepriznanih teritorialno omejenih skupnosti, kot tudi novejših migracijskih skupnosti, ki se dandanes v vedno večjem številu naseljujejo po evropskem kontinentu. Ko kulturno raznolikost razumemo

---

<sup>26</sup> Sorbonska deklaracija (1998): gre za deklaracijo, ki so jo podpisali štiri ministri, pristojni za VŠ v Nemčiji, Franciji, Italiji in Združenem kraljestvu. Deklaracija nosi naslov »harmonizacija arhitekture evropskega visokošolskega sistema« (Internet 1).

kot pojem, ki je širši od mednacionalne raznolikosti, postane problem povezovanja evropskega visokošolskega prostora globji in kompleksnejši. Sama Bolonjska deklaracija, katero postavljamo v ospredje naše analize, ne omenja posebne potrebe po zaščiti različnih kulturnih tradicij znotraj nacionalnih držav. Chloe Wallace, ki piše o problemu multikulturalnosti v evropskem šolstvu, pravi, da je problem zagotavljanja pravic kulturnih manjšin na evropski ravni – torej ravni, ki transcendira nacionalno, v tem, da je multikulturalizem v obliki politike relativno nov pojav na evropski politični sceni, zaradi česar še vedno obstaja potreba po sistematični ureditvi tega vprašanja na skupni, evropski ravni (Internet 2). Kot eno izmed možnosti, ki lahko globje precizira pravice manjšinskih in migracijskih kulturnih skupnosti na področju šolstva, avtorica izpostavi evropsko konvencijo o človekovih pravicah in evropsko konvencijo o zaščiti pravic manjšin (Internet 2). Kljub vsemu pa pravi problem pri deklarativni in normativni zaščiti kulturnih skupin leži ne zgolj v nasprotujočem ali nenaklonjenem odnosu evropskih institucij do kulturnih manjšin, temveč v temeljnem problemu, ki smo ga definirali že v prejšnjih poglavjih in sicer, problematičnosti in izmuzljivosti samega pojma kulturne identitete. Horst Friedrich Rolly pravi, da moramo biti zaradi kompleksnosti odnosov med manjšinskimi skupnosti in nacionalnimi državami, katerim pripadajo, zelo previdni pri uporabi pristopa dodeljevanja specifičnih pravic manjšinskim skupnostim, pri čemer se nanaša predvsem na kompleksno etnično in religijsko kompozicijo na področju Balkana. Avtor pravi, da nacionalne študije primerov potrjujejo, da se manjšine med seboj zelo razlikujejo v svojih namerah in zahtevanih pravicah. Dodaja, da »spremenljiva narava, samo-podoba, kompozicija in interpretacija kulturnih manjšin kot skupin ali individualnih entitet zahteva konstruktivističen pristop, ki relativizira konvencionalne razdelitve na dominacijo, secesijo, asimilacijo, sinkretistično integracijo ali razhajanje; saj obstajajo funkcionalne razlike med temi odnosi, ki so osnovani na raznolikih integracijskih vzorcih« (Rolly 2005: 28). Zaščita manjšinskih in drugih kulturnih skupnosti pripada tako državam samim, ki morajo zagotoviti *zadostno in primerno* zaščito za kulturne skupnosti, ki se nahajajo na področju nacionalnih držav, prav v tem pa je očitna težava sinteze »skupnih imenovalcev«, ki bi zgotavljali pravice za različne kulturne manjšine ali skupnosti.

Na tem mestu bomo vprašanje pravic za posamezne kulturne skupnosti pustili za trenutek ob strani. Čeprav se strinjamo tako z Rollyjem kot Wallacevo, da je institucionalna in konstitucionalna zaščita manjšin nujna za zagotovitev nekaterih osnovnih pravic, pa se strinjamo z njima tudi, ko zagovarjata konstruktivističen pristop do kulturne raznolikosti. Čeprav to vprašanje ostaja primarno v domeni nacionalnih držav, pa bom v nadaljevanju argumentirala, da predstavlja bolonjska reforma možnost nadgraditve tega vprašanja na nadnacionalni ravni, in sicer na način, kjer ne le zahteva različno urejanje nacionalnih šolskih sistemov, temveč le-te umesti v kontekst širše skupne družbe in potrebe po povezovanju, skozi katero se na ravni šolstva začne odvijati proces kulturnega dialoga v izgrajevanju družbe prehajanja, kot smo ta koncept definirali v prejšnjih poglavjih. Pogledali si bomo značilnosti bolonjske reforme na nadnacionalni ravni in kasneje definirali 3 cilje skupne evropske visokošolske politike, ki prispevajo k izgrajevanju prav take evropske družbe.

## **4.2 Bolonjski proces kot politika družbeno kulturnih sprememb v Evropi**

Izgradnja evropskega visokošolskega prostora do leta 2010 je prioriteta bolonjske reforme, ki so jo predlagali ministri s podpisom Bolonjske deklaracije leta 1999. Oblikovanje skupnega visokošolskega prostora je zahteven proces, v katerem se prepletajo različni vmesni cilji, ki služijo kot orodja pri izgrajevanju EVŠP. Ti cilji predstavljajo *strukturno dimenzijo* bolonjskega procesa in služijo kot okvir, ki bo različne nacionalne visokošolske sisteme povezal v skupno evropsko strukturo, zraven pa zagotovil, da to povezovanje ne pelje v poenotenje različnih nacionalnih sistemov. Pri tem se povezovalni procesi v šolstvu soočajo z vprašanjem, na kakšen način je potrebno zagotoviti strukturno povezanost, da je zagotovljena avtonomija in samostojnost posameznih kulturnih tradicij in obenem pripravljen teren za medkulturno izmenjavo in povezavo, ki bo te tradicije povezovala. Strukturna raven bolonjskega procesa, ki ga predstavljajo bolonjski cilji, mora zato vedno spremljati premislek o tem, h kakšni družbi

naj bi procesi povezovanja šolstva sploh prispevali. Izobraževalne institucije tiste, ki imajo največji vpliv na konstrukcijo družbe prihodnosti, zato je nujno, da poleg strukturnih razsežnosti premislimo tudi *socialno dimenzijo* reform visokega šolstva. Strukturna in socialna plat bolonskega procesa nikakor nista ločeni druga od druge, temveč se tesno povezujeta. V nadaljevanju si bomo najprej ogledali osnovno strukturo reformnih ciljev bolonskega procesa, nato pa bomo identificirali 3 cilje reforme, za katere se zdi, da jih lahko analiziramo v luči demokratičnih in multikulturnih vrednot, ki jih uvajajo v visokošolski prostor. Tri cilje, ki jih bomo izpostavili, sestavljajo že prej omenjena socialna dimenzija reforme, ki predstavlja nekakšen presečen cilj celotne reforme; pospeševanje mobilnosti in pa uveljavljanje sistema ECTS kot nove kurikularne in pedagoške paradigme, ki jo ta uvaja v učni proces. Skozi analizo teh treh ciljev bom poskušala na koncu analizirati, do kakšne mere lahko ti prispevajo k demokratični obnovi evropske družbe, hkrati pa bom prikazala kratko kritiko bolonske reforme v luči dejanske izvedbe politik, ki včasih ne izpolnjuje vseh pričakovanih rezultatov predvidenih politik.

#### **4.2.1 Strukturna dimenzija bolonskega procesa**

Struktura bolonskega procesa je sestavljena iz ciljev definiranih v bolonski deklaraciji, hkrati pa tudi novih priporočil, ki jih izdajajo ministri, pristojni za visoko šolstvo vsaki dve leti. Na ta način v bolonski proces vključujemo poleg same bolonske deklaracije tudi komunikacije ministrov, ki so do danes sprejeli priporočila na zasedanjih v Pragi leta 2001, Berlinu leta 2003 in Bergnu leta 2005. Cilji oziroma predlagane reforme so zapisane v deklaraciji v obliki šestih ciljev, katerim so na praškem nadaljevalnem seminarju (*Prague follow-up seminar*) dve leti po podpisu Bolonske deklaracije, dodali še tri nove.<sup>27</sup> Bolonski cilji ali akcijski načrti predstavljajo strukturno ogrodje evropskih visokošolskih reform. Cilji predstavljajo posamezne dimenzije visokošolskih sprememb, vendar pa jih zgolj težko analiziramo samostojno drug od drugega. Bolonska reforma

---

<sup>27</sup> V maju 2007 je potekal že nov nadaljevalni seminar glede bolonskega procesa v Londonu, vendar uradni komunikacije z zaključki seminarja še ni izdan.

predstavlja namreč kompleksno celoto, ki še v medsebojni odvisnosti ciljev prikaže pravo sliko zelenih sprememb.

