

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Urša Mihevc

**Binarne reprezentacije Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem
sistemu**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2017

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Urša Mihevc

Mentorica: doc. dr. Ksenija Šabec

Binarne reprezentacije Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu

Diplomsko delo

Ljubljana, 2017

*Zahvaljujem se doc. dr. Kseniji Šabec
za prijazno vodenje in strokovno
pomoč ter Juretu za ljubečo
podporo.*

*Diplomsko delo posvečam svoji
družini.*

Binarne reprezentacije Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu

Diplomsko delo se ukvarja z raziskovanjem binarnih reprezentacij Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu. Izhaja iz teorije postkolonializma, balkanizma in kritične diskurzivne teorije ter pri tem poudarja zahodnoevropsko identitetno konstrukcijo skozi diametralno nasproten konstrukt Vzhoda, ki se skozi zgodovino geografsko in ideološko nenehno spreminja. Ob tem opredeli orientalizem, balkanizem in okcidentalizem kot diskurzivne prakse, ki služijo posredovanju hegemoniziranih in dominantnih podob Vzhoda, Balkana in Zahoda. Posebej natančno se osredotoči na geopolitično situacijo 20. stoletja, ki je Zahodni Evropi omogočila uzurpirati skrajno pozitivno samodefincijo skozi antipod vzhodnoevropskemu območju, zaznamovanemu z realsocializmom in komunizmom. Materializacijo binarnih reprezentacij Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu sprva predstavi skozi diskurzivno kritično analizo osnovnošolskega učbenika, nato pa jih razišče v empiričnem delu skozi kvalitativno in kvantitativno raziskavo, opravljeno na treh slovenskih osnovnih šolah.

Ključne besede: Binarne reprezentacije, podoba Drugega, hladna vojna, stereotipi.

Binary representation of Eastern and Western Europe's primary education system

The thesis explores the binary representations of Eastern and Western Europe in the primary education system based on the theory of postcolonialism, Balkanism and critical discourse theory, highlighting the construction of Western European identity through diametrically opposite construction of the East, which is historically, geographically and ideologically changeable. Furthermore, it defines orientalism, balkanism and occidentalism as discursive practices that cause the transmission of homogenised and dominant images of the East, the Balkans and the West. It focuses closely on the geopolitical situation of the 20th century, which was the reason for an extremely positive self-definition of Western Europe through the antithesis of the Eastern zone marked by real-socialism and communism. The appearance of the binary representation of Eastern and Western Europe in the primary educational system is initially presented through a critical analysis of the primary textbook, and later on explores the empirical part through qualitative and quantitative research that had been carried out in three Slovenian primary schools.

Key terms: Binary representations, image of the Other, cold war, stereotypes.

KAZALO

1 Uvod	6
2 Evropsko identificiranje skozi konstrukt Vzhoda	8
2.1 Diskurz orientalizma, okcidentalizma in balkanizma.....	10
2.2 Konstrukcija evropskega Vzhoda in Zahoda po drugi svetovni vojni.....	12
3 Postkomunistična tranzicija v »evropskost«	14
3.1 Osnovnošolski izobraževalni sistem in njegove mitologije	15
3.2 Vzhodna Evropa v osnovnoškolskem izobraževalnem sistemu	18
4 Empirični del	21
4.1 Cilji empiričnega dela in raziskovalna vprašanja	21
4.2 Potek raziskave	21
4.3 Metodologija.....	22
5 Interpretacija rezultatov	23
5.1 Rezultati anketnih odgovorov	23
5.2 Interpretacija anketnih odgovorov	26
6 Sklep	31
7 Literatura	33
Priloge	36
Priloga A: Intervju z učiteljem/-ico A iz šole A.....	36
Priloga B: Intervju z učiteljem/-ico B iz šole B.....	38
Priloga C: Intervju z učiteljem/-ico C iz šole C.....	40
Priloga Č: Anketni vprašalnik	42

1 Uvod

»Ideologija skozi sistem vrednot in prepričanj verujočemu posreduje podobo sveta na način redukcije njegove raznolikosti, kar vodi v njegovo poenostavljeno in okrnjeno razumevanje.« (Sargent 2009, 2)

Pregled nekaterih osnovnošolskih učbenikov za predmet geografije je v nekaterih njegovih vsebinah vzbudil pozornost in s tem pričujoče delo usmeril v podrobnejšo analizo tega didaktičnega segmenta. V osnovnošolskem sistemu kot ideološkem aparatu države korenini materializacija dominantnih ideologij in ravno zato bi didaktični pripomočki in kurikulumi morali biti še posebej dobro raziskani in vsebinsko prevrednoteni. Delo predstavlja kratko uverturo v raziskovanje binarnih reprezentacij Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu, sprva skozi teoretično razdelavo orientalizma v delu ameriško-palestinskega literarnega kritika Edwarda Saída z naslovom *Orientalizem: zahodnjaški pogled na Orient* iz leta 1978, ter razdelavo balkanizma v delu bolgarske zgodovinarke Marie Todorove z naslovom *Imaginarij Balkana* iz leta 1997. Omenjeni deli iz druge polovice 20. stoletja sta na področju študij Bližnjega vzhoda, Balkana in postkolonialne teorije povzročili globok premik v dojetju temeljnega principa, skozi katerega se dominantne predstave o Vzhodu, Zahodu in Balkanu producirajo. Po teoretični razdelavi diskurzov orientalizma, okcidentalizma in balkanizma se delo preusmeri na obstoj sodobne podobe Vzhoda, ki od hladne vojne dalje korenini v Evropi. Postkomunistična Vzhodna Evropa se v širšem diskurzu predstavlja kot nasprotje »civilizirani, demokratični, liberalni in razviti« Zahodni Evropi, kar vodi v njeno okrnjeno in stereotipno dojetje, medtem ko Zahodu omogoča uzurpacijo skrajno pozitivnih, če že ne idealnih lastnosti. Ob tem izpostavi nekatere tihe (neo)kolonizacijske strategije, ki služijo (post)kolonizaciji vzhodnoevropskih in balkanskih držav, ki so zajete v konceptu »evroorientalizma«. Po grobi razdelavi bistvenih konceptov na področju identitetnega konstruiranja Vzhoda in Zahoda skozi čas se delo preusmeri na osvetlitev dominantnih diskurzov, ki nekritično koreninijo v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu skozi raziskave, ki osvetljujejo problematične jezikovne strategije, miselne vzorce in vsebinske rabe v temeljnih učnih gradivih. V diplomskem delu tako skušam odgovoriti na naslednji dve raziskovalni vprašanji:

- Ali in na kakšen način je Zahodna Evropa predstavljena kot diametralno nasproten del Vzhodni Evropi?

- Kakšni predsodki in stereotipi obstajajo med osnovnošolci o družbenih značilnostih Vzhodne Evrope?

Nekateri osnovnošolski učbeniki pri predmetu geografija so prikazani kot akterji etnocentristične in rasistične socializacije, saj skozi zgoraj omenjene strategije vodijo v stereotipne in homogene reprezentacije nezahodnega sveta. Na podoben način se s pomočjo metode diskurzivne kritične analize, opravljene na geografskem učbeniku z naslovom *Geografija Evrope in Azije – Učbenik za 7. razred osnovne šole* Jurija Senegačnika iz leta 2009, razišče vsebinske in jezikovne strategije, ki producirajo dominanten diskurz o Vzhodni Evropi kot »nerazviti«, enolični in problematični geografski entiteti, zaznamovani s posledicami socialističnega režima, medtem ko se o Zahodni Evropi tvori podoba demokratično neoporečnega sveta, zaznamovanega z večinsko pozitivnimi miselnimi vzorci. Omenjeni geografski učbenik predstavlja enega izmed ključnih kriterijev izbora treh slovenskih osnovnih šol, na katerih je izveden nadaljnji raziskovalni del. Ta skozi kvalitativno in kvantitativno raziskavo pridobi določen vpogled v stanje osnovnošolskega sistema v Sloveniji skozi zaznave sedmošolcev treh slovenskih osnovnih šol in njihovih učiteljev. Z metodo odprtega tipa anketnih vprašalnikov in polstrukturiranih intervjujev raziskuje načine reprezentiranja Vzhodne in Zahodne Evrope, ki naj bi bili po domnevi danega dela skladni s problematično vsebino zgoraj navedenega temeljnega didaktičnega pripomočka, zasičenega z izključevalnim, etnocentrističnim in razvojnim zahodnoevropskim diskurzom, kar vodi v etnocentrično socializacijo namesto v socializacijo za multikulturalnost.

Ali je tovrsten diskurz kot produkt političnih in akademskih interesov zavoljo ohranjanja večvrednostne pozicije Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu resnično prisoten, postane razvidno skozi rezultate raziskave med sedmošolci in njihovimi učitelji.

2 Evropsko identificiranje skozi konstrukt Vzhoda

Identiteta Zahodne Evrope se je v svoji zgodovini formirala preko principa binarnega diferenciranja. Predpostavke, na katerih si je zagotavljala superioren položaj nasproti drugim predelom sveta, jo še dandanes uvrščajo v svet znanstvenega duha, racionalne in praktične učinkovitosti, svet demokracije in spoštovanja človekovih pravic ter navsezadnje v svet, ki si prizadeva vzpostaviti družbeno pravičnost skozi enakost pravic in možnosti. (Amin 2009, 79) Omenjene predpostavke pa so se lahko formirale predvsem preko identitetnih opredelitev »tujega« oziroma neevropskega, saj so vselej nosile diametralno nasprotno lastnosti Zahoda, kar priča o eksteritorialni naravi evropskega identificiranja. Da je Evropa dosegla medsebojno povezanost in kolektivno identiteto, se je oblikovala na negativen, eksteritorialen način, kar pomeni, da se je definirala bolj skozi to, kar ni, kot skozi to, kar je. (Debeljak 2004, 27) Podobno pravi Velikonja, ko analizira diskurz evropske mitologije. Evropa sicer predstavlja zgodbo o vrednotah, ki temeljijo na demokraciji, solidarnosti, svoboščinah in kulturi, vendar se mora njena pozitivna podoba konstantno ustvarjati preko antagonistične negacije vsega drugega. Identiteta je namreč vedno ustvarjena v relacijskem razmerju do drugega, zato je vselej nestabilna. (Velikonja 2005, 90) Evropsko združevanje je torej vedno potekalo skozi prizmo razmejevanja med »nami, Evropejci« ter »njimi, Neevropejci« oziroma »tujci«. O sovraštvu do vsega »neevropskega« pričajo zgodovinska dejstva o etničnih, verskih in kulturnih čiščenjih, koloniziranju neevropskega sveta, njegovem zaslužnjevanju in podobno. Diskurz o spoštovanju drugačnosti ter družbene pravičnosti skozi enakost pravic in možnosti se je vzpostavil šele po stoletjih asimilacijskih procesov in čiščenj. (Velikonja 2005, 93)

Todorova pravi, da je dialektičen odnos med Vzhodom in Zahodom¹ star toliko, kot je stara pisana zgodovina. Ločnica med Vzhodom in Zahodom se je namreč v zgodovini tako pogosto predstavljala, da ni mogoče natančno določiti, kje sta začetek in konec Evrope. (Todorova v Delanty in Rumford 2008, 47) Že stari Grki so se posluževali koncepta Orienta, preko katerega so razlikovali med »civiliziranim« in »barbarskim svetom«, medtem ko so zakrivali nasprotja med Tračani in Skiti oziroma med severom in jugom. Tovrstno tradicijo so nadaljevali Rimljani v obdobju rimskega cesarja Dioklecijana, kjer je delitev na Vzhod in

¹ Vzhod in Zahod sta zaradi njune ideološke in diskurzivne narave, ki deluje kot skupek nestabilnih pomenov, zapisana z veliko začetnico.