Prioritetni cilji bolonjskega procesa, ki so zapisani v **bolonjski deklaraciji**, so: (1) sprejem sistema zlahka prepoznavnih (*readable*) in primerljivih stopenj (*degrees*), (2) sprejem sistema, ki je bistveno utemeljen na dveh glavnih študijskih obdobjih (*cycles*), (3) Vspostavitev kreditnega sistema, kakršen je ECTS, (4) pospeševanje mobilnosti z odpravljanjem ovir, ki stojijo pred učinkovitejšim uresničevanjem prostega gibanja, (5) pospeševanje evropskega sodelovanja pri zagotavljanju kakovosti, in (6) pospeševanje potrebnih evropskih razsežnosti v visokem šolstvu (Internet 3)

**Praški komunike** uvede tri nove bolonjske cilje, ki so: (7) spodbujanje vseživljenjskega učenja, (8) spodbujanje sodelovanja med visokošolskimi ustanovami in študenti, (9) pospeševanje privlačnosti evropskega visokošolskega prostora (Internet 4)

Bolonjski proces tako v celoti vključuje devet ciljev, ki predstavljajo njegovo strukturno dimenzijo. Zgaga ugotavlja, da so le-ti predstavljali začetek reformnih pogovorov v Evropi, vendar pa se je kaj kmalu pokazalo, da strukturne kompleksnosti predvidenih sprememb ni bilo mogoče analizirati brez vključitve širših namenov in smotrov za temi cilji. Na samem začetku se je bolonjska reformna vnema osredotočala predvsem na tiste cilje, za katere bi lahko rekli, da bolj kot določene namene predstavljajo orodja za njihovo doseganje. Na ta način, pravi Zgaga, je »seznam ciljev sprva dajal največjo težo tistim vprašanjem, ki so se nanašala na medsebojno približevanje nacionalnih sistemov visokošolskega študija (prepoznavanje in primerljive stopnje izbrazbe, dve glavni študijski obdobji, kreditni sistem, načini zagotavljanja kakovosti) v različnih evropskih državah; lahko bi torej rekli, da so dajala poudarek specifičnim orodjem za (pre)urejanje visokošolskih sistemov« (Zgaga 2001: 116). Prav kmalu pa se je izkazalo, da reformna retorika, ki se je ukvarjala zgolj s specifičnimi cilji, ni dosegla željenega učinka, saj je primanjkovalo debate o tem, čemu naj bi ti cilji tudi služili. Socialna dimenzija reform, ki nadgrajuje strukturno, hkrati pa je z njo

nerazdružljivo povezana, je postala prioriteta tema že na Berlinskem in Bergenskem nadaljevalnem bolonjskem seminarju.

#### 4.2.2 Socialna dimenzija bolonjskega procesa

Če se je bolonjski proces vse do konca praškega seminarja ukvarjal predvsem s strukturno dimenzijo in novimi cilji v izgrajevanju EVŠP, pa se je debata po njem usmerila predvsem na socialno dimenzijo reform. Veliko razburjenje je v tistem času povzročilo dogovarjanje Evropske komisije za vključitev visokošolskega sektorja v sporazum o trgovini na področju storitev<sup>28</sup> - ali GATS. Gre za premislek, ali naj bi visoko šolstvo definirali kot storitveno dejavnost, s tem pa ga vključili med druge storitvene dejavnosti, ki tekmujejo po načelih prostega trga. Med visokoškolskimi partnerji je vprašanje liberalizacije VŠ povzročilo veliko odpora, predvsem pri Evropskem svetu in zvezi predstavnikov študentov oziroma ESIBu (glej Internet 5).<sup>29</sup> Končna pogajanja o liberalizaciji so bila zaustavljena do nadaljnjega, vendar pa je vprašanje liberalizacije visokega šolstva sprožilo velik odmev, ki je povzročil odmik od pojmovanja visokega šolstva v smislu ekonomske koristi in prevzel pojmovanje VŠ kot *javne dobrine*, predvsem pa *javne odgovornosti*. Razumevanje visokega šolstva kot javne dobrine in javne odgovornosti izhaja predvsem iz spoznanja o večkratni in pluralni vlogi visokega šolstva v moderni (kot tudi tradicionalni) družbi. Zgaga navaja argument, da je »visoko šolstvo vzvod znanstvenega, tehnološkega in ekonomskega, itd. razvoja, obenem pa je prostor individualnega oblikovanja in kulturnega razvoja v zelo širokem pomenu, končno je bilo tudi prostor vzpostavljanja državljanstva in demokratične kulture« (Zgaga 2001: 146). Javna odgovornost do visokega šolstva izhaja prav iz pluralnosti vlog visokega

---

<sup>28</sup> Sporazum o trgovini na področju storitev ali GATS sporazum je sporazum, ki definira področja družbenih storitev, ki se lahko obravnavajo v kontekstu proste trgovine. Več o problematiki visokega šolstva kot storitveni dejavnosti je dosegljivo na naslovu: [http://europa.eu.int/comm/trade/issues/sectoral/services/legis/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/trade/issues/sectoral/services/legis/index_en.htm) (obiskano 15.07.2007)

<sup>29</sup> ESIB: (The National Unions of Students in Europe). Je institucija, ki predstavlja evropske študente tako, da predstavlja krovno organizacijo nacionalnih in regionalnih študentskih organizacij in unij. V zadnjem času se je organizacija preimenovala iz ESIB v ESU, kar je okrajšava za 'european students' union'. Je zelo dejaven partner pri sprejemanju odločitev, ki se tičejo evropskega visokega šolstva. Čeprav študentski predstavniki v začetku niso bili povabljeni k oblikovanju bolonjske deklaracije, pa na lastno iniciativo prisostvovali ob sprejemu bolonjske deklaracije in pokazali željo po pomembnem sodelovanju v reformah. Vse od samega začetka so torej študentje pokazali veliko zanimanje za sodelovanje in predstavljajo enega najaktivnejših partnerjev v procesu

šolstva, zaradi česar je nemogoče posplošiti funkcijo visokega šolstva zgolj na eno samo dimenzijo.

Izjava ministrov za visoko šolstvo v Berlinskem komunikeju prvič eksplicitno definira visokošolstvo kot javno dobrino in javno odgovornost in zapiše:

*»Ministri ponovno potrjujejo pomembnost socialne razsežnosti bolonjskega procesa. Potreba, da se poveča konkurenčnost, mora biti uranvotěžena z izboljševanjem socialnih značilnosti evropskega visokošolskega prostora, kar naj okrepi socialno kohezivnost in zmanjša socialne in spolne neenakosti tako na nacionalni kot evropski ravni. V tem kontekstu ministri ponovno potrjujejo svoje stališče, da je visoko šolstvo javna dobrina in javna odgovornost. Poudarjajo tudi, da morajo v mednarodnem akademskem sodelovanju in izmenjavi prevladati akademske vrednote« (Internet 6).*

Z definiranjem javne odgovornosti za visoko šolstvo in njenega pomena kot javne dobrine se v bolonjskem procesu odpre prostor za pojmovanje visokega šolstva kot institucije, ki ima odgovornost do širše družbe in njenega razvoja. Zgaga interpretira, da kot »javno odgovornost do visokega šolstva ne gre razumeti zgolj v kontekstu odgovornosti za njegovo učinkovitost - v smislu financiranja, zakonodaje, spoštovanja avtonomije itd., temveč predstavlja pojem javne odgovornosti predvsem na etični razsežnosti in njeni vlogi pri vspostavljanju demokratične kulture« (Zgaga 2001: 147).<sup>30</sup>

Čeprav lahko bolonjski proces razumemo v luči različnih prizadevanj, ki vključujejo tako prizadevanja za boljšo zaposljivost mladih v Evropi in za razširitev znanstvenega raziskovanja, ki bi povzdignila konkurenčnost Evrope na tujih gospodarskih trgih, pa postaja zadnja leta vedno bolj očitno, da v ospredje zanimanj stopa vprašanje visokošolskih reform kot oblike socialne politike pri vspostavljanju demokratične kulture. Cilj visokošolske reforme v luči demokratičnih sprememb je zapisan v temeljnem dokumentu te reforme, in sicer sami bolonjski deklaraciji, ki

---

<sup>30</sup> Za pojmovanje javne odgovornosti do visokega šolstva kot odgovornosti do demokratične kulture se zavzemajo predvsem nekateri partnerji v bolonjskem procesu, in sicer Svet Evrope in ESIB (ESU).

izjavlja: »Izobraževanje in sodelovanje v izobraževanju ima pri razvoju in krepitvi stabilnih, mirnih in demokratičnih družb vsesplošno priznan odločilen pomen, še zlasti ob upoštevanju položaja v jugovzhodni Evropi« (Internet 3). Pomembnost visokošolske reforme pri razvijanju in rekonstrukciji demokratične družbe je tako posatavljena v samo osrčje Bolonjske reforme. Zanimiva je tudi posebna omemba položaja v jugovzhodni Evropi, ki igra v razvoju Bolonjskega procesa posebno vlogo, saj je pojmovana kot integralni del Evrope, vendar pa hkrati ohranja vlogo družbenega svarila, ki opozarja na nevarnosti totalitarnih in ideoloških političnih sistemov, s tem pa na nujnost razvijanja demokratičnih odnosov v regiji, ki spodbujajo stabilnost in trajnost razvoja. Priznavanje vloge jugovzhodne Evrope kot integralnega dela evropske skupnosti v visokošolski reformi pomeni kar največji argument, da visokošolska reforma ni zgolj proces, ki temelji na akademskem prestrukturiranju ali vpeljavi tehnično-ekonomističnih vrednot v visokošolstvo, temveč v prvi vrsti priznava vlogo visokega šolstva v družbeni rekonstrukciji. Čeprav bi težko rekli, da s tem postane družbena oziroma socialna dimenzija edina naloga visokošolske reforme, pa je očitno, da ta pridobiva vedno večje zanimanje tako s strani visokošolskih partnerjev kot drugih družbenih akterjev.

Demokratično družbeno rekonstrukcijo, ki naj bi predstavljala osrednji del bolonjskega procesa, dandanes velikokrat zameglijo očitki o izvajanju reforme, ki kritizirajo predvsem njen funkcionalistični in ekonomistični vidik. Ta naj bi pred demokratično prenovo v ospredje postavljala cilje, ki predstavljajo instrumentalno pomoč pri izgrajevanju skupnega evropskega gospodarskega prostora, pri čemer naj bi visokošolska reforma zagotavljala predvsem večjo kvalificiranost delovne sile v Evropi (kar naj bi izhajalo iz skrajševanja in intenzifikacije študijskega obdobja) in osredotočanje na povezave med gospodarstvom in visokošolskim sektorjem, kar naj bi zagotavljalo večjo zaposljivost študentov oziroma diplomantov (glej Medveš 2006, Kotnik 2006). Kljub resnosti in utemeljenosti kritik se na tem mestu s samim izvajanjem reforme ne moremo ukvarjati, zato bomo analizirali tiste vidike reforme, ki vsaj na deklarativni ravni predvidevajo osredotočanje reformnih procesov v perspektivi demokratične prenove družbe, s tem pa na skrb za multikulturno bogastvo Evrope.

Čeprav je po mnenju Neje Markelj humanistična dimenzija bolonjskega procesa odrinjena šele na drugo mesto, avtorica zastopa »tradicionalno razumevanje univerze kot

okolja z akademskimi vrednotami, ki pomembno sooblikujejo družbo, zato se mora vsak del takšnega razumevanja pri preoblikovanju evropskega visokošolskega prostora ohraniti« (Markelj 2006: 122). Zdi se, da je tradicionalna humanistična vloga univerz dandanes šibkejša, vendar pa prioriteto takšne družbeno-razvojne vloge pred ekonomskim razvojem omenjajo najpomembnejši partnerji bolonjskega procesa, med njimi tudi evropska zveza univerz (EUA). Ta v dokumentu, sprejetem leta 2004 z naslovom 'Vloga evropskih univerz' govori o tem, da morajo univerze in druge visokošolske institucije sprejeti središčno vlogo pri oblikovanju evropske kulture in evropske identitete. Pomenljiv je predvsem odstavek, ki pravi:

*»Evropske univerze morajo igrati odločilno vlogo pri doseganju ciljev zastavljenih za 2010. Oddaljujemo se stran od Lizbonske konvencije, ki se predvsem ozira na ekonomske in tehnološke aspekte razvoja, pri čemer pa EUA daje posebno pomembnost vlogi univerz v širši debati izgrajevanja Evrope, promociji evropskih vrednot, kulturne in jezikovne raznolikosti, ki se nam zdi še posebej pomembna v trenutnem institucionalnem okolju. Ko pride do izgrajevanja Evrope in zagotavljanja blaginje njenih državljanov, močno verjamemo, da je pospeševanje kulturne in socialne inovativnosti vsaj tako pomembno kot znanstven in tehnološki napredek« (Internet 7).<sup>31</sup>*

Javna odgovornost visokošolskih institucij pri vzpostavljanju demokratične kulture se torej navezuje na vlogo visokošolskih institucij pri reprodukciji demokratičnih vrednot, ki morajo postati integralen del učnega procesa evropskih univerz in drugih visokošolskih institucij. Demokratična vzgoja kot ena izmed zahtev demokratične kulture predstavlja vprašanje, ki je v procesu oblikovanja skupnega evropskega visokošolskega prostora relativno nov pojav, vseeno pa zato nič manj pomembna dimenzija visokošolskih reform. Pri vprašanjih vzgoje za demokratično kulturo se dandanes

---

<sup>31</sup> Podobno razumevanje vloge univerz je izraženo v deklaraciji ministrov iz leta 1988 z naslovom Magna Charta Universitatum, ki predstavlja prvi temeljni kamen v graditvi skupnega evropskega visokošolskega sistema. Eno od temeljnih načel, zapisano v omenjenem dokumentu, navaja: »Univerze so skrbnik tradicij evropskega humanizma in njihova stalna skrb je tudi nenehna težnja po celovitem znanju; pri izpolnjevanju svojega poslanstva prehajajo gospodarske in politične meje ter potrjujejo življenjsko potrebo po medsebojnem spoznavanju in sodelovanju različnih kultur. (Internet 8)«

pojavi predvsem ideja o *izobraževanju za demokratično državljanstvo*. Gre za idejo, ki je inherentno povezana z modernimi spremembami v družbi, ki jih zaznamuje predvsem družbena raznolikost, prehodnost in nestalnost kulturnih identitet, ki se spreminjajo skozi procese povečane družbene mobilnosti in njene komunikativne zmožnosti. Demokratično državljanstvo v (post)modernem smislu zahteva danes prenovljeno definicijo (o čemer smo na kratko govorili v prejšnjem poglavju), ki ustreza novi podobi družbene in kulturne realnosti. Razvoj v devetdesetih letih v Evropi in drugod po svetu je pokazal, da so institucije in zakoni nujen, a ne zadosten pogoj za delujočo demokracijo, pa tudi, da demokratična družba lahko deluje le, če je zgrajena na demokratični kulturi. Zgaga pravi, da je »ena od razločevalnih potez visokega šolstva tudi ta, da vključuje procese prenašanja (reprodukcije), hkrati pa spreminjanja kulturnih paradig in vzorcev v družbi« (Zgaga 2001: 150).

Vprašanje vzgoje za demokratično kulturo ali demokratično državljanstvo je vključeno v pedagoški proces, ki mora predstavljati kompleksno notranjo vrednoto vsakega visokošolskega sistema, ne pa zgolj njen »zunanji« dodatek. Demokratične vrednote predstavljajo »notranjo strukturo« visokošolskega študija, le-ta pa se izraža skozi pedagoški proces, ki zapoveduje, česa in kako naj se študenti učijo. V tem se tudi Zgaga strinja z drugimi avtorji, ki govorijo o demokratični vzgoji, saj pravi, da danes »demokratične vrednote ne morejo biti 'vcepljene', pač pa gre za to, da si posameznik oziroma posameznica pridobi moč in zmožnost (*empowerment*), ter priložnosti, ki jih neodvisno uporablja v vsakodnevnem življenju na instituciji (npr. univerzi) ter širšem družbenem okolju« (Zgaga 2001: 153). Vzgoja za demokratično kulturo mora tako postati temelj evropske visokošolske reforme, vendar pa je to mogoče zadovoljiti le tako, da na novo opredelimo odnos med visokim šolstvom in demokracijo. Demokracija, pravi Zgaga, ni mogoča na podlagi »moči znanja«, ki je del tradicionalnega razumevanja vloge visokega šolstva, temveč je lahko »temelj demokracije le »komunicirajoča skupnost«, kot skupnost raziskovalcev, skupnost učečih se, v katerih udeleženci – po načelu svobodni in enaki – komunicirajo brez kakršne koli dominacije (Zgaga 2001:153).« S tem se približamo razumevanju visokega šolstva kot instituciji, ki mora sama postati bolj demokratična ustanova, šele tako pa lahko prispeva k razvoju demokratične kulture v širši družbi. Bolonjska reforma je prav način, kako se spopasti s spremembami v družbi

in prevzeti javno odgovornost za njen razvoj, ki bo temeljil na demokratičnih in multikulturnih vrednotah; torej vrednotah, ki temeljijo na nediskriminaciji in enakosti, hkrati pa dovoljujejo svoboden in neoviran razvoj vsakega posameznika in družbeno kulturnih skupin.

Bolonjska reforma predstavlja osnovo za prehodni in mobilni visokošolski prostor, kar predstavlja jedro vseh visokošolskih sprememb. Mobilnost znotraj visokošolskega sistema mora postati osnova za družbeno mobilnost, kjer sta omogočena izmenjava in dialog tako na kulturnem kot znanstvenem področju. Mobilnost, ki predstavlja srž Bolonjske reforme, tako prispeva k izgrajevanju multikulturne in prehodne družbe, vendar pa mora biti le-ta mogoča v pogojih, kjer lahko vsi posamezniki v njej sodelujejo enakopravno in brez diskriminacije na podlagi kulturne, socialne, spolne ali kakršne koli druge identitete.

V nadaljevanju si bomo pogledali pojav mobilnosti, ki predstavlja enega glavnih ciljev bolonjske reforme, in poskušali pokazati, kako prav mobilnost študentov in drugih visokošolskih akterjev pomaga pri vzpostavljanju medkulturnih odnosov, ki lahko predstavljajo osnovo demokratične multikulturne družbe. K temu pomembno prispeva tudi sprememba samega pedagoškega procesa, ki skozi povečevanje mobilnosti postaja vedno bolj individualiziran proces, s tem pa je večja odgovornost do učenja naložena študentom in ne več učiteljem oziroma profesorjem, ki so predstavljali glavno os prenašanja znanja in vrednot v tradicionalnih učnih sistemih. Tak pedagoški proces je v bolonjski reformi povezan z uvedbo sistema ECTS,<sup>32</sup> ki uvaja spremembe v pedagoški proces skozi celotno področje EVŠP.