Zahod postala del rimskega upravnega sistema. Srednji vek je prakso delitve nadaljeval v obdobju Karolinškega cesarstva znotraj religioznosti leta 1054, ko se je krščanski svet razdelil na grški Vzhod in na latinski Zahod. (Todorova 2001, 36)

Delitev na Vzhod in Zahod je tako prvotno izvirala iz antične Grčije in še danes le-to pojmuje kot »zibelko« zahodne civilizacije, čeprav je ne moremo misliti brez egipčansko-feničanskega oziroma vzhodnjaško-semitskega konteksta. (Amin 2009, 180) Kakor pravi Gedrih (2012), so bili medkulturni stiki med staro Grčijo in Azijo zelo pogosti, potekali so v času Perzijskega imperija in v času Aleksandrove Makedonije, vendar so bili skozi stoletja obrobno interpretirani in slabo prepoznani. Klasični filozof in filolog Thomas McEvilley trdi, da je indijski vpliv prek Perzijskega imperija segal že v čas predsokratikov, pri čemer poudari pomen medkulturnih izmenjav ter močnega azijskega vpliva na starogrško kulturo. Temeljev zahodne civilizacije namreč ni mogoče misliti brez medkulturnih izmenjav z Indijo. (McEvilley v Gedrih 2012, 226) Dougherty in Kurke menita, da se je ideja o monolitni in homogeni zahodni kulturi rodila v obdobju klasicistične paradigme 18. stoletja. Ta je vztrajno zaničevala model večdimenzionalne, pluralne kulture, katere preživetje je odvisno od stika z drugimi civilizacijami, ljudstvi in kulturami. (Dougherty in Kurke 2003, 2) Podobno meni Gedrih. Osemnajsto stoletje se je sicer začelo zanimati za »eksotični Orient«, vendar je njegovo dožemanje ostalo na ravni idealiziranja in stereotipiziranja, kar je v razsvetlenskem duhu rodilo znanost o Orientu. (Gedrih 2012, 231) Todorova bolj radikalno poudari, da je ustaljena delitev na Vzhod in Zahod produkt razsvetljenske filozofije 18. stoletja, ki je v absolutni veri v napredek, razvoj in znanost začela deliti kulture glede na gospodarsko, politično in družbeno ureditev. Vzhod je tako postal sinonim za »nerazvito, iracionalno in vraževerno območje, ki še ni doseglo zahodne stopnje razvitosti in kultiviranosti«. (Todorova 2001, 37) Z razvojem postkolonialnih študij, študij nacionalizmov, strukturalistične paradigme Stuarta Halla in Gramscijevega koncepta kulturne hegemonije v 20. stoletju se je prevladujoč diskurz začel preoblikovati v resnejše in bolj objektivizirano polje obravnavanja »multikulturalnosti« kultur, ki skuša ostati s klasicistično ideologijo, razvojnim diskurzom, monolitno kulturo in paradigmo evrocentrizma neobremenjeno. (Dougherty in Kurke 2003, 2)

Dvajseto stoletje ni prineslo zgolj novega diskurza na področju bolj objektiviziranega obravnavanja »neevropskih kultur«, temveč tudi nov akademski termin »orientalizem« in z njim temeljno humanistično delo v polju postkolonialnih študij, ki skozi kritično teorijo

artikulira ideološke in politične interese takšnega obravnavanja Vzhoda, ki še danes gnezdi v obči produkciji znanja in védenja.

2.1 Diskurz orientalizma, okcidentalizma in balkanizma

Eno izmed ključnih del, ki se je skozi sistematično kritiko lotilo odnosa Zahoda do neevropskega Vzhoda, nosi naslov *Orientalizem: zahodnjaški pogled na Orient* (1978). Študija Edwarda Saída iz konca sedemdesetih let 20. stoletja izhaja iz predpostavke o eksteritorialni konstrukciji Evrope, ki je za svojo gradnjo identitete vedno potrebovala »Drugega« ali konkretnije Orient, ki se je pejorativno manifestiral v diskurz orientalizma. Saíd je s svojo kritično študijo močno interveniral v prostor kritične teorije ter spremenil postkolonialni diskurz in splošno humanistično znanost. Po Saídu orientalizma ni mogoče obravnavati brez proučevanja konstelacij in konfiguracij moči, ki so vklesane v zgodovino kultur, saj je nenazadnje nastal kot produkt zahodnih civilizacijskih interesov. (Saíd 1996, 17) Orient ni bil zgolj območje najstarejših in najbogatejših evropskih kolonij, temveč predvsem izvor njihovih jezikov in civilizacij, njihove identitetne opredelitve ter veliki kulturni tekmeč in najpogostejši »Drugi«. (Saíd 1996, 12) Glede na to je Zahod v celotni zgodovini kolonializma uporabljal različne forme znanja in moči zavoljo oblikovanja ideološke podobe Vzhoda, to pa je vseskozi konstruiral kot diametralno nasprotno območje, kar je vodilo v evropsko homogenizacijo, v konstrukt njene superiornosti in v funkcionalen mit o Evropi. (Paíć 2004, 27) Da se je Evropa samodeklarirala kot »napredna«, »razvita«, »znanstvena« in »liberalna²«, je bila primorana ustvariti lastno nasprotje, ki uteleša njej neželene lastnosti. Saíd je naposled orientalizem opredelil kot način mišljenja ali organizirano védenje, ki temelji na ontološki in epistemološki distinkciji med »Orientom« in največkrat »Okcidentom³«. (Saíd 1996, 13–16) Orientalizem pa ni zgolj omogočal diametralno nasprotnega mišljenja med omenjenima entitetama, temveč predvsem specifičen mišljenjski princip, ki je obvladoval način obravnavanja, proučevanja, opisovanja, vladanja in avtoriziranja pogledov na Orient. Orient je bil »orientaliziran«, saj je bil ustvarjen v diskurzu apliciranja zahodne moči in dominacije nad njim. (Saíd 1996, 17)

² Tovrstne opredelitve dajem v navednice zaradi problematičnosti njihove uporabe znotraj razvojnega diskurza, ki producira hierarhizirano vrednotenje kultur.

³ Orient izhaja iz latinskega glagola »*oriri*« (rasti), Okcident pa iz glagola »*cedere*« (padati), kar ponazarja gibanje sonca. (Bazdulj 2004, 72)

Avtorja Avishai Margalit in Ian Buruma pravita, da se je vzporedno z orientalizmom rodil diskurz okcidentalizma na Vzhodu, ki implementira diametralno nasproten način mišljenja, kot ga goji orientalizem. Sloni na sovraštvu do Zahoda, ki izvira iz tendence boja proti razsvetljenski paradigmi novega veka. Tovrsten diskurz v sodobnosti pojmuje Ameriko kot izvorno cesarstvo ideologije kapitalistične globalizacije ter neoliberalizma, kar naj bi vodilo v duhoven in vsesplošen razkroj družbe. (Paić 2004, 29) Coronil Fernando v delu *Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories* iz leta 1996 diskurz okcidentalizma kot reverzibilnega pogleda na Okcident opredeli kot skupek nestabilnih pomenov, ki producirajo polarizirana in hierarhizirana vrednotenja kultur, saj povzročajo ideološko deljenje sveta na različna in ločena področja skozi segregacijo skupnih zgodovinskih stičišč. Praksa spreobračanja razlik v hierarhizirana kulturna vrednotenja naj bi naposled vodila v naturalizacijo tovrstnih reprezentacij ter v ohranjanje asimetrije moči v svetu. (Coronil 1996, 57) Če povzamem, diskurz orientalizma, ki je izhajal iz gospodovalnih interesov, ni služil zgolj posploševanju pogledov nanj, temveč predvsem vsiljevanju v dialektičnem procesu ustvarjene identitete. Tako je Zahod materializiral identiteto Orientu, pri tem pa jo je materializiral tudi samemu sebi. (Todorova 2001, 31–35) Tako »Okcident« kot »Orient« sta naposled geografski simbolni tvorbi, ki zgolj zrcalita druga drugo. (Said 1996, 13–16)

Saidova študija pa ni zgolj intervenirala v prostor kritične teorije in postkolonialnega diskurza, temveč tudi v diskurz balkanizma, zgodovinopisja o Balkanu in v študije Jugovzhodne Evrope. Nekateri teoretiki so Saidovo orientalistično kritiko poenostavljeno implicirali v zgodovinopisje o Balkanu, spet drugi, med katerimi je Maria Todorova in njena študija *Imaginarij Balkana* (1997), pa so balkanizem umestili zgolj v eno izmed njegovih pojavnih oblik. (Petrović 2009, 24) Orientalizem je diskurz pripisane opozicije, medtem ko je balkanizem diskurz pripisane dvoumnosti. (Gregorič Bon 2013, 32) Omenjeno področje, ki je po Todorovi plod diskurza simbolne geografije, je od orientalizma nastalo precej neodvisno, saj se je balkanizem v zgodovini obravnaval ločeno od Bližnjega in Srednjega vzhoda zaradi narave strateškega območja. (Todorova 2001, 49) To pa pomeni, da se je ta kot diskurz ustvarjanja drugega formiral zgolj v območju nekdanje otomanske nadvlade, medtem ko diskurz orientalizma tiči prav povsod, saj vselej presega časovne in prostorske omejitve. (Gregorič Bon 2013, 32) Balkan, kot ga opisuje Todorova, je nastal v postopnem izoblikovanju v razdobju dveh stoletij, tj. v času otomanske nadvlade, ko je balkansko območje kulturno, politično, versko in pravno dominiralo, obenem pa je povzročilo

uveljavitev imena Balkan v delu Jugovzhodne Evrope. Pejorativna raba imena Balkan, ki živi v diskurzu, polnem stereotipov, predsodkov in posploševanj, pa je produkt balkanskih vojn in prve svetovne vojne. (Todorova 2001, 47). Diskurza balkanizma in orientalizma sta tako mitologiji ali simbolni geografiji, ki služita formaciji funkcionalnega mita o Evropi. Ta se lahko naposled samodeklarira kot »najrazvitejši«, »demokratičen«, »liberalen« in »racionalen« del nasproti »nerazvitemu«, »nedemokratičnemu«, »iracionalnemu« in »neciviliziranemu« Drugemu. Kot pravi Debeljak, je ravno pomanjkljivost fizične geografije oziroma naravnih pregrad proti vzhodu celine rodila simbolno geografijo, ki služi ideološki manifestaciji Evrope. (Debeljak, 2004, 68) Zgodba o Balkanu je naposled zgodba o pejorativni rabi zemljepisnega imena, ki se od 20. stoletja dalje aktivno manifestira v diskurzu balkanizma. Balkanizem kot organiziran princip vedenja in mišljenja je zaradi geografske neločljivosti od Evrope moral privzemati različne frustracije, ki so izvirale iz njenih kulturnih, ekonomskih in političnih nasprotij. Balkan je naposled predstavljal nadomestek za čustveno razbremenitev na podoben način, kot je Orient Zahodu predstavljal vzvod za implikacijo nasprotnih investicij zavoljo ohranitve svojih latentnih konfliktnih razmerij. Šterkova trdi, da je balkanizem postal nezavedno Evrope na podoben način, kot so »primitivna ljudstva« za Evropejce predstavljala nezavedni del, navezujoč se na psihoanalitično paradigmo. (Šterk 2001, 960)

V nadaljevanju sledi obravnava reprezentacij vzhodnoevropskega območja v 20. stoletju, ki je zaradi sprememb na prizorišču svetovne zgodovine postalo aktualno območje investicij diametralno različnih lastnosti Zahoda.

2.2 Konstrukcija evropskega Vzhoda in Zahoda po drugi svetovni vojni

Simbolna konstrukcija Zahodne Evrope se je po retoriki srednjeveškega razločevanja med islamom in krščanstvom v moderni dobi prenesla na vzhodnoevropsko območje, zaznamovano z Balkanom in komunizmom. (Debeljak 2004, 69) Prizorišče svetovne zgodovine se je v začetku 20. stoletja začelo premikati v »neevropski svet«, pri čemer je evropska civilizacijska dediščina začela upoštevati Združene države Amerike, ob tem pa se je ob koncu 2. svetovne vojne pojavil nov »Vzhod«. (Delanty in Rumford 2008, 40–41) Začetki hladne vojne segajo v obdobje povojne zaznamovanosti z razdelitvijo Nemčije na Vzhod in Zahod leta 1948. Že leta 1946 je britanski premier Winston Churchill oznanil prisotnost ene

izmed najpomembnejših meja v sodobni zgodovini. (Brager 2004, 4) Železna zavesa je povojno Evropo geografsko, politično, gospodarsko in ideološko razdelila na zahodnoevropske kapitalistične države in vzhodnoevropske realsocialistične države. Delanty in Rumford pravita, da je železna zavesa predstavljala dokončno demarkacijsko črto, ki je simbolizirala določitev zunanjega roba Evrope. (Delanty in Rumford 2008, 43) Ilc nadaljuje, da sta se v obdobju hladne vojne materializirali ideji Zahodne in Vzhodne Evrope, medtem ko je slednja odigrala bistveno vlogo za osmišljanje zahodnoevropske skupnosti preko njej diametralno nasprotnih lastnosti. Delitev celine na dva nasprotna dela lahko primerjamo z razsvetljsko dihotomno mentaliteto, vendar tokrat s posodobljenim diskurzom, ki zajema razlikovanje med kapitalizmom in socializmom, demokracijo in totalitarizmom ter liberalizmom in planskim gospodarstvom. (Ilc 2009, 38)

Da nadaljujem, kot pravi Stanič, je Vzhodna Evropa v času realsocializma veljala za politično, gospodarsko in ideološko homogen prostor, pri čemer so bile zanemarjene vsakršne razlike med njenimi posameznimi deli. Po eni strani je tovrstna percepcija nastala zaradi poenotenja in pretirane integracije znotraj Varšavskega sporazuma, Sveta za vzajemno gospodarsko pomoč ter zaradi premočne indoktrinacije s socialističnim internacionalizmom, ki je zahteval poenotenje in podrejenost vzhodnoevropskih držav Sovjetski zvezi. Zaradi strahu pred nacionalnimi gibanji so kulturne, zgodovinske in verske raznolikosti ostale neopažene. (Stanič 1991, 633) Leta 1961 je Sovjetska zveza zgradila Berlinski zid, pred tem pa je bila Nemčija razdeljena na področja, ki so pripadala ZDA, Veliki Britaniji, Franciji in Sovjetski zvezi. Ta je zaradi strahu pred morebitno združitvijo zahodnih sil blokirala zahodni Berlin, kar je povzročilo formiranje Zvezne republike Nemčije na zahodu in Nemške demokratične republike na vzhodu. Ideja železne zaveze se je materializirala na fizični ravni zaradi množičnega preseljevanja prebivalstva iz Nemške demokratične republike v Zvezno republiko Nemčijo, kar je vodilo v vzhodnonemški gospodarski upad. Po osemindvajsetih letih je Berlinski zid padel zaradi liberalizacije Sovjetske zveze pod taktirko Mihaila Gorbačova ter notranjih uporov znotraj celotne Nemčije. (Popović in Lukšič 2012, 290) Sledil je 9. november leta 1989, ki je zaznamovan s padcem Berlinskega zidu, kar je povojni Evropi predstavljal drugi večji izziv po formaciji Tretjega rajha Adolfa Hitlerja. Razdeljena Nemčija je od leta 1948 postala ponovno združena, kar je na simbolni ravni oznanilo konec hladne vojne. Zatem so sledile številne transformacije v Evropi, kot sta na primer počasen razkroj Sovjetske zveze ter osamosvajanje in individualiziranje nekdanjih komunističnih držav v Vzhodni in Jugovzhodni Evropi. (Görtemaker 2009, 17)

Iz dominantne konstrukcije evropskega Vzhoda in Zahoda skozi obdobje hladne vojne sledi obravnava nekaterih tihih (neo)kolonizacijskih strategij, ki služijo (post)kolonizaciji vzhodnoevropskih držav, kar se izkazuje skozi proces postkomunistične tranzicije v »evropskost« na političnem, gospodarskem, strukturnem in vrednotnem področju.

3 Postkomunistična tranzicija v »evropskost«

Postkomunistična Vzhodna Evropa je po koncu sovjetske hegemonizacije začela intenzivneje izkazovati raznovrstnost na različnih področjih. (Stanič 1994, 347) Z razpadom realsocializma je razpadel videz enoličnosti, kar se je izkazalo na verskem, kulturnem in političnem področju, predvsem med njenim južnim in severnim delom. (Stanič 1991, 633) Vzhodnoevropske države so začele izvajati tranzicijsko in strukturno prilagajanje v smislu implementiranja kapitalističnega sistema, demokracije ter vstopanja v polnopravno članstvo Evropske unije. Tovrstno prilagajanje je produkt širjenja omenjene meddržavne tvorbe vzporedno s procesom evropeizacije, ki zajema implementiranje evropskih vrednot, norm, pravil in standardov. (Pichler Milanović 2004, 6)

Ferfila politični razvoj postkomunističnih vzhodnoevropskih držav razdeli v tri skupine. V prvo skupino sodijo države: Češka, Madžarska, Poljska, Litva, Latvija, Estonija in Slovenija. Njihove politične ambicije so bile demokratične, zapečatenе s svobodnimi volitvami, parlamentarno demokracijo ter državljanskimi pravicami in svoboščinami. Druga skupina držav zajema Hrvaško in Črno goro z avtoritarnim političnim režimom, takrat s predsedovanjem Slobodana Miloševića in Franja Tuđmana. V tretjo skupino držav pa spadajo Bolgarija, Romunija, Slovaška, Makedonija, Albanija in Bosna in Hercegovina s hibridnim političnim režimom, ki se je gibal k demokraciji na eni strani in k diktaturi na drugi strani. Naposled so vse države Vzhodne Evrope prevzele parlamentarni tip vlade, razen Belorusije, ki ostaja parlamentarno-diktatorski hibrid; Rusije, ki je parlamentarno-predsedniški hibrid; in Pridnjestrške moldavijske republike, ki je ostala mednarodno nepriznana. (Ferfila 2014, 76–79)

Šabec tovrstna politična, strukturna, ekonomska in vrednotna prilagajanja opredeli s konceptom »evropskosti«. »Evropsko« je postalo sinonim novega smisla v procesu iskanja nove postkomunistične identitete Vzhodne Evrope. (Šabec 2004, 49) Pojmi »Evropa«, »Evropska unija« in »evropski« so postali mobilizacijska gesla in program, na katerega so začele prisegati vse postkomunistične države. (Stanić 1994, 346) Z Marxovo parafrazo Ilc in Komel tovrsten proces opišeta na naslednji način: »Prihodnost Balkana in Vzhodne Evrope je ali evropska ali barbarska«. Zahodna Evropa je namreč po padcu Berlinskega zidu začela izvajati neokolonialne politike, kar ji je omogočil supernacionalni status, zaznamovan s skrajno pozitivno samodefinicijo, ki se je v tovrstnem procesu prenosa na novonastale države začel vpisovati v politično in družbeno področje vzhodnoevropskih in balkanskih držav. (Ilc in Komel 2009, 14)

»V prevladujočih diskurzih EU se sama geopolitična tvorba EU v večini primerov prikazuje kot ena z Evropo, dojema se kot imaginaren geografsko-družbeno-kulturni konglomerat samih "pozitivnih" atributov. EU tako uzurpira poimenovanje celotne celine za poimenovanje sebe, to pa počne s tem, da koncept očisti vsakršne "negativne" konotacije.« (Ilc in Komel 2009, 14)

Tovrsten proces mehke (neo)kolonizacije vzhodnoevropskih in balkanskih držav podpreta s konceptom »evroorientalizma«, katerega cilj je prikazovanje imaginarnih reprezentacij, ki služijo (post)kolonizaciji omenjenega območja ter drugih mehanizmov, ki omogočajo širitev Evropske unije. (Ilc in Komel 2009, 13) Implementiranje zahodnoevropskega modela liberalne demokracije in korporativnega kapitalizma je namreč postala glavna preokupacija vzhodnoevropskih držav. (Šabec 2004, 52)

Novonastali koncept evroorientalizma, ki služi osvetlitvi tihih (neo)kolonizacijskih strategij, se bo v nadaljevanju prevesil v obravnavo osnovnošolskega izobraževalnega sistema. Ta bo skozi Althusserjevo teorijo predstavljen kot ideološki aparat države, ki legitimira dominantne socialne in kulturne ideologije. Zatem bodo sledila nekatera izmed glavnih dognanj kritične diskurzivne analize slovenskih osnovnošolskih učbenikov.

3.1 Osnovnošolski izobraževalni sistem in njegove mitologije

Evrocentrični hegemonski metadiskurz, kot smo ga opisali v prejšnjem poglavju, deluje kot artikulacijska praksa. V reprodukcijo in naturalizacijo omenjenega diskurza so vključeni

državni aparati, kot so politika, mediji, religija, intelektualna mnenja in nenazadnje izobraževalni sistemi, ki delujejo kot artikulatorji evropskosti. Evrocentrični hegemonski metadiskurz namreč sloni na konsenzu med centri moči in njihovimi diskurzi. (Velikonja 2005, 14) Ideja ni nova. Že Althusser je izobraževalni sistem zaradi posredovanja ideoloških nastavkov, ustvarjenih v centrih moči, umestil v kategorijo ideološkega aparata države. Ena izmed funkcij izobraževalnega sistema je prav legitimacija buržoaznih socialnih in kulturnih ideologij, materialna eksistenca ideologije je namreč temelj delovanja vseh ideoloških aparatov države in tako predstavlja pomemben mehanizem družbene moči. (Althusser 2000, 79)

»[Šola] s tem, ko definira določeno skupino znanj za legitimno pri produkciji in/ali distribuciji, druge skupine znanj in tradicij pa kot neprimerne za šolsko znanje, [...] ne pomaga samo pri produkciji uporabnega tehnično-administrativnega znanja, ampak tudi pri reprodukciji kulturnih in ideoloških form vladajočih skupin.« (Apple 1992, 15)

Didaktični pripomočki kot posredovalci védenja in znanja v izobraževalnih sistemih predstavljajo pomembno gradivo preučevanja. Šabec ugotovi, da so osnovnošolski učbeniki pogosti akter etnocentristične in rasistične socializacije preko ustvarjanja pomenov, ki subverzivno konotirajo »Drugega« skozi jezik. Po eni strani je polje lingvističnega ustvarjanja neenakosti skozi medijski svet sicer dobro raziskano, vendar je po drugi strani osnovnošolski sistem skozi produkcijo znanja in védenja znotraj pedagogike in učnih pripomočkov ostal precej nedotaknjen. Evropska mitologija, temelječa na hebrejsko-grško-latinsko-krščanski osnovi, humanistični razsvetljenosti in dvomu o vsem, kar je drugačno od njenih imperativov »normalnosti«, ostaja nekritično vtisnjena v učbenike in pedagoški proces osnovnošolskega izobraževanja. (Šabec 2015, 128) Zahodnoevropske države so v osnovnošolskih učbenikih predstavljene obsežnejše in superiornejše kot vzhodnoevropske in neevropske države, katerih opisi so neredko stereotipni in ahistorični ter pogosto producirajo evropocentrični in rasistični diskurz. (Šabec 2015, 128) Da se rasizem, diskriminacija, širjenje neenakosti, hierarhizacija in ekskluzivizem pojavljajo v izobraževalnem sistemu, ki je neposredno influiran in nadzorovan s strani vladajočih elit, dokazujeta tudi Janja Žmavc in Igor Ž. Žagar v delu *Kako so Evropejci odkrili neznane dežele in se spoznali z novimi ljudstvi* iz leta 2011. S pomočjo jezikovne pragmatične analize in drugih interdisciplinarnih metod sta analizirala problematične ideološke diskurze v slovenskih osnovnošolskih učbenikih zgodovine, geografije in državljanske vzgoje in etike. Skozi raziskavo učbenikov sta ugotovila pogosto prisotnost nekritičnih obravnav določenih zgodovinskih dogodkov, institucij, praks in procesov, kot je

na primer proces evropskega koloniziranja »neevropskega« sveta. (Žmavc in Ž. Žagar 2011, 11–20) Podobno ugotavlja tudi Šabec. Diskurz v osnovnošolskih učbenikih opravičuje kriminalna dejanja evropskega kolonializma in imperializma znotraj »odkrivanja neznanih kultur«. Prav tako ne problematizira določenih zgodovinskih osebnosti, imperialistov ter kolonialistov, saj njihova genocidna dejanja ostajajo zanemarjena, kar pa ni tehnična, temveč ideološka izbira. (Jeffs v Šabec 2015, 137) Evropa se v učnih gradivih pogosto pojavlja kot kulturno in civilizacijsko superiornejša nasproti »neevropskim« predelom oziroma nasproti konstrukt »Drugega«. Šabec dodaja, da tovrsten superiornejši in hierarhični konstrukt izhaja iz ideologije lineranega evolucijskega načela in hierarhičnosti kulture, zaradi česar »Drugi« vedno zaostajajo za nami. Hkrati je pogosto prisotno pomanjkljivo navajanje zgodovinskih podatkov o neevropskih ljudstvih, saj se v osnovnošolskih učbenikih njihov kulturni začetek začne šele z Evropejci, medtem ko je zgodovina ljudstev pred kolonizacijskimi procesi zanemarjena. (Šabec 2015, 136) Podobno pravita Žmavc in Žagar. Evropa je v osnovnošolskih učbenikih predstavljena kot zemljepisna entiteta kompleksnejših družbenih sistemov, medtem ko se posledice evropskega imperializma interpretirajo partikularno. Ponekod so v celoti zavedene na gospodarske dimenzije, kot je potreba po novih tržiščih ali potreba po pridobivanju surovin. (Žmavc in Ž. Žagar 2011, 74)

»Takšen diskurz temelji na medkulturni in medčasovni transmisiji in se kaže v izjavah, da so »na najnižji razvojni stopnji tista [ljudstva], ki se ukvarjajo z nabiralništvom«, da ti ljudje »prihajajo v stik s civilizacijo samo ob velikih rekah in v posameznih tržnih krajih«, da so nekatera ljudstva »gospodarsko in kulturno manj razvita od drugih« itd. Za takšno stanje naj bi bili zaradi neizobraženosti, pasivnosti itd. predvsem sami krivi, saj se običajno izpušča družbenoekonomske razlage takšne situacije, zlasti vlogo kolonializma in sodobnih neokolonialnih oblik izkoriščanja s strani zahodnih podjetij in mednarodne trgovine.« (Šabec 2015, 136)

Vrečer komentira, da slabšalni izrazi, namenjeni različnim ljudstvom, kulturam in civilizacijam, vzporedno z danim okrnjenim kontekstom in informacijsko osiromašenostjo ne omogočajo možnosti razvoja empatije kot medkulturne kompetence v procesu osnovnošolskega izobraževanja. Rešitev vidi predvsem v poudarjanju socialne konstrukcije znanja oziroma kulturni pristranski produkciji znanja, skozi katerega interpretiramo druge kulture, civilizacije in ljudstva. Kulturna raznolikost bi se tako morala v izobraževalnem sistemu odražati kot vrednota, in ne kot ovira. (Vrečer 2012, 55)

V nadaljevanju sledi kritična diskurzivna analiza izbranega geografskega učbenika z naslovom *Geografija Evrope in Azije – Učbenik za 7. razred osnovne šole* avtorja Jurija

Senegačnika iz leta 2009, ki je tudi potrjen za uporabo v slovenskih osnovnih šolah. V Republiki Sloveniji se namreč v sedmem razredu osnovnošolskega izobraževanja pri predmetu geografija lahko uradno izbira med sedmimi potrjenimi geografskimi učbeniki. Pri izbiri učbenikov in drugih učnih gradiv so strokovni aktivni učitelji v šolah povsem avtonomni. Po podatkih spletišča Trubar, naj bi bil zgoraj navedeni učbenik vključen v šolske učbeniške sklade na 232 osnovnih šolah po Sloveniji. (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport) V raziskavi tega diplomskega dela bom izbrani učbenik analizirala skozi analizo jezikovnih strategij in vsebin, kot osnovno učno gradivo ga namreč uporabljajo na ciljnih osnovnih šolah, kjer sem raziskavo tudi opravila.