#### **4.2.3 Mobilnost kot pogoj za multikulturni dialog**

Mobilnost kot pojav presega okvire same bolonjske reforme, saj predstavlja dimenzijo sprememb v visokem šolstvu, ki so se začele odvijati že nekaj desetletij pred začetkom usklajenih pogovorov o skupni evropski visokošolski politiki. Predstavlja odgovor na izziv sodobnih družb, ki zahtevajo pretok znanja preko meja nacionalnih držav. Institucije visokega šolstva so v preteklosti dojele potrebo po sodelovanju z

---

<sup>32</sup> ECTS = European Credit Transfer System.

drugimi visokošolskimi institucijami, saj sta delitev in izmenjava znanja nujni za njihov razvoj in kvaliteto učnih programov. Potreba po sodelovanju in povezovanju različnih visokošolskih sistemov je v evropski družbi obstajala že od nekdaj, vendar pa so se konkretni premiki k temu začeli šele pred dobrimi dvajsetimi leti. Internacionalizacija evropskega visokošolskega prostora se je pravzaprav začela prav z vzpostavljanjem povezav in mrež med evropskimi univerzami in drugimi visokošolskimi institucijami, ki so omogočale svojim študentom in zaposlenim, da del svojih obveznosti opravijo na univerzah<sup>33</sup> v tujini, vendar pa so take izmenjave predstavljale šele začetek sistematičnega razmišljanja o pomenu in ureditvi mobilnosti na širši evropski ravni. Študijske izmenjave tako študentov kot profesorjev in drugih zaposlenih so predstavljale bolj izjemo kot pravilo v času študijskega obdobja. Z rastjo števila študentov na univerzah in povečevanju potrebe po medsebojnem sodelovanju univerz pa je bila mobilnost postavljena v samo ospredje razmišljanj o graditvi skupnega visokošolskega sistema. V evropski družbi, ki je vedno bolj odvisna od medsebojnega sodelovanja je bilo vedno bolj opaziti potrebo po vključevanju mobilnosti kot nujnega elementa posameznikovega študijskega obdobja. Prav zato je bila mobilnost izpostavljena kot eden glavnih ciljev bolonjske reforme. Prizadevanje za poseševanje mobilnosti je kot eden glavnih ciljev zapisano že v Bolonjski deklaraciji, ki izpostavi nujnost za:

- »pospeševanje mobilnosti skozi odpravljanje ovir, ki stojijo pred učinkovitim uresničevanjem prostega gibanja, predvsem pri*
- *dostopu do študija, možnostih za usposabljanje ter s tem povezanimi storitvami, kadar gre za študente,*
  - *priznavanju in vrednotenju obdobj raziskovanja, poučevanja in usposabljanja v Evropi, kadar gre za učitelje, raziskovalce in administrativno osebje, ne da bi prejudicirali njihove zakonite pravice«*
- (Internet 3).

---

<sup>33</sup> V nadaljevanju bomo pojem univerze razumeli razširjeno, torej tako, da hkrati pomeni tudi druge visokošolske institucije, s čimer se bomo izognili vedno novemu navajanju.

Bolonjska deklaracija mobilnost opiše v zelo formalnih okvirih. Predstavi jo kot prizadevanje za povečevanje mobilnosti tako študentov kot profesorjev in drugih administrativnih delavcev v visokem šolstvu, s čimer jo postavi v osrčje študijskih in raziskovalnih procesov. Čeprav se v taki definiciji skriva pojmovanje, da mora mobilnost postati ustaljen del tako študentovih kot profesorskih obveznosti, pa iz bolonjske formulacije le težje sklepamo o kompleksnosti samega pojava mobilnosti, ki pozna različne pojavne oblike, ki se ne nanašajo zgolj na njene različne uporabnike. V kontekstu celotne bolonjske reforme se je kasneje razvilo pojmovanje dveh najpomembnejših tipov mobilnosti, ki jih poznamo kot *horizontalno* in *vertikalno mobilnost*. Prva označuje mobilnost, ki poteka med univerzami, tako znotraj kot zunaj nacionalnih držav, med tem ko je vertikalna mobilnost opredeljena kot zmožnost posameznikovega prehajanja med različnimi stopnjami oziroma obdobji študija, kot so te opredeljene v drugih bolonjskih ciljih.<sup>34</sup>

V kontekstu naše razprave se bomo omejili predvsem na pomen horizontalne mobilnosti, saj ta predstavlja tisti del, ki posameznikom omogoča, da del svojih študijskih obveznosti opravijo na institucijah v tujini. Horizontalna mobilnost,<sup>35</sup> predstavlja tisti element bolonjske reforme, ki najbolj neposredno vpliva na internacionalizacijo visokega šolstva, s tem pa na nastajanje t.i. evropske dimenzije visokega šolstva kot njegove posledice. Mobilnost spreminja fizični izgled evropskih univerz, saj le-te postajajo mesta učenja ne zgolj za študente iz domače države, temveč iz celotnega evropskega območja in širše. S tem postajajo evropske univerze multikulturalna središča, kjer se srečujejo tako študentje kot učitelji iz različnih držav, s tem pa je le-tem ponujena možnost, da sodelujejo in se učijo v multikulturnem okolju (Internet 8).

Mobilnost v visokem šolstvu predstavlja tako za študente kot profesorje in druge visokošolske delavce večstransko izkušnjo. Evropska študentska organizacija oziroma ESIB navaja tri glavne razloge za povečevanje mobilnosti, ki se spreminjajo glede na čas in prostor. Med slednjimi izpostavi mobilnost kot *akademsko izkušnjo*, saj posameznik, ki se odloči za opravljanje dela svojih obveznosti v tujini, pridobi večji dostop do možnosti

---

<sup>34</sup> O stopnjah oziroma obdobjih študija govorita predvsem prva dva bolonjska cilja. Gre sicer za uveljavljanje primerljivega sistema visokošolskih stopenj, ki temeljita na dveh študijskih obdobjih – tako imenovani 'bachelor' stopnji in 'master' stopnji.

<sup>35</sup> Od tukaj naprej bomo uporabljali izraz mobilnost, ki bo pomenil zgolj horizontalno mobilnost. Ob nanašanju na vertikalno mobilnost, bo to izrecno izpostavljeno.

za šolanje in raziskovanje nasploh. Hkrati predstavlja udeleženos v mobilnosti tudi *povečano možnost za zaposlovanje*, kar je tudi ena glavnih nalog bolonjske reforme. Predvsem gre pri tem za povečano možnost zaposljivosti na mednarodnem trgu, saj predstavljajo mednarodne izkušnje in znanje tujih jezikov eno od pomembnih zahtev na današnjem trgu zaposlitve. Tako akademska izkušnja, kot povečana možnost zaposljivosti, pa sta del druge dimenzije mobilnosti, ki temelji na dejstvu, da predstavlja mobilnostna izkušnja - *kot kulturna in družbena izkušnja* – predvsem možnost za posameznikov osebnostni razvoj in rast. Predvsem je zadnja dimenzija izrazita pri študentski mobilnosti, saj lahko pri študentih govorimo, da gre šele za oblikovanje njihove lastne osebnosti ali pa nadgradnjo njihovih že obstoječih vrednot, med tem ko se izkušnja mobilnosti za profesorje in druge administrativne delavce v visokem šolstvu bržkone opira bolj na akademske, raziskovalne in zaposlovalne vidike. ESIB glede kulturne izkušnje študentske mobilnosti zapiše, da »mobilnost ponuja izkušnjo drugačnega študijskega okolja, ki oblikuje nove kulturne, družbene in akademske vrednote in ustvari priložnosti za osebnostno rast. Izkušnja kulturne in akademske drugačnosti promovira tolerantnost in zmanjšuje možnosti diskriminacije. Mobilnost igra pomembno vlogo pri razvijanju in ohranjanju demokratične kulture in ustvarjanju globalne družbe v multikulturnem kontekstu« (Internet 8).

Da predstavlja mobilnost v prvi vrsti predvsem kulturno izkušnjo *per se*, potrjujejo tudi številne raziskave, ki preučujejo razloge in motivacije za mobilnost študentov. Večina dosegljivih podatkov o mobilnosti se nanaša predvsem na študente, saj so študentske izmenjave (mobilnost) po eni strani veliko bolj razširjene in popularne, po drugi strani pa je mobilnosti profesorjev in drugih administrativnih delavcev v visokem šolstvu težje slediti, saj je mobilnost slednjih ponavadi veliko bolj integrirana v procese njihovega dela oziroma raziskovanja in ni organizirana v okviru širših mednarodnih mrež ali izmenjav. Raziskava o motivacijah za študentsko mobilnost, ki jo je opravljala evropska zveza Erasmus študentov ali ESN,<sup>36</sup> ugotavlja, da večina študentov kot glavno

---

<sup>36</sup> Čeprav je raziskavo opravljala evropska zveza Erasmus študentov (Erasmus student network ali ESN), je vzorec raziskave zajemal tudi druge mobilne študente oziroma tiste, ki se študijskih izmenjav niso udeležili preko programa Erasmus. V vzorec so bili zajeti tudi študentje, ki so si izmenjavo organizirali sami ali tako imenovani »free-moverji«, tisti, ki so bili v izmenjavo vključeni preko meduniverzitetnega ali meddržavnega sporazuma, CEEPUS študenti in drugi, ki so možnost za izmenjavo dobili preko različnih privatnih fundacij.

motivacijo za sodelovanje v študentskih izmenjavah navaja razlog, da si želijo spoznati novo kulturo (t.i. »*novelty motivation*«), temu pa sledijo razlogi kot so učenje tujih jezikov, kulturna motivacija, spoznavanje novih ljudi; medtem ko si motivacija iz razlogov zaposljivosti in akademskih razlogov sledita šele na 7. in 8. mestu (glej ESN 2006: 14). Zanimiv je tudi drug podatek iz iste raziskave, ki govori o študentskih izkušnjah po sami izmenjavi, ki pravi, da »študentje opisujejo veliko bolj pozitivno njihovo izkušnjo s samim življenjem v tujini kot pa akademsko izkušnjo, ki so jo tam pridobili« (ESN 2006: 5).

Vse naštetu torej priča, da mobilnost predstavlja tisti del visokošolske reforme, ki je najbolj povezan z družbeno in kulturno dimenzijo reform. Mobilnost moramo torej poleg samih formalnih postopkov, ki pogojujejo razvoj mobilnosti (kot so sprejem primerljivih stopenj, uvedba sistema ECTS kot transfernega sistema kreditov, uvedba skupnih diplom itd.), dojeti bolj kot družbeno dimenzijo bolonjske reforme, saj je očitno, da prav mobilnost prispeva k vedno večjemu sodelovanju med evropskimi državami, s tem pa med različnimi družbenimi in kulturnimi skupinami. Študijska mobilnosti je torej pojav, preko katerega se zavestno gradi evropski visokošolski prostor kot multikulturno okolje, kjer potekata izmenjava in sodelovanje tako v akademskem in splošno kulturnem smislu. Visokošolska reforma prispeva k izgrajevanju novih evropskih vrednot, kar kaže tudi poudarjeno zanimanje za t.i. *evropsko dimenzijo* bolonjskega procesa, ki jo najdemo med drugimi cilji bolonjske reforme. Gre za tisti presečni cilj reforme, pri katerem se postavlja vprašanje, ki je ključno v pričujočem diplomskem delu: ali procesi internacionalizacije visokega šolstva ustvarjajo povsem novo evropsko družbo, ki jo zaznamujejo povsem nove lastnosti kot skupek različnih nacionalnih in drugih kulturnih identitet, ali pa evropska dimenzija predstavlja skrb za demokratično spoštovanje evropske kulturne raznolikosti.

Glede pomena evropske dimenzije obstajajo v Evropi različne interpretacije, ki so odvisne od nacionalnih razlag tega pojma, hkrati pa od različnih institucionalnih akterjev, ki pri reformi sodelujejo kot partnerji ali zunanji opazovalci. Raziskava ESIBa (oziroma ESU-ja) ugotavlja, da je debata o pomenu evropskih vrednot v Evropi še zelo odsotna na nacionalnih nivojih (torej na ravni držav in ustvarjalcev nacionalnih politik v visokem šolstvu), poleg tega pa obstoječi pogovori na temo evropskih vrednot v visokem šolstvu

pojem interpretirajo zelo različno. Med drugim nekatere države pojav »evropske dimezije« interpretirajo preprosto kot sodelovanje v samem bolonjskem procesu (kot npr. v Veliki Britaniji, Gruziji, Italiji in nenazadnje tudi Sloveniji), medtem ko druge države evropsko dimenzijo visokošolskih sprememb razumejo v povezavi z sodelovanjem v mobilnostnih programih (Belgija, Litva, Latvija, Moldova, Poljska, Portugalska in Turčija) ali pa navajajo nastanek evropske dimezije visokega šolstva kot povod in razlog za komercializacijo in marketing univerz, kot na primer v Španiji (glej ESIB 2007: 65). Čeprav praksa očitno kaže, da je evropska dimezija procesa razumljena skozi različne in večkrat neprimerne nacionalne interpretacije, pa ESIBova raziskava povezema stališče, ki odseva uradna stališča vseh visokošolskih partnerjev v Evropi. Na ta način pravi, da se »v Evropi v zadnjem času odvija debata o pomenu evropskih vrednot. Promocija aktivnega državljanstva, multikulturalizma in pojmovanja visokega šolstva kot sile družbene kohezivnosti so glavne vrednote EVŠP in morajo biti zatorej vključene kot glavne v debato o oblikovanju EVŠP« (ESIB 2007: 64). Uradno stališče partnerjev v bolonjskem procesu torej specifično poudarja evropsko dimenzijo razvoja kot tisto, ki mora temeljiti na vrednotah multikulturalizma in aktivne udeležbe v demokratičnih procesih v družbi.

Čeprav je pomembno, da so demokratične in multikulturene vrednote zapisane tudi na deklarativni ravni kot v prejšnjem primeru, pa je še bolj od tega pomembno, kakšni so mehanizmi, ki multikulturene vrednote zares vpeljujejo v procese reformiranja visokega šolstva v Evropi. Kot smo namreč videli v prejšnjih poglavjih, lahko identificiramo različna multikulturena prizadevanja, vendar smo med vsemi izpostavili zgolj kritični multikulturalizem kot tisti, ki ima zadosten demokratični potencial. Mobilnost kot vidik bolonjske reforme, ki najbolj prispeva h graditvi multikulturenih odnosov v Evropi, moramo prav zato vzeti pod drobnogled in si ogledati, če in kje lahko najdemo kritične elemente spodbujanja mobilnosti, ki prispevajo k zavestni produkciji demokratičnih vrednot in odnosov v družbi. Pri tem imamo v mislih tiste elemente mobilnosti, ki spodbujajo nastanek enakopravnih in nediskriminatorskih družbenih odnosov, kar pa je mogoče z zavestnim prizadevanjem za družbeno enakopravnost in spodbujanjem demokratične vzgoje. Kot najpomembnejši kritični vidik mobilnosti bom v naslednjem razdelku izpostavila vpeljavo t.i. sistema ECTS: ta po eni strani predstavlja zgolj formalen sistem, ki omogoča primerljivost različnih študijskih programov in priznavanje

znanj, pridobljenih v tujini, zaradi česar je tudi tesno povezan z razvojem evropske študijske mobilnosti. Po drugi strani pomeni vpeljava ECTS tudi novo razumevanje same vloge znanja oziroma premik od pojmovanja znanja kot akumuliranja podane snovi skozi učni proces k pojmovanju znanja kot nečem, kar mora posameznik pridobiti sam, zaradi česar je vpeljava ECTS v prvi vrsti predvsem sprememba pedagoške paradigme v visokem šolstvu. Vpeljava sistema ECTS namreč temelji na razvoju novega pedagoškega pristopa, ki dovoljuje vedno večjo svobodo in izbirnost posameznika, s tem pa – bomo argumentirali – pomembno prispeva k osvobajanju posameznikov izpod ideoloških struktur, ki strukturirajo tradicionalne visokošolske procese.

#### **4.2.4 ECTS ali nov kurikularni in pedagoški pristop v visokem šolstvu**

Sistem ECTS ali evropski transferni sistem kreditov (*European credit transfer system*) je kar najbolj povezan s spreminjajočim izgledom evropskega visokega šolstva. Gre za novo vrsto ocenjevalnega sistema, ki se je v Evropi pojavil istočasno z začetkom študentskega mobilnostnega programa *Sokrates/ Erasmus* konec 80. let prejšnjega stoletja. V začetku je ECTS predstavljal zgolj način, ki je omogočal prepoznavnost in primerljivost opravljenih obveznosti iz tujine tako, da je univerzam omogočal lažje »prevajanje« obveznosti opravljenih v tujini v domače ocenjevalne kriterije. V tem smislu je bil ECTS ocenjevalni sistem vzpostavljen z razlogom, da spodbudi mobilnost, vendar pa se je z nastankom bolonjskega procesa razvil v sistem, ki vključuje veliko več od primerljivosti in prepoznavnosti v tujini opravljenih obveznosti. Z nastankom bolonjskega procesa, je ECTS najprej dobil veliko širše poteze, saj se je izkazalo, da je treba razviti ocenjevalni sistem, ki ne bo dovoljeval zgolj transferja v tujini opravljenih obveznosti v domače sisteme, temveč mora postati osnova skupnega in primerljivega evropskega ocenjevalnega sistema, s tem pa dobi tudi značilnost akumulativnega ocenjevalnega sistema oziroma sistema, ki mora prepoznavati vse študijske obveznosti študentov in torej postati glavni ocenjevalni način v EVŠP (glej Zgaga 2001: 124–133).