3.2 Vzhodna Evropa v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu

Žmavc in Žagar sta v študiji vsebinske analize osnovnošolskih učbenikov (2011) že ugotovila, da je Vzhodna Evropa prezentirana v kontekstu pojmov, kot so »socializem«, »komunizem«, »vzhodni blok« in »manjša razvitost«, medtem ko Zahodno Evropo predstavljajo vzporedno z »visoko razvitostjo«, »kapitalizmom«, »imperializmom« in »buržoazijo«. (Žmavc in Ž. Žagar 2011, 240) Da je Vzhodna Evropa izrazito negativno obeležena, potrjuje tudi Šabčeva. Povezujejo jo s problemi gospodarstva, močno prizadetega okolja, slabih razmer za kmetijstvo, enoličnega načina življenja in obsežnimi neposeljenimi območji. (Šabec 2016, 142)

Po pregledu učbenika z naslovom *Geografija Evrope in Azije – Učbenik za 7. razred osnovne šole* iz leta 2009 avtorja Jurija Senegačnika je mogoče zaslediti podobno.

»Najbolj razvite so države v zahodnem in severnem, najmanj pa v vzhodnem in jugovzhodnem delu. Ta delitev se v marsičem ujema z nekdanjo politično delitvijo Evrope na kapitalistični in socialistični blok. [...] Socialistične države so začele znova uvajati kapitalistično gospodarstvo. Nekatere med njimi so se vključile v Evropsko unijo, druge pa ubirajo drugačno pot. [...] Za Zahodno Evropo je pomembna lega ob Atlantskem oceanu, kar se kaže [...] tudi v visoki gospodarski razvitosti. [...] Vzhodna Evropa se od preostalih delov Evrope najbolj razlikuje. Sestavljajo jo države, ki so bile del Sovjetske zveze [...] (Senegačnik 2009, 14) [...] Zunanji videzi naselij, način življenja in gospodarstvo so zaradi dediščine Sovjetske zveze povsod zelo podobni. Odkar pa so države samostojne, se razlike med njimi hitro povečujejo.« (Senegačnik 2009, 97)

Pri navajanju različnih »stopenj razvitosti« geografskih entitet Evrope je opaženo umanjkanje definicije kriterija razvitosti, kar vodi v družbeno in kulturno kontekstualizacijo ter naposled v hierarhičen koncept kulture. (Šabec 2016, 142) Medtem ko Vzhodno Evropo predstavljajo kot

»nižje razvito« in celo družbeno in kulturno enolično zaradi vpliva Sovjetske zveze v 20. stoletju, se po drugi strani v precej bolj obsežnem in naklonjenem opisovanju Zahodne Evrope proces kolonializma legitimizira z avtorjevo ekonomskih in gospodarskih potreb. Izjemno kompleksen družbeno-zgodovinski proces je očiščen genocidnih in nečloveških ravnanj, kar je povsem ideološka izbira. (Društvo Afriški center 2010, 11)

»[...] Z naglim razvojem industrije so v 19. stoletju tudi v Zahodni Evropi dozorele razmere za večja čezmorska osvajanja. Velika Britanija in Francija, pa tudi Belgija in Nizozemska so postale dovolj močne, da so osvajale ozemlja na drugih celinah in jih spremenile v svoje kolonije. Z naraščujočim razvojem industrije so namreč potrebovale čedalje več surovin. Te so uvažale iz svojih kolonij, po drugi strani pa so potrebovale tržišče za svoje industrijske izdelke.« (Senegačnik 2009, 67)

Diametralno nasprotna opisovanja Vzhodne in Zahodne Evrope so očitno prisotna tudi v navajanju podnaslovov. V učbeniškem poglavju »*Vzhodna Evropa in Rusija*« zasledimo, na primer, naslednje podnaslove: »*Okolje je še vedno močno prizadeto*«, »*Černobilska katastrofa je pretresla ves svet*«, »*Razmere za kmetijstvo niso najbolj ugodne*«, »*Prebivalstvo je porazdeljeno zelo neenakomerno*«. (Senegačnik 2009, 94–106) Po drugi strani zasledimo v učbeniškem poglavju »*Zahodna Evropa*« precej bolj optimistično ali vsaj pozitivno naslovljena podpoglavja z naslovi: »*Pomorstvo in rečni promet imata pomembno vlogo v gospodarstvu*«, »*Kmetijstvo je visoko razvito in specializirano*«, »*Francosko in nizozemsko kmetijstvo uživata največji sloves*«, »*Od začetkov industrije do visoke tehnologije*«, »*Premog so nadomestili drugi energijski viri*«, »*Večina prebivalstva živi od storitvenih dejavnosti*«, »*Ob Atlantskem oceanu so nekatera najpogosteje poseljena območja*«, »*Države Zahodne Evrope so ustvarile velike kolonialne imperije*«. (Senegačnik 2009, 56–78) Poglavje o Zahodni Evropi ni samo bolj pozitivno obeleženo, temveč je tudi širše in bolj poglobljeno obravnavano, saj v učbeniku zavzema 22 strani, medtem ko jih poglavje o Vzhodni Evropi in Rusiji zavzema le 12, kar povzroča še večje krčenje določenih gospodarskih, družbenih in kulturnih opisov.

Razpotja med Vzhodno in Zahodno Evropo so tudi danes zaznamovana z geopolitičnim položajem 20. stoletja. Vzhodna Evropa je predstavljena kot »nižje razvita« geografska entiteta, ki si zaradi dediščine Sovjetske zveze ostaja družbeno in kulturno zelo podobna. Družbeni, kulturni in politični opisi so namreč neposodobljeni in zastareli, kar ne vodi zgolj v enolično in enostransko prikazovanje Vzhodne Evrope, temveč tudi v njeno stereotipno in poenostavljeno dojetje. Podobno velja za Zahodno Evropo, ki ostaja kot superiorna

geografska enota glavni vir vrednotenja drugih kultur in civilizacij. Za svojo identitetno opredelitev potrebuje svoje diametralno nasprotje, da je lahko prezentirana kot tisto, kar ni, bi si pa želela biti. Ne trdim, da se ob opisih Vzhodne Evrope ne bi smelo navesti njenih zgodovinskih dejstev, bi pa lahko njene gospodarske, družbene in politične opise posodobili, kar bi vodilo v njeno bolj kompleksno, heterogeno in uravnoteženo razumevanje. S predrugačenjem določenih jezikovnih strategij in vsebin bi lahko omejili stereotipne, evropocentrične in homogenizirane miselne podobe, kar bi vodilo v uspešnejšo multikulturno socializacijo učencev.

4 Empirični del

4.1 Cilji empiričnega dela in raziskovalna vprašanja

Cilji empiričnega dela diplomske naloge so skozi kvalitativno in kvantitativno raziskavo pridobiti vpogled v stanje osnovnošolskega sistema v Sloveniji in njegove evropocentrične ideologije skozi zaznave sedmošolcev treh slovenskih osnovnih šol. Osredotočam se na odnos mladih generacij do različnih geografskih enot Evrope, predvsem do njenega vzhodnoevropskega dela. Izhajam iz domneve, da učenci, ki pri pouku geografije za didaktičen pripomoček uporabljajo izbrani učbenik *Geografija Evrope in Azije – Učbenik za 7. razred osnovne šole* Jurija Senegačnika iz leta 2009, do vzhodnoevropskih držav gojijo diametralno različne predstave kot do zahodnega dela Evrope. Ob tem se osredotočam na morebitna pojavljanja večvrednih in stereotipnih vrednotenj Zahodne Evrope, pojavljanja hierarhičnih definicij kulture ali razvojnega diskurza, zastarelega opisovanja Vzhodne Evrope ter drugih binarnih diferenc, ki so še danes produkt diskurza hladne vojne. Na tej osnovi si zastavljam naslednji dve raziskovalni vprašanji.

R1: Ali in na kakšen način je Zahodna Evropa predstavljena kot diametralno nasproten del Vzhodni Evropi?

R2: Kakšni predsodki in stereotipi obstajajo med osnovnošolci o družbenih značilnostih Vzhodne Evrope?

4.2 Potek raziskave

Diplomsko delo zajema kvalitativno in kvantitativno raziskavo s tremi poglobljenimi polstrukturiranimi intervjuji z učitelji/-cami geografije s treh osnovnih šol in triinpetdesetimi anketami z odprtim tipom vprašanj, ki so jih izpolnjevali učenci in učenke sedmih razredov osnovne šole. Opravljena je na treh osnovnih šolah v Osrednjeslovenski regiji, ki zaradi varovanja podatkov ostajajo anonimne. Kriterija izbire vseh treh osnovnih šol sta uporaba učbenika *Geografija Evrope in Azije – Učbenik za 7. razred osnovne šole* Jurija Senegačnika

iz leta 2009 ter obravnava vseh geografskih enot Evrope pred izvajanjem raziskave. Na »šoli A« je bilo opravljenih osemnajst anket, na »šoli B« dvajset anket in na »šoli C« trinajst anket. Anketiranje je bilo izvedeno aprila in maja leta 2016.

Za izvedbo anketiranja je bilo sprva treba urediti primerne termine za izvajanje raziskave in pridobiti dovoljenja ravnatelja/-ice ciljne osnovne šole ter učitelja/-ice ciljnega sedmega razreda devetletke, ki poučuje predmet geografija. Ko je bil naveden postopek opravljen, je sledilo anketiranje sedmošolcev. Otroci so po uvodnem pozdravu prejeli odprti tip ankete, ki so ga rešili ter oddali. Vsem sedmošolcem je bilo pojasnjeno, da so ankete anonimne in namenjene zgolj raziskovalnim namenom diplomske naloge. Anketiranje je potekalo brez posebnosti, trajalo je približno dvajset minut. Po končanem anketnem delu so sledili poglobljeni polstrukturirani intervjuji z učitelji/-cami geografije s treh osnovnih šol, ki so bili izvedeni naknadno, z zagotovitvijo anonimnosti in dovoljenjem zvočnega snemanja.

4.3 Metodologija

Anketni odgovori so analizirani z metodo kvalitativne vsebinske analize. Omenjena metoda se je zdela najprimernejša, saj omogoča organizacijo večjih količin nestrukturiranih podatkov v smiselne kodirne enote, ki razdrobljene pomene povežejo v pomensko in vsebinsko smiselno celoto. (Roblek 2009, 57) Za umestitev odgovorov v smiselne kategorije je bilo treba uporabiti metodo vnaprejšnjega kodiranja, ki so ga omogočili rezultati kritične diskurzivne analize temeljnega didaktičnega pripomočka vseh izbranih osnovnih šol. Odgovori so bili v grobem tako že vnaprej pričakovani, kar je omogočilo proces hitrejšega kodiranja. Rezultati so bili zatem podani v odstotkovnih deležih glede na število odgovorov v posamezni kodirni kategoriji. Treba je poudariti, da empirični rezultati pogosto slonijo na subjektivnih presojah raziskovalca. Tovrstno raziskovanje je bilo v preteklosti že večkrat kritizirano zaradi visoke stopnje subjektivnega vpletanja in težav s posploševanjem ugotovitev na večjo populacijo ljudi. Izsledki raziskave namreč ne morejo služiti kot reprezentativni vzorec celotni populaciji. Kvalitativni raziskovalci se lahko podobnim kritikam izognemo tako, da sicer priznamo zmotnost posploševanja ugotovitev posamičnih raziskav na večjo populacijo ljudi, vendar hkrati poudarimo pomembnost tovrstnih raziskav za oplemenitenje že obstoječih teorij. (Vogrinc 2008, 76) Trije polstrukturirani intervjuji so bili pridobljeni s kvalitativno metodologijo zbiranja podatkov. Tovrstna metoda nestandardiziranega intervjuja se je zdela

najprimernejša glede na področje raziskovanja, saj omogoča bolj podrobno preučitev nekaterih ključnih problemov ter možnost fleksibilnejšega in bolj individualiziranega raziskovanja. Vsi trije intervjuji so bili interpretirani vzporedno z rezultati anketnih odgovorov. Tovrsten princip interpretacije je služil ugotavljanju morebitnih odnosov in povezav med odgovori sedmošolcev in načinom pedagoškega dela njihovih učiteljev.

5 Interpretacija rezultatov

5.1 Rezultati anketnih odgovorov

Prvo anketno vprašanje (*»Na kaj pomislite, ko slišite ime Evropa?«*) služi vpeljavi anketirancev v obravnavano temo, medtem ko hkrati raziskuje prve otrokove asociacije ob omembi imena Evropa. Odgovori so bili na vseh treh šolah zelo podobni. Največ sedmošolcev se ob imenu Evropa identificira z Evropsko unijo (54,7 %) in šele nato z Evropo kot geografsko določenim prostorom (34 %), medtem ko na vprašanje ni odgovorilo 11,3 % otrok. Skozi identificiranje sedmošolcev z Evropsko unijo lahko vzporedno opazimo pogosto omembo (43,4 %) nekaterih temeljnih simbolov te gospodarske skupnosti, kot so mit o Evropi, denarna valuta, evropska zastava, skupnost držav in podobno, medtem ko se v kontekstu enačenja z Evropo kot geografsko določenim prostorom istovetijo s celino, na kateri prebivajo. Tovrstno pomensko enačenje oziroma zamenjevanje imena Evropska unija z Evropo po Velikonji sodi med najočitnejše elemente novega evrocentrizma oziroma hegemonškega metadiskurza, ki antagonizme navkljub svoji nezdržljivosti enoti in tako harmonizira. (Velikonja 2005, 15).

Četrto anketno vprašanje (*»Naštejte tri zahodnoevropske države. Zakaj bi jih glede na gospodarske, politične, kulturne in družbene značilnosti umestili v zahodni del Evrope?«*) se neposredno navezuje na prvo raziskovalno vprašanje, saj preučuje načine, skozi katere je Zahodna Evropa predstavljena kot diametralno nasproten del Vzhodni Evropi. Na vseh treh šolah so otroci v prvi del četrtega anketnega vprašanja, ki sprašuje po treh zahodnoevropskih državah, najpogosteje (66,0 %) umestili Francijo, Nizozemsko in Veliko Britanijo ali Belgijo, medtem ko je ostalih 13,2 % otrok poleg Belgije in Nizozemske v omenjeno geografsko enoto umestilo še Luksemburg. Na vprašanje ni odgovorilo 20,8 % anketiranih sedmošolcev.

Odgovori na prvi del vprašanja so relativno uniformni, medtem ko se v drugem delu, ki sprašuje po družbenih značilnostih Zahodne Evrope, spreminjajo, zato jih je treba analizirati ločeno po šolah. V šoli A4 je na drugi del vprašanja, ki sprašuje po gospodarskih, političnih, kulturnih in družbenih značilnostih Zahodne Evrope, odgovorilo 50 % otrok. Omenjeni del Evrope so največkrat (38,9 %) povezali z »dobro razvitim« gospodarstvom, pri čemer so izpostavili turizem, kmetijstvo in industrijo, medtem ko je ostalih 11,1 % anketirancev izpostavilo enako politično usmerjenost in isto vero zahodnoevropskih držav. V šoli B5 je na drugi del vprašanja odgovorilo 59,0 % sedmošolcev. Zahodno Evropo so največkrat (40,9 %) povezali z »visoko razvitostjo«, pri čemer so nekateri izmed njih (9,1 %) izpostavili njen politični in kulturni vidik, kjer so kot kriterij za omenjena vidika »razvitosti« navedli visoko število kulturnih ustanov ter »dobro politično razvitost«. Drugi sedmošolci (9,1 %) so Zahodno Evropo povezali z »visoko razvitim« gospodarstvom, medtem ko ostalih 22,7 % sedmošolcev razlogov za »visoko razvitost« ni navedlo. Preostali sedmošolci (18,1 %) so izpostavili visoko stopnjo prebivalstva in priseljenstva, kapitalizem in znamenitosti. V šoli C6 pa je na drugi del vprašanja odgovorilo 46,2 % sedmošolcev. Zahodno Evropo so podobno kot drugje najpogosteje (38,5 %) povezovali z »dobro razvitostjo«, ob čemer so jo nekateri (15,4 %) povezali zgolj z močjo zahodnoevropskih držav, medtem ko 23,1 % sedmošolcev ni navedlo razlogov. Preostali sedmošolci (7,7 %) so izpostavili podobno politično delovanje in podobno obnašanje ljudi.

⁴ Tovrstne ugotovitve so se podobno izkazale tudi v rezultatih tretjega anketnega vprašanja z naslovom »Naštete tri družbene posebnosti vsake od naštetih enot Evrope«, katerega namen je širše raziskati pojav binarnih diferenc med posameznimi geografskimi enotami Evrope. V šoli A je na omenjeno vprašanje odgovorilo 33,3 % sedmošolcev. Različne geografske enote Evrope so najpogosteje (22,2 %) opisovali skozi gospodarske značilnosti, medtem ko je bilo pri tem vzporedno nizanje binarnih diferenc prisotno v 5,5 % odgovorov, natančneje med Severno in Južno Evropo v kontekstu razvojnega diskurza. Ostali sedmošolci (11,1 %) so družbene posebnosti raje opredeljevali skozi jezikovne skupine ali splošne značilnosti prebivalstva.

⁵ V šoli B je na tretje anketno vprašanje odgovorilo 45,5 % sedmošolcev. Najpogosteje (36,4 %) prisotno je nizanje binarnih diferenc v kontekstu razvojnega diskurza med Severno, Zahodno in Srednjo Evropo kot »visoko razvitimi« enotami na eni strani ter Vzhodno in Južno Evropo kot »nižje razvitimi« enotami na drugi strani. Vzhodno Evropo so povezali z »nizko razvitostjo«, Sovjetsko zvezo, redko poseljenostjo, »slabo gospodarsko razvitostjo« in »srednjo« kulturo. Zahodno Evropo pa z »dobro razvitostjo«, gosto poseljenostjo in »razvitim gospodarstvom«. Ostalih 9,1 % sedmošolcev je namesto razvojnega diskurza posamezne geografske enote opredeljevalo skozi splošne značilnosti prebivalstva ali posamezne gospodarske panoge.

⁶ V šoli C je na tretje anketno vprašanje odgovorilo 38,5 % otrok. Geografske enote so opredeljevali skozi posamezne gospodarske panoge (15,4 %) ter splošne značilnosti prebivalstva (7,7 %). Medtem ko je bila pri 15,4 % sedmošolcev sicer opažena uporaba razvojnega diskurza pri opisovanju Zahodne, Srednje in Severne Evrope, ga ti isti sedmošolci za opisovanje Južne in Vzhodne Evrope niso uporabili.

Peto anketno vprašanje (*»Naštejte tri vzhodnoevropske države. Zakaj bi jih glede na gospodarske, politične, kulturne in družbene značilnosti umestili v vzhodni del Evrope?«*) se neposredno navezuje na drugo raziskovalno vprašanje, saj preučuje morebitne stereotipe in enostranske predstave o družbenih značilnostih Vzhodne Evrope. Na vseh treh šolah so otroci v prvi del petega anketnega vprašanja, ki sprašuje po treh vzhodnoevropskih državah, najpogosteje (73,6 %) umestili Rusijo, Belorusijo in Ukrajino ali Moldavijo, medtem ko na vprašanje ni odgovorilo 26,4 % otrok. Odgovori na prvi del petega anketnega vprašanja so relativno uniformni, medtem ko se pri opisovanju drugega dela vprašanja, ki se nanaša na družbene značilnosti, spreminjajo, zato jih je tudi tokrat treba analizirati ločeno po šolah. V šoli A je na drugi del vprašanja, ki sprašuje po gospodarskih, političnih, kulturnih in družbenih značilnostih Vzhodne Evrope, odgovorilo 27,8 % otrok, kar je precej malo. Omenjeni del Evrope so večinoma (22,2 %) povezali z njenimi gospodarskimi značilnostmi: gozdarstvom, rudarstvom in industrijo, medtem ko je 5,6 % otrok Vzhodno Evropo opredelilo kot področje z enako kulturo in navezanostjo na Sovjetsko zvezo. V šoli B je na drugi del vprašanja odgovorilo 59 % otrok. Vzhodno Evropo so najpogosteje (54,5 %) povezali s Sovjetsko zvezo in socializmom, nižjo ali slabo razvitostjo, enako tradicijo, redko poselitvijo in okoljsko problematiko, medtem ko je ostalih 4,5 % otrok omenjeni del Evrope povezal s področjem, ki vsebuje malo kulturnih ustanov in trpi za problematiko alkoholizma. V osnovni šoli C pa je na drugi del vprašanja odgovorilo 53,9 % otrok, pri čemer so jo najpogosteje (38,5 %) povezali s podobno kulturo, dediščino Sovjetske zveze, slabo gospodarsko razvitostjo ali nesrečo v Černobilu, medtem ko je ostalih 15,4 % otrok poudarilo pripravljenost držav k sodelovanju v sporih in globoko spoštovanje svoje kulture po eni strani ter krutost in vojaško moč vzhodnoevropskih držav po drugi strani.

Po predstavitvi rezultatov anket posameznih osnovnih šol sledi interpretacija anketnih odgovorov s pomočjo treh polstrukturiranih intervjujev, ki so bili opravljeni z učitelji/-cami geografije anketiranih sedmošolcev. Posamezni intervjuji so se usmerjali v odnos do problematične uporabe nekaterih učbeniških jezikovnih strategij in vsebinskih opredelitev znotraj reprezentacije Vzhodne in Zahodne Evrope znotraj osnovnošolskega izobraževalnega sistema ter v mero avtonomije⁷ pri interpretaciji družbenih značilnosti določenih geografskih enot Evrope. To se posredno navezuje že na morebitne pedagoške pristope, ki omogočajo predrugačenje enostranskih učbeniških reprezentacij Vzhodne Evrope po eni strani ter

⁷ Morebitno odstopanje od učbeniške vsebine in uporaba lastne interpretacije pri opisovanju družbenih posebnosti posameznih geografskih enot Evrope.

superiornih reprezentacij Zahodne Evrope po drugi strani. Intervju se je dotaknil tudi uporabe terminologije »višje« in »nižje« razvitosti med pedagoškim delom ter osebnega mnenja o učinkovitosti ciljnega osnovnošolskega učbenika, ki bi moral skozi dane vsebine spodbujati razvoj empatije kot najpomembnejše medkulturne kompetence.

5.2 Interpretacija anketnih odgovorov

Učitelj/-ica A, ki poučuje geografijo v šoli A, v intervjuju pojasnjuje, da se pri poučevanju bolj osredotoča na naravnogeografske kot na družbene značilnosti posameznih enot Evrope, saj so naravnogeografske značilnosti tiste, ki so trajne, medtem ko se družbene konstantno spreminjajo.

»Poudarjam naravne značilnosti, ker so to značilnosti, ki ostanejo. Družbene značilnosti se neverjetno hitro spreminjajo. Že zdaj ne vem več, kaj se bomo učili o Evropski uniji v septembru. Osnova vsega so naravne značilnosti, ki vplivajo na družbene značilnosti in družbene dejavnike.« (Intervju z učiteljem/-ico A iz šole A)

To lahko pojasni majhen odstotkovni delež odgovorov sedmošolcev šole A na tretje anketno vprašanje (33,3 %) ter na drugi del petega (27,8 %) in četrtega (50 %) anketnega vprašanja, ki sprašujeta po gospodarskih, političnih, kulturnih in družbenih značilnostih obeh geografskih enot Evrope. Večina odgovorov sedmošolcev v drugem delu petega anketnega vprašanja ne vsebuje razvojnega diskurza ali hierarhičnih definicij kultur, saj se odgovori najpogosteje navežejo na gospodarske značilnosti (22,2 %) vzhodnoevropskih držav: gozdarstvo, rudarstvo in industrijo, medtem ko zgolj 5,6 % otrok Vzhodno Evropo opredeli kot področje z enako kulturo in navezanostjo na Sovjetsko zvezo. Podobno lahko trdimo za drugi del četrtega anketnega vprašanja, kjer sedmošolci Zahodno Evropo zopet najpogosteje povezujejo z »dobro razvitim gospodarstvom« (38,9 %), medtem ko ostalih 11,1 % sedmošolcev zahodnoevropskim državam pripisuje enako politično usmerjenost in isto vero. Učitelj/-ica A pravi, da se pri pouku trudi izogibati enostranskim in enoličnim vpogledom v vzhodnoevropsko enoto, kar zagotavlja z ogledom dokumentarnih oddaj o Vzhodni Evropi ter raje z osredotočanjem na gospodarska, verska in jezikovna opredeljevanja kot na polpreteklo zgodovino Sovjetske zveze, saj so tovrstna znanja za sedmi razred prezahtevna. Učitelj/-ica vzporedno problematizira tudi učbeniško uporabo terminologije »visoke« in »nizke«

razvitosti, ki namesto v gospodarsko navezovanje vodi v navezovanje na civilizacijo in na ljudi, kar poraja stereotipe.

»[...] Problem je tudi v terminologiji. Kaj je to “razvita” država? Učenci termin “nerazvitosti” radi povezujejo z nerazvitostjo ljudi in obratno. Osebno dojemam “razvitost” v skladu z gospodarstvom, vendar osnovnošolci povezujejo to s civilizacijo, z ljudmi.« (Intervju z učiteljem/-ico A iz šole A)

V tovrstnem primeru, kjer je učitelj/-ica bolj avtonomen/-na in tako v večji meri neodvisen/-na od učbenika pri interpretaciji družbenih značilnosti Vzhodne Evrope, opazimo nizko stopnjo stereotipnih in homogeniziranih reprezentacij. V večini odgovorov ne zasledimo podobe »neciviliziranega«, enoličnega in problematičnega sveta, ki še vedno trpi za posledicami socialističnega režima. Prav tako Zahodna Evropa v večini odgovorov ni prezentirana kot diametralno nasproten del Vzhodni Evropi skozi pripisovanje »civiliziranosti«, demokratičnosti, raznolikosti in neproblematičnosti. Tovrstne ugotovitve potrjujejo tudi rezultati tretjega anketnega vprašanja, ki širše raziskuje pojav binarnih diferenc oziroma stereotipnih reprezentacij posameznih geografskih enot Evrope. Razen v 5,5 % odgovorov sedmošolcev tovrstnih opredelitev ni bilo opaziti. Ne glede na to pa se pojavlja vprašanje »odsotne vednosti« zaradi nizkega odstotkovnega deleža odgovorov sedmošolcev, kar sugerira na slabo seznanjenost z družbenimi značilnostmi posameznih geografskih enot Evrope.