ECTS kot ocenjevalni sistem temelji na pridobivanju kreditnih točk, ki strukturirajo študijske programe in je torej kar najtesneje povezan s procesi mobilnosti. Omogoča horizontalno mobilnost, pri kateri je potreben prenos oziroma transfer kreditov

iz enega v drug univerzitetni (nacionalni) sistem, hkrati pa postane osnova vertikalne ali navpične mobilnosti s tem, ko omogoča nabiranje ali akumulacijo kreditov v celotnem študijskem obdobju. S postavitvijo mobilnosti v center učnega procesa skozi vpeljavo sistema ECTS, lahko opazimo pomembno spremembo v samem pojmovanju učnega oziroma študijskega procesa. Tradicionalni študijski načrti morajo s pojavom mobilnosti nujno spremeniti svojo strukturo, saj po eni strani ni mogoče, po drugi strani pa ni namen mobilnosti, da bi študent v tujini opravljal iste predmete in študiral enake vsebine, kot jih lahko študira doma. Sistem ECTS pri pospeševanju mobilnosti temelji na predpostavki, da mora študent opraviti enakovredno količino dela v obliki študija, kot bi to počel doma, vendar pa zaradi razlik v sistemih in učnih načrtih med državami ali celo med univerzami pridobiva znanja, ki so drugačna od tistih, ki jih pridobiva doma. S tem, da sistem ECTS omogoča pridobivanje različnih znanj skozi različne mobilnostne oblike,<sup>37</sup> se zgodi posebne vrste decentralizacija učnih programov, ki omogoča manj restriktivno in bolj svobodno izbiro študijskih vsebin skozi bolj svobodno izbiro študijskih predmetov. Decentralizacija učnih programov se tako zgodi kot nujna posledica povečevanja mobilnosti, s tem pa tudi sprememba v načrtovanju samega učnega procesa in učnih kurikulumov, kar postane ključnega pomena pri oblikovanju novih bolonjskih študijskih programov. Rudi Kotnik zato pravi, da je uvedba ECTS »le orodje, ki temelji na konceptualnih spremembah in zahteva veliko več kot zgolj aritmetično sposobnost pretvarjanja 'ur' v 'točke'« (Kotnik 2006: 83). Pri uvedbi sistema ECTS, pravi avtor, gre v resnici za spremembo konceptualne osnove, na kateri je nastal in dodaja, da »kreditni sistem predpostavlja novo visokošolsko kurikularno filozofijo« (Kotnik 2006: 83). Tradicionalni visokošolski načrt namreč predvideva določeno znanje, ki ga mora osvojiti vsak posameznik, s spremembo in sprejetjem ECTS pa evropski visokošolski sistemi sprejmejo filozofijo, ki temelji na bolj demokratični izbiri učnih vsebin, ki ustrezajo potrebam in željam posameznikov znotraj lastnih učnih načrtov.

Študentova možnost, da sodeluje pri oblikovanju lastnega učnega načrta je eden od vidikov bolonjskega procesa, ki najbolj prispeva k uveljavljanju demokratičnega in

---

<sup>37</sup> Poleg najbolj očitne oblike horizontalne mobilnosti na način študentskih izmenjav se vedno bolj uveljavlja tudi oblika mobilnosti, kjer lahko študent uveljavlja pridobljena znanja iz programov, ki niso neposredno del njegove visokošolske izkušnje, temveč lahko pripadajo različnim profesionalnim ali drugačnim usposabljanjem, ki so ustrezno akreditirani in priznani.

kritičnega pristopa k učenju, saj se s študentovo angažiranostjo v oblikovanju kurikulumuma poveča tudi njegova odgovornost do lastnega znanja. Markljeva pravi, da lahko sicer vloga študentov pri oblikovanju kurikulumuma povzroči veliko zmedo, saj lahko pride do tega, da postanejo študijski programi celo preveč fleksibilni, kar pa pomembno vpliva tudi na njihovo kvaliteto. Avtorica je zato mnenja, da naj se izbirnost in študentova udeleženosť pri oblikovanju lastnega učnega programa povečujeta s trajanjem študija, in pravi »da je zato treba paziti, da študentje postopoma prevzemajo odgovornost za svoje učenje in tako postanejo dovolj kritični in samostojni pri usmerjanju svojega študija« (Markelj 2006: 124). Skozi kritiko Markeljeve vidimo, da sta v ospredju načrtovanja učnih programov seveda vedno akademski vidik in znanje, ki ga mora študent osvojiti v učnem procesu, kljub temu pa je študentova angažiranost zaželjena in potrebna kot del demokratične preнове študija.

Decentralizacija kurikulumuma, ki je posledica novih tehnik pri oblikovanju študijskih načrtov, ima pomembne implikacije tako za akademske kot zaposlitvene možnosti študentov, vendar bi na tej točki debato o decentralizaciji kurikulumuma radi predstavili v luči ideološke kritike ki jo uvaja kritični multikulturalizem. Čeprav je taka interpretacija sprememb študijskih načrtov še precej odsotna v literaturi o bolonjskem procesu se zdi, da ima prav ta vidik reforme pomembne posledice na področju medkulturnega spoštovanja in razumevanja. Kritični pristop k oblikovanju učnih kurikulumov, temelječ na izbiri študentov, namreč ustreza zahtevam kritičnega multikulturalizma in Girouxjevi zahtevi po decentralizaciji visokošolskega kanona kot obliki kulturne politike, ki na ta način ruši ideološke strukture, ki so zakoreninjene znotraj vsakega kurikulumuma oziroma kanona. Izbirnost vsebin, predvsem pa možnost, da si študentje le-te izbirajo v širokem mednarodnem okolju skozi študijske izmenjave, ustvarja pogoje, kjer so viri znanja študentov pluralni, pri tem pa se razvija študentova kritična sposobnost razumevanja vsebin, ki jim je izpostavljen v različnih študijskih okoljih. Na kratko bi lahko povzeli, da decentralizacija študijskega kurikulumuma in povečana izbirnost študijskih vsebin s strani študentov predstavljata obliko »legitimacije različnih tradicij znanja« (McLaren 1994: 63), ki za McLarna pomeni predpogoj pri uveljavljanju kritičnih načel multikulturalizma in njegovih demokratičnih vrednot.

Preobrat paradigme, ki učni proces usmerja stran od učitelja oziroma stran od trdno strukturiranih učnih načrtov in nalaga odgovornost za študij študentom samim, predstavlja preobrat v samem študijskem procesu in ga imenujemo preobrat od *»na učitelja osredotočenega učnega procesa«* k *»na študenta osredotočen učni proces«*. Na ta način lahko decentralizacijo učnih vsebin razumemo ne le na ravni učnega kurikulumu, temveč tudi na ravni pedagogike, ki učni proces usmerja. Urška Sešek govori o učnem procesu, ki je orientiran na študenta, kot o obliki t.i. procesnega kurikulumu, kjer »je poudarek bolj na metodi kot na vsebini v tradicionalnem pomenu, tako metoda kot vsebina pa se ravnata po temeljni filozofski predpostavki, da je poglobljen cilj izobraževanja vsestranski razvoj in samouresničevanje posameznika« (Sešek 2006: 136). Avtorica dodaja, da »iz tega izhaja pomen posameznikove svobode, avtonomije mišljenja ter pravice do lastnega učnega sloga in tempa, kar pomeni tudi potrebo po individualizaciji izobraževalnega procesa« (Sešek 2006: 136). S tem pridemo do pomembne novosti v učnem procesu, ki se ne omejuje zgolj na kognitivni in intelektualni razvoj posameznika, temveč vključuje tudi njegov moralni in socialni razvoj, zaradi česar najbolj ustreza potrebam demokratične družbe.

### **4.3 Kritika**

Pogledali smo si tri cilje bolonjske reforme, pri katerih smo identificirali nekaj elementov, ki spodbujajo razvoj multikulturnih in demokratičnih vrednot v evropskem visokošolskem prostoru, s tem pa pomembno vplivajo na razširjanje le-teh v evropski družbi.

Čeprav smo lahko videli, da ostajajo elementi reforme, ki do neke mere vpeljujejo vrednote kot so skrb za kulturno raznolikost evropskega prostora, ohranjanje javne odgovornosti visokega šolstva, vzgoja za demokratično državljanstvo, skrb za medkulturni dialog in pa multikulturni šolski proces; pa je potrebno, da na koncu izrazimo dvom, ali so vsa načela, ki vodijo bolonjsko reformo, tudi zares implementirana v nacionalne visokošolske sisteme, saj je pri tako kompleksni reformi očitno, da je implementacija načel v veliki meri odvisna od vrste nacionalnih faktorjev in je podvržena nacionalnim političnim težnjam in usmeritvam. Miha Kovač se strinja s Ruth Keeling, ki

pravi, da bi bilo boljše od interpretacije načel bolonjske reforme, ki so zapisana v njenih temeljnih dokumentih analizirati »konkretne interpretacije in implementacije bolonjskega procesa, ki so nastale skozi lokalne interpretacije, strategije in pogajanja« (Kovač 2006: 102), saj bi šele tako prišli do bolj realistične slike o potrebnih spremembah. Predvidevamo lahko, da bi z analiziranjem dosedanjega stanja implementacije bolonjskih načel v posameznih državah lahko tudi zmanjšali razliko med temi in pa splošnimi načeli bolonjske reforme, ki naj bi jim ti sledila.