Učitelj/-ica B, ki poučuje sedmošolce šole B, pravi podobno. Pri poučevanju se bolj osredotoča na naravnogeografske kot na družbene značilnosti posameznih enot Evrope. V primerjavi s šolo A so sedmošolci šole B pogosteje odgovarjali na tretje anketno vprašanje (45,5 %) ter na drugi del četrtega (59,0 %) in petega (59,0 %) anketnega vprašanja. Vzhodno Evropo so največkrat (54,5 %) povezali s Sovjetsko zvezo in socializmom, »nižjo ali slabo razvitostjo«, enako tradicijo, redko poselitvijo in okoljsko problematiko, medtem ko je ostalih 4,5 % otrok omenjeni predel Evrope povežalo s področjem, ki vsebuje malo kulturnih ustanov in trpi za problematiko alkoholizma. Učitelj/-ica B namreč pravi, da pri poučevanju družbenih značilnosti Vzhodne Evrope izhaja predvsem iz osebne izkušnje socializma.

»Poudarjam npr., kako je bilo priti v trgovino, kjer na razpolago ni bilo več različnih vrst artiklov, temveč zgolj npr. črni in beli čevlji. Omenim, da v času socializma ni bilo neomejenih možnosti izbire artiklov za vsakdanjo potrošnjo. Po drugi strani pa povem, da je bilo za ljudi poskrbljeno z vidika zaposlovanja, poskrbljeno je bilo za socialno varnost, medtem ko je danes stopnja brezposelnosti neprimerljivo višja, občutek za brezposelnost pa se pogosto zmotno individualizira.« (Intervju z učiteljem/-ico B iz osnovne šole B)

V primerjavi z učiteljem/-ico A se ta bolj orientira na polpreteklo zgodovino Vzhodne Evrope, kar lahko pojasnjuje večji delež (54,5 %) povezav s Sovjetsko zvezo in socializmom. V odgovorih sedmošolcev je pogosto prisoten razvojni diskurz, kar je po mnenju učitelja/-ice produkt učbeniškega znanja, saj ga sam/-a uporablja zgolj v kontekstu enačenja z »gospodarsko razvitimi zahodnimi državami« ali »slabše gospodarsko razvitimi« vzhodnimi državami.

»To je produkt učbeniškega znanja, saj tudi učni načrt to preferira. Če se mu želi slediti, se je treba te stvari naučiti. Razvojni diskurz je pa res vseskozi prisoten.« (Intervju z učiteljem/-ico B iz šole B)

Na drugi del četrtega anketnega vprašanja je odgovorilo 59 % sedmošolcev. Zahodno Evropo so največkrat (40,9 %) povezali z »visoko razvitostjo«, pri čemer so nekateri izmed njih (9,1 %) izpostavili njen politični in kulturni vidik, nekateri visoko razvito gospodarstvo (9,1 %), medtem ko ostalih 22,7 % sedmošolcev ni navedlo kriterijev za visoko razvitost. Preostali sedmošolci (18,1 %) so izpostavili visoko stopnjo prebivalstva in priseljenstva, kapitalizem in znamenitosti. Učitelj/-ica B pravi, da se pri pouku sicer rad/-a dotakne problematike evrocentrizma, s čimer želi relativizirati percepcijo sedmošolcev o zahodnoevropski poziciji vrednotenja drugih družb in njihovih kultur.

»[...] Ko pridemo na svet, pogledamo vzroke o superiorni percepciji s strani našega, bolj zahodnoevropskega načina življenja na druge oblike življenja. Sprašujemo se, kdo nam daje pravico, da s strani našega zornega kota tolmačimo druge oblike kulture in življenja. V tem obziru pogledamo tudi drugačen zemljevid, ki ni evropocentričen, saj se sredinsko orientira na Pacifik, in ne na Evropo.« (Intervju z učiteljem/-ico B iz šole B)

Navkljub uporabi alternativnih pedagoških pristopov, katerih namen je nevtralizirati evrocentrizem in s tem relativizirati percepcijo sedmošolcev, v šoli B kljub temu opazimo uporabo razvojnega diskurza, močno povezavo Vzhodne Evrope z njeno polpreteklo zgodovino, »nizko razvitostjo«, enako tradicijo in okoljskimi problemi, kar je po mnenju učitelja/-ice produkt učbeniškega znanja. V večini primerov zasledimo podobo problematičnega, »manj razvitega sveta«, ki še vedno trpi posledice socialističnega režima, medtem ko je Zahodna Evropa v večini odgovorov prezentirana kot njen diametralno nasproten del skozi pogosto uporabo razvojnega diskurza. Tovrstno trditev utemeljujejo tudi odgovori na tretje anketno vprašanje. V šoli B je na tretje anketno vprašanje odgovorilo 45,5 % sedmošolcev, kjer je bilo najpogosteje (36,4 %) opaženo nizanje binarnih diferenc v

kontekstu razvojnega diskurza med Severno, Zahodno in Srednjo Evropo kot »visoko razvitimi« enotami na eni strani ter Vzhodno in Južno Evropo kot »nižje razvitimi« enotami na drugi strani. Vzhodno Evropo so povezali z »nizko razvitostjo«, Sovjetsko Zvezo, redko poseljenostjo, »slabo gospodarsko razvitostjo« in »srednjo« kulturo, Zahodno Evropo pa z »dobro razvitostjo«, gosto poseljenostjo, »razvitim gospodarstvom« in z visoko stopnjo priseljencev.

Učitelj/-ica C iz šole C pravi, da se pri poučevanju trudi ohranjati enakomerno razmerje pri opisovanju naravnogeografskih in družbenih značilnosti posameznih enot Evrope. Na drugi del petega anketnega vprašanja je tako odgovorilo 53,9 % otrok, pri čemer so sedmošolci Vzhodno Evropo najpogosteje (38,5 %) povezali s podobno kulturo, dediščino Sovjetske zveze, »slabo gospodarsko razvitostjo« ali nesrečo v Černobilu, medtem ko je ostalih 15,4 % sedmošolcev poudarilo pripravljenost vzhodnoevropskih držav za sodelovanje v sporih in globoko spoštovanje svoje kulture po eni strani ter »krutost« in vojaško moč vzhodnoevropskih držav po drugi strani. Na drugi del četrtega anketnega vprašanja je odgovorilo 46,2 % sedmošolcev. Zahodno Evropo so najpogosteje (38,5 %) povezali z »dobro razvitostjo«, pri čemer so nekateri izmed njih (15,4 %) izpostavili moč zahodnoevropskih držav, medtem ko 23,1 % sedmošolcev razlogov za »dobro razvitost« ni navedlo. Preostali sedmošolci (7,7 %) so izpostavili podobno politično delovanje in podobno obnašanje ljudi. Učitelj/-ica pravi, da pri poučevanju nikoli ne enači kultur, prav tako jih ne deli na »visoko« in »nizko« stopnjo kulturne razvitosti, ker je to nemogoče. Na razvojni diskurz v kontekstu opredeljevanja »visoke« in »nizke« razvitosti držav prav tako ne daje poudarka. Odgovore sedmošolcev tako utemeljuje skozi verjetnost enačenja kulture s slovanskimi jeziki.

»Vsaka kultura je svoja kultura in ne podpiram deljenja kulture na "visoko" in "nizko". Tovrstnih konceptov namreč ne uporabljam, prav tako jih ne uporabljajo učenci. Na "visoko" in "nizko" razvitost prav tako ne dajem poudarka. [...] Da, ponekod so poudarili podobno kulturo verjetno zaradi enačenja s slovanskimi jeziki.« (Intervju z učiteljem/-ico C iz šole C)

Učitelj/-ica sicer poudari, da se pri opisovanju Vzhodne Evrope na izbrani učbenik ne opira pogosto, temveč podobno kot učitelj/-ica B ponekod poučuje iz lastnega izkustva, ponekod pa poskuša znanje oplemenititi z drugimi učbeniki, če le vsebujejo kvalitetnejše in zanimivejše vaje.

»Ponavljam, da moje delo večinoma ne temelji na učbeniku. Seveda delujem v skladu z učbenikom, vendar obenem nekatere stvari črпам tudi iz drugih učbenikov, predvsem če vsebujejo kvalitetnejše, zanimivejše vaje. Poučujem tudi iz lastnega izkustva. Otroci vedo, da morajo vire poiskati tudi drugje. Učbenik je samo dopolnilna osnova v primeru, da nekoga ni pri pouku ali je kako drugače v zaostanku s snovjo. Prav tako so Senegačnikovi učbeniki zelo gosto napisani, družbene značilnosti pa se konstantno spreminjajo.« (Intervju z učiteljem/-ico C iz šole C)

Podobno kot pri šoli B tudi v šoli C opazimo uporabo razvojnega diskurza, čeprav učitelj/-ica zatrjuje, da pri poučevanju tovrstne terminologije – »visoka« in »nizka« razvitost – ne uporablja. V večini primerov sedmošolci šole C Vzhodno Evropo enačijo s podobo problematičnega, »manj razvitega sveta«, ki še vedno trpi za posledicami socialističnega režima, medtem ko je Zahodna Evropa v večini odgovorov prezentirana kot diametralno nasprotna Vzhodni Evropi skozi pripisovanje »visoke« razvitosti oziroma skozi uporabo razvojnega diskurza. Te ugotovitve ne potrjujejo rezultati tretjega anketnega vprašanja, na katerega je odgovorilo 38,5 % otrok. Geografske enote so opredeljevali skozi posamezne gospodarske panoge (15,4 %) ter splošne značilnosti prebivalstva (7,7 %). Medtem ko je bila pri 15,4 % sedmošolcev sicer opažena uporaba razvojnega diskurza pri opisovanju Zahodne, Srednje in Severne Evrope, ga ti sedmošolci za opisovanje Južne in Vzhodne Evrope niso uporabili. Ob tem se tudi tokrat pojavlja vprašanje »odsotne vednosti«, ki je odsev nizkega števila odgovorov.

6 Sklep

Raziskava, opravljena med sedmošolci na treh osnovnih šolah v Osrednjeslovenski regiji, je pokazala, kako močno so binarne reprezentacije Vzhodne in Zahodne Evrope prisotne v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu. Najvišja stopnja stereotipnih in homogenih reprezentacij Vzhodne in Zahodne Evrope skozi uporabo razvojnega diskurza je opažena v šoli B. V šoli C je ta sicer manjša, vendar je njen delež še vedno najbolj prevladujoč med odgovori sedmošolcev, medtem ko je v šoli A razvojni diskurz vzporedno z binarnimi reprezentacijami med omenjenima evropskima enotama opazno nižji. Intervjuji z učitelji/-cami sicer izkazujejo razumevanje o spornosti tovrstnega tolmačenja družbenih značilnosti evropskega prostora in problematičnosti uporabe terminologije »višje« in »nižje« razvitosti, ki vodi do enostranskih, hierarhičnih in homogenih reprezentacij posameznih enot Evrope. Ne glede na to pa so rezultati anket izkazovali pogosto uporabo problematičnih jezikovnih strategij in miselnih vzorcev. Raziskava tako potrjuje raziskovalne domneve o problematičnosti učbeniškega diskurza, namreč dve izmed treh obravnavanih osnovnih šol izkazujeta visoko stopnjo stereotipnih in homogenih reprezentacij Vzhodne Evrope kot »problematične«, »manj razvite« in »zaostale« evropske enote, ki trpi za posledicami preživetega socialističnega režima, medtem ko je Zahodna Evropa prezentirana kot »dobro razvita«, neproblematična in gospodarsko uspešna evropska enota.

Dozdeva se, da je tovrsten diskurz posledica transmisije iz obdobja hladne vojne, ki se je, če parafraziramo Aleša Debeljaka, iz retorike srednjeveškega razločevanja med islamom in krščanstvom prenesel na vzhodnoevropsko območje, zaznamovano s preživetim realsocializmom in komunizmom. Materializacija tovrstnega diskurza je tako še danes prisotna v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu, ki ostaja stereotipen, etnocentričen, zastarel in vsebinsko osiromašen, čeprav bi s posodobitvijo družbenih, gospodarskih in političnih opisov lahko pripomogel k ideološko manj zaznamovanim in vsebinsko bolj uravnoteženim opisom posameznih enot Evrope. Ob tem ne smemo pozabiti na pomembno vlogo učitelja v procesu izobraževanja, ki lahko z ustreznim poznavanjem družbenih značilnosti, sposobnostjo kritične refleksije učbeniških vsebin, vnašanjem novih znanj in preizpraševanjem obstoječega znanja izdatno pripomore k manj stereotipnim in tako bogatejšim zaznavam in predstavam otrok o nezahodnem svetu. Pričujoče diplomsko delo tako še naprej odpira vprašanja o ustreznosti predstavitvenega modela evropskega prostora v osnovnošolskem kurikulumu, ki navsezadnje zahteva prevrednotenje in popravke v njegovih

izhodiščih, saj dolgoročno povzroča izjemno škodo v percepcijah in zaznavah bodočih državljanov sveta.