V tem smislu je pomemben očitek, ki ga zasledimo pri vrsti avtorjev, ki se ukvarjajo z bolonjsko reformo, in sicer, da bolonjska reforma v svojih načelih sicer pozdravlja vlogo visokega šolstva kot institucije, ki ima vlogo pri oblikovanju javne demokratične kulture, vendar pa univerzitetnim institucijam v resničnosti vedno večji izziv predstavljajo zahteve po konkurenčnosti na mednarodnem trgu, s tem pa tudi zahteve po zaposljivosti študentov - diplomantov, ki so največji kapital vsake univerze. Paul Kellerman ostro kritizira razvoj bolonjskega procesa in pravi, da se je »politični namen premaknil od utrjevanja intelektualnih, kulturnih, družbenih in tehničnih dimenzij Evrope, od svojih študentov in bolj splošno od svojih državljanov, k trgom dela, izobrazbi in znanju« (Kellerman 2006: 26) Dodaja, da se je »pojem 'Evrope znanja' spremenil v instrumentalno zamisel nove politično-ekonomske strategije, ker naj bi bila visokošolstvo in znanje po eni strani organizirana kot sredstvo za krepitev konkurenčne sposobnosti gospodarstva, po drugi strani pa se ponujala kot tržno blago« (Kellerman 2006: 26)

Tržna naravnost izvajanja visokošolske reforme je verjetno največja ovira pri razvijanju demokratičnega in multikulturnega šolstva. Razvijanje demokratičnega šolstva, ki bo vzelo zares svojo širšo družbeno odgovornost, je odvisno od politične volje v vsaki državi, hkrati pa od mednarodnih pritiskov po sodelovanju v globalnih gospodarskih procesih. Zdenko Medveš se strinja z Kellermanom in drugimi, da prinaša bolonjska reforma novo, ekonomistično komponento v visoko šolstvo in pravi, da se »univerze zavedajo, da morajo v svoje študije vključiti tudi reševanje brezposelnosti, ekonomski razvoj in spodbujanje evropskega gospodarstva, toda ob tem poudarjajo enakovrednost tradicionalne humanistične vloge univerz« in dodaja, da je »moramo sprejeti dejstvo, da služi izobraževanje različnim ciljem« (Medveš 2006: 8).

Pričujoče diplomsko delo je v razpravi o šolstvu izpostavilo njegovo vlogo pri demokratični in multikulturni reformi družbe. Identificirali smo nekaj ciljev bolonjske reforme, ki pričajo o prizadevanjih za demokratizacijo in uvajanju kritično multikulturnih vrednot v evropski visokošolski prostor. Kljub vsemu pa se strinjamo z Medvešem in drugimi, ki pravi, da ima izobraževanje različne cilje, pri čemer so ti med seboj večkrat konfliktni in nasprotujoči. Skrb za demokratično in multikulturno vzgojo ne sme postati odvečna prav zaradi navzkrižnih interesov in ciljev, vendar lahko samo skozi analizo posledic v prihodnosti vidimo, do kakšne meje bo šolstvo, predvsem pa visoko šolstvo v Evropi ohranilo svojo vlogo v stalni demokratični družbeni obnovi.

## ZAKLJUČEK

Dandanes je v svetu prav malo držav, ki jih ne prežema multikulturalna heterogenost, vendar pa ta pojav sega daleč nazaj v zgodovino človeštva. Kot smo povedali na samem začetku, je multikulturalizem hkrati kulturno-družbena stvarnost, po drugi strani pa gre istočasno tudi za teorijo ali celo politično prakso, ki označuje specifične odnose med različnimi etničnimi oziroma kulturnimi skupnostmi znotraj države.

V pričujočem diplomskem delu smo se z multikulturalizmom ukvarjali kot teorijo in jo poskušali vzpostaviti kot model urejanja medkulturnih odnosov v evropskem prostoru, ki ga zaznamuje multikulturalna kulturno-družbena stvarnost per se. V prvem delu naloge smo multikulturalizem razložili kot zgodovinski fenomen, ki izhaja iz upora proti kolonialističnemu monokulturnemu diskurzu. Pri tem gre za diskurz kulturnega razvoja, ki hierarhizira kulture od najbolj do najmanj razvite, ta model pa naj bi imel univerzalno pravilnost. V prvem poglavju smo pokazali, da se multikulturalizem razvije kot specifičen odgovor na monokulturalistični diskurz v ZDA, ki je še dandanes prisoten pri oblikovanju odnosov znotraj in zunaj te države. Hkrati sem v prvem poglavju pokazala, na kakšen način predstavlja multikulturalizem uporabno teorijo medkulturnih odnosov znotraj vsake države, zaradi česar sem pokazala, na kakšen način lahko diskurz multikulturalizma doprinese k urejevanju medkulturnih odnosov znotraj Evropske unije oziroma širše evropske družbe, ki skozi procese globalizacije in novih evropskih širitev postaja vedno bolj povezan politični, gospodarski in kulturni prostor.

V prvem poglavju smo analizirali tudi osnovne pojme, brez katerih ne moremo razumeti problematike multikulturalizma. Razprava se je osredotočila na različna razumevanja pojma kultura, kjer smo izpostavili, da je konstruktivistična definicija pojma kultura pomembna za razumevanje kulture kot spremenljive in dinamične, zaradi česar je kultura pojem, ki jo lahko obenem navezujemo na različne družbene skupnosti, kot so etnija, narod ali nacija. Analiza je obenem vodila skozi dinamiko med posameznikom in njegovo skupinsko pripadnostjo, pri čemer smo prišli do pomembnega vprašanja skupinske identifikacije, ki je ključnega pomena pri multikulturalizmu. Multikulturalizem

razume kulturno identiteto posameznika kot enega najpomembnejših in integralnih delov posameznikove osebnosti, v tem smislu pa je enakopravna obravnava kultur na splošno pomemben del priznavanja in enakopravne obravnave posameznikov.

V diplomskem delu smo analizirali tudi različne tipe multikulturalizma, ki se povezujejo z različnimi ideološkimi prepričanji, na koncu pa smo izpostavili kritični multikulturalizem kot tisti tip, ki je povezan z diskurzom reforme in družbene transformacije. Podrobneje smo ta tip predstavili v drugem poglavju, kjer smo družbeno transformativni potencial kritičnega multikulturalizma povezali z poststrukturalistično in feministično teorijo, na koncu pa smo kot najpomembnejši del prikazali navezavo kritičnega multikulturalizma na pojem človekovih pravic. Argumentirala sem, da lahko le z uvedbo koncepta kot so človekove pravice vspostavimo enotne in univerzalne kriterije demokratičnosti. Pojem človekovih pravic sicer ni popolnoma neproblematičen, vendar omogoča skupne demokratične standarde za pripadnike različnih kulturnih skupnosti, s čimer se izogne kulturnemu relativizmu in nihilizmu. Hkrati s tem omogoča življenje različnih kulturnih skupnosti znotraj iste družbe, saj demokratične vrednote, ki jih morajo spoštovati vsi, vodijo k enakopravnemu spoštovanju s tem pa obravnava različnih kulturnih skupin. V tem smislu zagovarjajo avtorji multikulturalizma družbo, ki temelji na kulturni enakopravnosti, hkrati pa različne kulture niso zaprte v hermetične skupnosti, temveč formirajo odprto družbo prehajanja (Giroux 1994, McLaren 1994, Goldberg 1994, Grossberg 1995), ki temelji na kulturnem dialogu in kulturni izmenjavi.

V drugi polovici diplomskega dela smo razpravo o multikulturalizmu navezali na institucijo šolstva, saj ta predstavlja eno najpomembnejših institucij družbene socializacije. Argumentirala sem, da je družbeno transformativni in reformni potencial kritičnega multikulturalizma povezan prav z vzgojno vlogo institucije šolstva, ki skozi demokratično vzgojo pripeva k družbeni rekonstrukciji. V tretjem poglavju smo tako izpostavili vzgojno funkcijo šole, s tem pa prikazali vlogo šole pri demokratični prenovi družbe, kakršno zagovarja kritični multikulturalizem. Predstavili smo tudi kritično multikulturalistično prepričanje, da predstavlja demokratična vzgoja nekakšno notranjo dimenzijo šolskega procesa, zaradi česar postavljajo kritično multikulturalistični avtorji temelj demokratične prenove družbe v sam učni proces, z zahtevo po multikulturnih

kurikulumah in kritični pedagogiki kot demokratičnem učnem procesu. Ti dimenziji služita kot najbolj odkriti multikulturalni politiki.

V zadnjem delu diplomske naloge smo razpravo o multikulturalizmu in šolstvu konkretizirali na primeru visokošolske reforme v Evropi, ki jo bolj poznamo pod imenom bolonjska reforma. S tem smo si zadali vprašanje, ki predstavlja tudi jedro naše teze in se sprešuje ali in če, kako, lahko reforma šolstva v Evropi prispeva k demokratični prenovi družbe. Bolonjska reforma predstavlja namreč reformo visokega šolstva, ki povezuje nacionalne visokošolske sisteme v enoten evropski visokošolski prostor, v tem pa predstavlja izziv za urejanje mednacionalnih in medkulturnih odnosov v evropskem prostoru. Vprašanje, ki se zastavlja je, ali lahko v bolonjski reformi oziroma bolonjskem procesu zasledimo vidike kritičnega multikulturalizma, ki zahtevajo politično angažiranje za ohranitev evropske kulturne raznolikosti znotraj skupnega okvira demokratičnih vrednot.