7 Literatura

1. Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba/* cf.
2. Amin, Samir. 2009. *Evrocentrizem: kritika neke ideologije*. Ljubljana: Sophia.
3. Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Bazdulj, Muharem. 2004. Na Zahodu nič novega. *Dialogi* 40 (11/12): 72–83.
5. Brager, Bruce L., George J. Mitchell in James I. Matray. 2004. *The Iron Curtain: The Cold War in Europe*. New York: Infobase Publishing.
6. Coronil, Fernando. 1996. Beyond occidentalism: Toward nonimperial geohistorical categories. *Cultural anthropology* 11 (1): 51–87.
7. Debeljak, Aleš. 2004. *Evropa brez Evropejcev*. Ljubljana: Sophia.
8. Delanty, Gerard in Chris Rumford. 2008. *Nov razmislek o Evropi: družbena teorija in pomeni evropeizacije*. Ljubljana: Sophia.
9. Dougherty, Carol in Leslie Kurke. 2003. *The cultures within ancient Greek culture: Contact, conflict, collaboration*. Cambridge: University Press.
10. Društvo Afriški center. 2010. *Afrika v slovenskem šolskem sistemu: zaključno poročilo projekta Izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih*. Dostopno prek: http://www.drustvo-dugs.si/dokumenti/Afrika_v_slovenskem_solskem_sistemu.pdf (19. januar 2017).
11. Ferfila, Bogomil. 2014. *Vzhodna Evropa – lokomotiva ali cokla Evrope?*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
12. Gedrih, Maša. 2012. Budistična in starogrška filozofija. *Anthropos* 44 (1/2): 223–247.
13. Gregorič Bon, Nataša. 2013. Iz postkomunistične »tranzicije« na »prag Evrope«?. *Traditiones* 42 (1): 29–44.
14. Görtemaker, Manfred. 2009. The Berlin Republic: Reunification and Reorientation. V *Panorama: Insights into East Asian and European Affairs*, ur. W. Hofmeister in M. Sarmah, 9–26. Singapore: Konrad-Adenauer-Stiftung.
15. Ilc, Blaž. 2009. Trdoživost evroorientalizma. *Časopis za kritiko znanosti* 37 (235/236): 29–44.
16. --- in Mirt Komel. 2009. Evroorientalizem. *Časopis za kritiko znanosti* 37 (235/236): 13–15.
17. *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*. Dostopno prek: <http://www.mizs.gov.si/> (19. januar 2017).

18. Paić, Žarko in Robert Titan. 2004. Preseganje Zahoda? *Dialogi* 40 (11/12): 26–35.
19. Petrović, Tanja. 2009. *Dolga pot domov: reprezentacije zahodnega Balkana v političnem in medijskem diskurzu*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
20. Pichler Milanović, Nataša. 2004. Interurbane transformacije v srednji in vzhodni Evropi. *Urbani izziv* 15 (2/04): 5–16.
21. Popović, Daniel in Igor Lukšič. 2012. Politika zidu. *Teorija in praksa* 49 (2): 283–300.
22. Roblek, Vasja. 2009. Primer izpeljave analize besedila v kvalitativni raziskavi. *Management* 4 (1): 53–69.
23. Said, Edward W. 1996. *Orientalizem: zahodnjaški pogledi na Orient*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
24. Sargent, Tower Lyman. 1900. *Political ideologies: A comparative analysis*. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole.
25. Senegačnik, Jurij. 2009. *Geografija Evrope in Azije: Učbenik za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
26. Stanič, Janez. 1991. Obris postkomunistične vzhodne Evrope. *Teorija in praksa* 28 (5/6): 633–639.
27. --- 1994. Politična geografija postkomunistične Evrope. *Teorija in praksa* 31 (3/4): 346–350.
28. Šebec, Ksenija. 2004. Preseganje Zahoda? *Dialogi* 40 (11/12): 49–64.
29. ---2015. Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije. *Dve domovini* 42: 127–140.
30. ---2016. Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo. *Dve domovini* 44: 139–152.
31. Šterk, Karmen. 2001. Maria Todorova. *Teorija in praksa* 38 (5/2001): 958–960.
32. Todorova, Marija N. 2001. *Imaginarij Balkana*. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo.
33. *Učitelj/-ica A iz šole A*. 2016. Intervju z avtorico. Ljubljana, 30. junij.
34. *Učitelj/-ica B iz šole B*. 2016. Intervju z avtorico. Ljubljana, 29. junij.
35. *Učitelj/-ica C iz šole C*. 2016. Intervju z avtorico. Ljubljana, 29. junij.
36. Velikonja, Mitja. 2005. *Evroza*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

37. Vogrinc, Janez, Milena Valenčič Zuljan in Boris Kožuh. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
38. Vrečer, Natalija. 2012. Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini* 36: 47–57.
39. Žmavc, Janja in Igor Žagar. 2011. *Kako so Evropejci odkrili neznane dežele in se spoznali z novimi ljudstvi: Evropa v slovenskih osnovnošolskih učbenikih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Priloge

Priloga A: Intervju z učiteljem/-ico A iz šole A

1. Učbenik katerega avtorja uporabljate za temeljno izobraževalno gradivo?

Učbenik Jurija Senegačnika.

2. Kolikšno mero avtonomije si dovolite pri interpretaciji družbenih značilnosti različnih geografskih enot?

Odvisno, za katero družbeno značilnost gre. Ali gre za značilnost prebivalstva s kulturnimi vidiki ali pa ne. Uporabljam učbenik in svojo interpretacijo.

3. Kakšno razmerje uporabljate med družbenimi značilnostmi in naravnogeografskimi značilnostmi pri poučevanju?

Poudarjam naravne značilnosti, ker so to značilnosti, ki ostanejo. Družbene značilnosti se neverjetno hitro spreminjajo. Že zdaj ne vem več, kaj se bomo učili o Evropski uniji v septembru. Osnova vsega so naravne značilnosti, ki vplivajo na družbene značilnosti in družbene dejavnike.

4. Kakšen odnos imate do razvojnega diskurza v osnovnošolskih učbenikih, ki temelji na hierarhičnih definicijah kulture, pri čemer se Zahod vedno prezentira kot najrazvitejši del Evrope nasproti nerazvitim državam Vzhodne Evrope? V učbenikih namreč prevladuje skopo pojasnjena in neproblematizirana raba »visoke in nižje razvitosti« znotraj razvojnega diskurza. Na kakšen način terminologijo razvitosti interpretirate pri svojem delu in kako si jo razlagate?

Za sedmi razred so razlike med kapitalizmom in socializmom prezahtevne. Tovrstno znanje pride v ospredje kasneje, v 9. razredu. Tovrstne opredelitve in enačenje kulture pa je problematično. Saj pravim, za učence je že težko razumeti, kaj je to Sovjetska zveza.

Problem je tudi v terminologiji. Kaj je to razvita država? Učenci termin »nerazvitosti« radi povezujejo z »nerazvitostjo« ljudi in obratno. Osebno dojemam »razvitost« v skladu z gospodarstvom, vendar osnovnošolci povezujejo to s civilizacijo, z ljudmi. Pri geografiji imamo več težav pri terminologiji, ne zgolj na sociološkem področju, temveč tudi na geografskem – ali je geografska enota in pokrajina eno in isto? Kateri termin sploh uporabljati in zakaj ga uporabljati? Kaj je z Dolenjsko, Gorenjsko in Notranjsko? Zaradi terminologije nastajajo stereotipi, s katerimi imamo nato problem »razbiti jih«.

5. Vzhodna Evropa je pretežno zaznamovana z njenimi problematikami, podobno tudi Južna Evropa, vendar ne tako obsežno. Ali poskušate tekom predavanj enostranske vpogleda v tovrstno geografsko enoto kakorkoli predrugačiti ali nevtralizirati?

Seveda se trudimo razblinjati enoznačne opredelitve. Pogledamo kakšen DVD, ki govori o podnebnju, o ljudeh, da otroci vidijo, da ljudje tam živijo in se ukvarjajo s tistimi možnostmi, ki jih narava nudi in jih lahko izkoriščajo. Glede družbenih značilnosti pa večji poudarek dajem jezikovni in verski sestavi. Jezikovna sestava se lepo dopolnjuje s predmetom slovenščina, verska sestava pa je že sama po sebi pomemben družbeni dejavnik, ki vpliva na življenje ljudi. Omenjamo tudi poselitev v navezavi z družbenimi dejavniki.

6. Ali ste mnenja, da bi morala biti vsaka geografska enota v kontekstu družbenih značilnosti enakomerno interpretirana na ravni pozitivnih in negativnih plati, kar bi pripomoglo k manjši stereotipizaciji in posploševanju?

Da, vendar ne obstajajo zgolj stereotipne razlike med Zahodno in Vzhodno Evropo, temveč tudi med Severno in Južno. Severnjaki veljajo za zaprte in hladne, medtem ko južnjaki za odprte in tople. Trudim se, da se prepozna obe strani. Omenim slabšo gospodarsko razvitost v

Južni Evropi, medtem ko ima Severna Evropa razvoj industrije navkljub pomanjkanju naravnih bogastev. Trudimo se, da do tovrstnih binarnih stereotipov ne prihaja.

7. Kako interpretirate umeščenost Slovenije v Srednjo Evropo, in ne v Jugovzhodno Evropo?

Slovenijo umeščam v Srednjo Evropo s strani zgodovinskega vidika, saj so to države, ki jih povezuje skupna preteklost. Splošno odrekanje povezave z Jugovzhodno Evropo pa verjetno poteka načrtno, zaradi želje po približevanju Zahodu in standardom, ki jih ta zajema. Se pa zopet poraja vprašanje, katera vrednota je tista prava.

8. Ali ste mnenja, da učbeniki spodbujajo možnosti za razvoj empatije kot najpomembnejše medkulturne kompetence, ali se vam zdi, da prevladuje pomanjkanje informacij in razumevanja – predvsem v navezavi z družbenim delom vsake geografske enote Evrope?

Odkvisno je od starosti učencev. V 7. razredu še niso zelo empatični, tudi razmere, v katerih živimo, ne spodbujajo empatije. Njim so te zadeve čudne. Učbeniki ne spodbujajo empatije, učitelji smo tam zato, da jo. Tudi odrasli človek zaradi prebiranja učbenika ne bi postal empatičen. Odkvisno je, kako učitelj predstavi kulture in kako vodi pogovor z učenci na to temo. Je pa res, da pomembno vlogo sedaj igra migrantska situacija, ki se je ljudi tudi pri nas dotaknila. Na šoli veliko delamo na integraciji in sprejemanju ljudi, in ne na getoizaciji. Ravno v Ljubljani potekajo tovrstni procesi, saj se otroke različnih narodnosti vključuje v Osnovno šolo Livada z izgovorom, da tam znajo. To ni res, vsi moramo znati, če želimo ljudi integrirati. Če pa želimo narediti geto, jih pa dajmo tja.

9. Ali morda v predavanja vključujete kakršnekoli prakse, ki bi razblinjale morebitne superiorne predstave o lastni kulturi?

Kar se tiče uporabe drugačnih zemljevidov, se z učenci učimo iz parcialnih zemljevidov, ki prikazujejo celine same, ločene od drugih. To pomeni, da ne delamo samo s karto sveta, temveč tudi s karto Afrike, Amerike, Oceanije in Avstralije. Glede na te karte nato določamo položaj drugih celin.

10. Kolonializem se v učbeniku izrazito nevtralizira. Kakšen pa je vaš odnos do kolonializma Zahodne Evrope?

Pogovarjamo se o kolonializmu. Predstavim ga na primeru Zahodne Evrope. Povem, da gre za stare kolonialne države, ki so izkoriščale druge predele sveta, kjer so imele kolonije. Nato v 8. razredu ugotavljamo posledice kolonializma na primeru Afrike, ki ima težave navkljub izjemni naravni bogatosti ravno zaradi omenjenega procesa. Evropejci smo izkoristili situacijo še po 2. svetovni vojni v procesih dekolonizacije in jih pustili izropane.

11. Vaši učenci so se na vprašanje »Na kaj pomislite, ko slišite ime Evropa?« večinsko navezovali na Evropsko unijo.

Ja, opažam, da noben ni izrazil nobene posebne ideje, kaj je tisto, kar ga opredeljuje za Evropejca.

12. Opažen je bil večinski poudarek na naravnih značilnostih ter na gospodarstvu različnih predelov gospodarskih enot.

Da, poudarek dajem na naravnih značilnostih, pri gospodarstvu pa vedno definiram, kateri deli gospodarstva so izrazito uspešni oziroma prevladujejo v določeni enoti, kar je opazno na odgovorih. Pri družbenih značilnostih pa prevladujejo navezave na jezikovne skupine ter na religije, ki jih tudi zelo poudarjam.

13. Ali opažate odstopanja pri različnih geografskih učbenikih?

Ne, zdi se mi, da so zelo podobno zastavljeni.

Priloga B: Intervju z učiteljem/-ico B iz šole B

1. Učbenik katerega avtorja uporabljate za temeljno izobraževalno gradivo pri pouku geografije?

Učbenik Jurija Senegačnika.

2. Ali tekom vašega pedagoškega dela namenjate več pozornosti naravnogeografskim ali družbenim značilnostim v procesu obravnavanja Evrope ?

Poudarek dajem na naravne značilnosti Evrope, saj je že v učbeniku večji poudarek na naravnih značilnostih kot pa na družbenih.