V analizi bolonjske reforme smo uporabili metodo interpretacije ključnih in dokumentov bolonjskega procesa in drugih besedil, ki predstavljajo priporočila različnih partnerjev, sodelujočih v razvoju skupnega visokošolskega prostora. Skozi analizo treh bolonjskih ciljev, ki jih predstavljajo razvoj socialne dimenzije bolonjskega procesa, razširjanje študijske mobilnosti in pa razvoj nove pedagoške paradigme, ki jo predstavlja uvedba ocenjevalnega sistema ECTS, smo prišli do zaključka, da lahko znotraj teh političnih prizadevanj najdemo elemente, ki vplivajo na razvoj demokratičnih multikulturnih vrednot v evropskem visokošolskem prostoru, s tem pa vplivajo na razširjanje teh vrednot v evropski družbi.

Čeprav je analiza bolonjske reforme temeljila na interpretaciji zastavljenih ciljev, ne pa na dejanski implementaciji le-teh, kar predstavlja pomemben zadržek pri prej zapisanem zaključku lahko rečemo, da je diskurz o multikulturalističnih demokratičnih vrednotah vsaj implicitno prisoten v visokošolski reformi, vendar pa bi bilo na tem mestu še pomembnejše analizirati, v kolikšni meri je ta razprava pristona na ravni posameznih nacionalnih sistemov, ki so odgovorni za implementacijo bolonjskih ciljev. Hkrati se moramo zavedati, da je bolonjska reforma izjemno kompleksen projekt, ki v tem trenutku še ni končan, zato je jasno, da bodo končni rezultati in posledice reforme v širši družbi razvidnejše šele v prihodnosti.

## LITERATURA IN VIRI

1. Althusser, Louis (1980): O ideologiji. V Louis Althusser (ur.): *O ideologiji in estetskem užitku*, 38–99. Ljubljana: Cankarjeva založba.
2. Berger, Peter in Thomas Luckmann (1966/1980): *Družbena konstrukcija Realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
3. Calhoun, Craig (2001): The Virtues of Inconsistency: Identity and Plurality in the Conceptualization of Europe. V Lars Eric Cederman (ur.): *Constructing Europe's Identity*, 35–57. London: Lynne Rienner Publishers.
4. Caws, Peter (1995): Identity: Cultural, Transcultural and Multicultural. V David Theo Goldberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 371–388. Oxford: Blackwell.
5. Cederman, Lars Eric (2001): Political Boundaries and Identity Trade-Offs. V Lars Eric Cederman (ur.): *Constructing Europe's Identity*, 1–35. London: Lynne Rienner Publishers.
6. Chicago Cultural Studies Group (1995): Critical Multiculturalism. V David Theo Goldberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 114–140. Oxford: Blackwell.
7. ESIB (2007): *Bologna with Student Eyes*. London: ESIB.
8. Fitzmaurice, Deborah (1993): Liberal Neutrality, Traditional Minorities and Education. V John Horton (ur.): *Liberalism, Multiculturalism and Toleration*, 50–70. New York: St. Martin's Press.
9. Fraser, Nancy (1994): Rethinking the Public Sphere: A Contribution To the Critique of Actually Existing Democracy. V Henry Giroux in Peter McLaren (ur.): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, 74–101. New York: Routledge.
10. Gates, Henry Louis jr. (1995): Goodbye Columbus? Notes on the Culture of Criticism. V David Theo Goldberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 203–218. Oxford: Blackwell.
11. Giroux, Henry (1992): *Crossing Borders*. London: Routledge.

12. Giroux, Henry (1994): Living Dangerously: Identity Politics and New Cultural Racism. V Henry Giroux in Peter McLaren (ur.): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, 29–56. New York: Routledge.
13. Giroux, Henry (1995): Insurgent Multiculturalism. V David Theo Goldberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 325–344. Oxford: Blackwell.
14. Giroux, Henry (1997): *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder: WestviewPress.
15. Gordon, Milton (1964): *Assimilation and the American Political Life*. New York: Oxford University Press.
16. Grossberg, Lawrence (1994): Introduction: Bringin' It All Back Home - Pedagogy and Cultural Studies. V Henry Giroux in Peter McLaren (ur.): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, 1–29. London: Routledge.
17. Gutmann, Amy (1992): Introduction. V Charles Taylor in Amy Gutmann (ur.): *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, 3–25. New Jersey: Princeton University Press.
18. Gutmann, Amy (2001): *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
19. Jenkins, Richard (2002): *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
20. Južnič, Stane (1993): *Identiteta*. Ljubljana: FDV.
21. Kymlicka, Will (1995): *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
22. Lukšič-Hacin, Marina (1999): *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
23. McLaren Peter (1995): White Terror and Oppositional Agency. V David Theo Goldberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 45–75. Oxford: Blackwell.
24. McLaren, Peter (1994): Multiculturalism and the Postmodern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation. V Henry Giroux in Peter McLaren (ur.): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, 192–225. New York: Routledge.

25. Mlinar, Zdenko (1996): Territorial Diversification and /or Homogenization? : From Identities as Islands to Identities as Crossroads. V Tuuli Forsgren (ur.): *Cultural Crossroads in Europe*, 163–177. Stockholm: Forskningsradsnämnden.
26. Neumann, Ivor B. (2001): European Identity, EU Expansion and the Integration/ Exclusion Nexus. V Lars Eric Cederman (ur.): *Constructing Europe's Identity*, 141–165. London: Lynne Rienner Publishers.
27. Rolly, Horst Friedrich (2005): Approaches to Comparative and International Education to Educational Rights of Minorities. V Nikola Genov (ur.): *Ethnicity and Educational Polica in South Eastern Europe*, 22–37. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Institute.
28. Soysal, Yasemin Nugholu (2000): Toward a Postnational Model of Membership [In Europe]. V Kate Nash (ur.): *Readings in Contemporary Political Sociology*, 264–280. Malden MA: Blackwell.
29. Stam, Robert in Shohat, Ella (1995): Contested Histories: Eurocentrism, Multiculturalism and the Media. V David Theo Goldeberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 296–325. Oxford: Blackwell.
30. Talpade Mohanty, Chandra (1994): Voice Challenges for Liberal Education in the 1990s. V Henry Giroux in Peter McLaren (ur.): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Hope*, 145–167. New York: Routledge.
31. Taylor, Charles (1992): *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. New Jersey: Princeton University Press.
32. Thornton, Steven (1995): *Cultural Rights, Multiculturalism and Cultural Relativism*. V Audrey Osler (ur.): *Teaching for Citizenship in Europe*, 22–30. London: Trentham Books.
33. Turner, Terence (1995): Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology that Multiculturalists Should Be Mindfull Of? V David Theo Goldberg (ur.): *Multiculturalism: A Critical Reader*, 406–424. Oxford: Blackwell.
34. Wolf, Susan (1992): Comment. V Charles Taylor in Amy Guttmann (ur.): *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, 75–87. New Jersey: Princeton University press.

35. Zgaga, Pavel (2004): *Bolonjski proces: Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Center za Študij Edukacijskih Strategij.
36. Zgaga, Pavel (2005): *The Importance of Education in Social Reconstruction*. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies.

### **Članki:**

1. Kellerman, Paul (2006): Od Sorbone do Bologne in še naprej: O Ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva. *Sodobna pedagogika* 4, 24–36.
2. Kotnik, Rudi (2006): Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika* 4, 82–99.
3. Kovač, dr. Miha (2006): Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani. *Sodobna pedagogika* 4, 100–111.
4. Markelj, Neja (2006): Neskladnosti v bolonjskem kurikularnem načrtovanju študijskih programov. *Sodobna pedagogika* 4, 112–130.
5. Medveš, Dr. Zdenko (2006): Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika* 4, 6–21.
6. Sešek, dr. Urška (2006): Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije. *Sodobna pedagogika* 4, 132–147.

### **Internetni viri:**

1. Ministri Francije, Nemčije, Italije in Združenega kraljestva (1998): *Sorbonne joint declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Dostopno na [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf) (12. julij 2007).
2. Wallace, Chloe (2002): *Education, Multiculturalism and the EU Charter of Human Rights*. Dostopno na <http://les1.man.ac.uk/conweb/> (14. junij 2007).
3. Svet ministrov za visokošolstvo (1999): *Bolonjska Deklaracija*. Dostopno na <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (25. maj 2006).

4. Svet ministrov za visokošolstvo (2001): *Prague Comunnique*. Dostopno na [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF) (25. maj 2006).
5. ESIB (2007): *History of ESU*. Dostopno na [http://www.esib.org/index.php?option=com\\_content&task=section&id=4&Itemid=241](http://www.esib.org/index.php?option=com_content&task=section&id=4&Itemid=241) (16. junij 2007).
6. Svet ministrov za visokošolstvo (2003): *Berlin Communique*. Dostopno na <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> (25. maj 2006).
7. EUA (2004): *The role of Europe's universities*. Dostopno na [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/Research\\_Liege\\_conf\\_23042004.1083058845634.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Research_Liege_conf_23042004.1083058845634.pdf) (25. maj 2006).
8. Rektorji evropskih univerz (1988): *Magna Charta of European Universities*. Dostopno na [http://www.cepes.ro/information\\_services/sources/on\\_line/magna\\_charta.pdf](http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/magna_charta.pdf) (25. maj 2006).
9. ESIB (2006): *Mobility study February 2007*. Dostopno na [http://www.esib.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=95&Itemid=272](http://www.esib.org/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=272) (16. junij 2007).