3. Kako si razlagate enačenje življenjskih stilov in navad pri obravnavi Vzhodne Evrope v učbeniku Jurija Senegačnika? Enačenje družbenih značilnosti poteka vzporedno s poudarjanjem enoličnega površja ter dediščine Sovjetske zveze, ki je razpadla že pred petindvajsetimi leti.

Pri poučevanju družbenih značilnosti Vzhodne Evrope izhajam predvsem iz osebne izkušnje socializma. Poudarjam npr., kako je bilo priti v trgovino, kjer na razpolago ni bilo več različnih vrst artiklov, temveč zgolj npr. črni in beli čevlji. Omenim, da v času socializma ni bilo neomejenih možnosti izbire artiklov za vsakdanjo potrošnjo. Po drugi strani pa povem, da je bilo za ljudi poskrbljeno z vidika zaposlovanja, poskrbljeno je bilo za socialno varnost, medtem ko je danes stopnja brezposelnosti neprimerljivo višja, občutek za brezposelnost pa se pogosto zmotno individualizira.

Enačenje kulture, življenjskih stilov in navad Vzhodnoevropejcev ni ustrezno, saj že npr. v Sloveniji najdemo na majhnih razdaljah velike razlike bodisi v jeziku, bodisi v običajih, bodisi v videzu naselij. Mislim, da pri svojem delu ne poudarjam tovrstnega enačenja kulture. Je pa res, da sama oblika površja manjša to raznolikost, ki pa je glede na veliko razdaljo in glede na veliko količino prebivalcev še vedno velika. Morda je na enoto površine manjša raznolikost, kot je v Sloveniji, če že primerjamo.

Z zemljevida učenci razberejo to enoličnost, kar lahko vodi v predsodek, da gre posledično tudi za enakost v načinu življenja, v navadah, v običajih, v kulturi, poleg tega pa gre za slovansko govoreče območje. In mogoče je res premajhen poudarek na razlikah, ki so seveda prisotne že na lokalnih nivojih, kot je lepo razvidno že v Sloveniji, kjer se vzhodni del Ljubljanske kotline bistveno razlikuje od njenega severnega in zahodnega dela.

4. Kakšen odnos imate do razvojnega diskurza v osnovnošolskih učbenikih, ki temelji na hierarhičnih definicijah kulture, pri čemer se Zahod vedno prezentira kot najrazvitejši del Evrope nasproti nerazvitim državam Vzhodne Evrope? V učbenikih namreč prevladuje skopo pojasnjena in neproblematizirana uporaba »visoke in nižje razvitosti« znotraj razvojnega diskurza. Na kakšen način terminologijo razvitosti interpretirate pri svojem delu in kako si jo razlagate?

Pojma »visoko razvita« in »nizko razvita kultura« ne uporabljamo, razen kadar ga enačimo z gospodarsko razvitimi zahodnimi državami ali slabše gospodarsko razvitimi vzhodnimi državami. Je pa to res zopet neki konstrukt, ki se je oblikoval. Zopet poudarjam, da na to ne dajem poudarka v 7. razredu, razen takrat, kadar preidemo na svet in pogledamo vzroke o superiorni percepciji s strani našega, bolj zahodnoevropskega načina življenja na druge oblike življenja. Sprašujemo se, kdo nam daje pravico, da s strani našega zornega kota tolmačimo druge oblike kulture in življenja. V tem obziru pogledamo tudi drugačen zemljevid, ki ni evropocentričen, saj se sredinsko orientira na Pacifik, in ne na Evropo. Otroci imajo nato težave z določanjem celin, saj so vajeni evropocentričnih zemljevidov. Poda jim druge prostorske perspektive, kar je pomembno. Zahodni svet je s svojo kulturo in sistemom izobraževanja po vsem svetu razširil ravno ta, evropocentričen vpogled.

Superiornejši odnos do drugih kultur otroci tekom izobraževalnih procesov gotovo ponotranjijo, je pa res, da so zelo dojemljivi tudi za drugačno razumevanje, vendar ne vsi. V osmem razredu, na primer, smo diskutirali o primeru beguncev in težko je bilo razložiti, da imajo oni prav tako pravico do svojega načina življenja, kakršnega so vajeni, in ne moremo od njih zahtevati, da živijo po naših navodilih.

5. Vzhodna Evropa je večinsko zaznamovana z njenimi problematikami, podobno Južna Evropa, vendar ne tako obsežno. Ali poskušate tekom predavanj enostranske vpogleda v tovrstno geografsko enoto kakorkoli predrugačiti/nevtralizirati?

Ja, pogledamo predvsem raznoliko kulturno dediščino Vzhodne Evrope. Pogledamo na primer babuške in Volgo, saj je to otrokom zanimivo in jih prepriča, da Vzhodna Evropa nima zgolj negativnih plati. Ravno kulturni vidiki kažejo na pozitivne plati, saj vsebujejo marsikaj zanimivega, poleg tega pa se od njih lahko marsikaj naučimo. Obenem povem, da sta Zahodna in Srednja Evropa vplivali na stanje Vzhodne Evrope, saj smo železno zaveso postavili mi. Zahod je ločil Vzhod od Zahoda in ni imel želje po sodelovanju z njim.

6. Ali ste mnenja, da bi morala biti vsaka geografska enota v kontekstu družbenih značilnosti enakomerno interpretirana na ravni pozitivnih in negativnih plati, kar bi pripomoglo k manjši stereotipizaciji in posploševanju?

Ja, mogoče bi bilo dobro, da se tudi pove, da je pozitivno, čeprav nekje ni toliko industrije. V Jugovzhodni in Vzhodni Evropi ni več toliko težke industrije, saj bolje skrbijo za okolje in prostor. V Modrijanovem delovnem zvezku za Zahodno Evropo obstaja vaja, ki govori o revitalizaciji območja v črni deželi. Narejena je na primeru Zahodne Evrope, na primeru Vzhodne pa ne. Seveda je v Vzhodni Evropi drugačen standard, saj je vse povezano z zgodovino. Drugače je, ni pa nič narobe.

7. Kako interpretirate umeščenost Slovenije v Srednjo Evropo, in ne v Jugovzhodno Evropo?

Zdi se mi ustrezna umestitev, saj so stiki z Balkanom precej povezani z 20. stoletjem. Dalje v zgodovini pa je bila Slovenija povezana s Habsburško državo. O tem pogosteje govorimo v 9. razredu, ko omenimo, zakaj se Slovenijo uvršča v Srednjo Evropo ter kakšne povezave ima tudi z Jugovzhodno Evropo. Seveda je to stvar politike in naše težnje po približevanju Zahodni Evropi, saj je bolj »razvita« in »napredna«. Kaj pa je »naprednost«, pa je zopet vprašanje ...

8. Ali ste mnenja, da učbeniki spodbujajo možnost za razvoj empatije kot najpomembnejše medkulturne kompetence?

Učbeniki za geografijo te empatije v ozkem smislu na nivoju občutenja povezave in razumevanja ljudi iz drugih kultur ne spodbujajo. Empatijo lahko spodbujaš kot učitelj. Mogoče bi empatijo res lahko spodbujali s primeri primerjav ali študijami primerov dveh različnih kultur, načinov življenja. Tako bi se lahko lažje poistovetili z drugimi. Drugače pa mislim, da noben učbenik v Sloveniji ne spodbuja medkulturne empatije.

9. Vaši učenci so v odgovorih precej poudarjali razvojni diskurz. Ali je to produkt učbeniškega znanja ali vašega poučevanja?

To je produkt učbeniškega znanja, saj tudi učni načrt to preferira. Če se mu želi slediti, se je treba te stvari naučiti. Razvojni diskurz je pa res vseskozi prisoten.

10. Kakšno stališče zavzimate v odnosu do kolonializma, ki je v učbeniku J. Senegačnika izrazito nevtraliziran?

To so otroci, stari 12 let, tako da v 7. razredu večjih obravnavanj kolonizacije ni, v 8. razredu se pa pri obravnavi Afrike, Amerike in Avstralije omenja srečanje dveh civilizacij ter tudi negativnih vidikov evropske kolonizacije ter kako so si Evropejci podredili te dežele in kaj se je dogajalo z njimi. Pogleda se primer Martina Luthra Kinga v ZDA, Apartheida ter primer avstralskih domorodcev. Problematizira se tudi uporaba termina »rasnih drobcev«, česar ni več v učnem načrtu, in kako smo pigmejcem dali napačno ime, čeprav sami sebi rečejo

Batwa. Prav tako avstralske domorodce napačno imenujemo »aboridžini« ter ameriške staroselce »Indijanci«. V 8. razredu tako več delamo na socioloških vsebinah, v 7. razredu pa res ne. Vprašanje je, ali je prezgodaj, ali pa je predvsem razlog v odsotnosti tovrstnih vsebin v učbeniku. Tudi v kurikulumu tega ni, saj kolonije, ki se omenjajo v učnem načrtu, služijo ravno percepciji gospodarske superiornosti Zahodne Evrope. Ni resnega problematiziranja negativnih vidikov kolonizacije ter posledic v preteklosti in v sedanjosti.

Priloga C: Intervju z učiteljem/-ico C iz šole C

1. Učbenik katerega avtorja uporabljate za temeljno izobraževalno gradivo?

Učbenik Jurija Senegačnika.

2. Kolikšno mero avtonomije si dovolite pri interpretaciji družbenih značilnosti različnih geografskih enot Evrope?

Odvisno od problema, tematike in razreda. Ravnatelj nam daje proste roke, tako da imamo veliko mero avtonomije.

3. Kakšno razmerje uporabljate med družbenimi značilnostmi in naravnogeografskimi značilnostmi pri poučevanju?

Mislím, da porazdeljujem enakomerno. Odvisno tudi, ali sem v določeni državi že bila. V tem primeru nekatere stvari povem še iz lastnega izkustva. Trudím pa se, da so družbene in naravnogeografske značilnosti enakomerno porazdeljene.

4. Kako si razlagate enačenje življenjskih stilov in navad pri obravnavi Vzhodne Evrope v učbeniku Jurija Senegačnika? Enačenje družbenih značilnosti poteka vzporedno s poudarjanjem enoličnega površja ter dediščine Sovjetske zveze, ki je razpadla že pred petindvajsetimi leti.

Enačenja kulture ne poudarjam, tega se ne držím. Ko smo bili v Azerbajdžanu, Gruziji in Armeniji, smo ugotovili, da se sami deklarirajo za Evropejce, čeprav so geografsko umeščeni v Azijo. Da so države bile del Sovjetske zveze, bolj podrobno pojasnim takrat, ko učenci pokažejo interes za tako tematiko. Kultur se ne more enačiti, tudi kar se tiče razvitosti. Vzhodna Evropa je na določenih področjih bolj razvita kot naša Srednja.

5. Kakšen odnos imate do razvojnega diskurza v osnovnošolskih učbenikih, ki temelji na hierarhičnih definicijah kulture, pri čemer se Zahod vedno prezentira kot najrazvitejši del Evrope nasproti nerazvitim državam Vzhodne Evrope? V učbenikih namreč prevladuje skopo pojasnjena in neproblematizirana uporaba »visoke in nižje razvitosti« znotraj razvojnega diskurza. Na kakšen način terminologijo razvitosti interpretirate pri svojem delu in kako si jo razlagate?

Vsaka kultura je svoja kultura in ne podpiram deljenja kulture na »visoko« in »nizko«. Tovrstnih konceptov namreč ne uporabljam, prav tako jih ne uporabljajo učenci. Na »visoko« in »nizko razvitost prav tako ne dajem poudarka.

6. Vzhodna Evropa je pretežno zaznamovana z njenimi problematikami, podobno Južna Evropa, vendar ne tako obsežno. Ali poskušate tekom predavanj enostranske vpogleda v tovrstno geografsko enoto kakorkoli predrugačiti/nevtralizirati?

Določeni problemi, ki se pojavijo tekom leta, včasih omogočijo, da poudarimo kakšne značilnosti določene geografske enote, ki jih trenutno ne jemljemo. Kar se tiče okoljskih problemov, omenimo Černobil. Učbenika se točno ne držimo.

7. Ali ste mnenja, da bi morala biti vsaka geografska enota v kontekstu družbenih značilnosti enakomerno interpretirana na ravni pozitivnih in negativnih plati, kar bi pripomoglo k manjši stereotipizaciji in posploševanju?

Zagotovo. Zgolj enega vidika se ne sme poudarjati. Pri Vzhodni Evropi se učbenika zelo malo držim, prav tako je posebej ne poudarjam, saj je učni načrt za 7. razred že sam po sebi zelo natrpan. Vzhodna Evropa je prav tako bližje Aziji in je posebej ne omenjamo. Po splošnih značilnostih, ki zajemajo družbene in naravogeografske značilnosti, prav tako ne izstopa.

8. Kako interpretirate umeščenost Slovenije v Srednjo Evropo, in ne v Jugovzhodno Evropo?

Tovrstno povezanost z Jugovzhodno Evropo navežem na prometne poti/povezave, drugače pa jo temeljiteje obravnavamo v 9. razredu ter pri pouku zgodovine. Pri geografiji v 7. razredu ločujem zgodovino od geografije zaradi starosti otrok.

9. Ali ste mnenja, da učbeniki spodbujajo možnosti za razvoj empatije kot najpomembnejše medkulturne kompetence, ali se vam zdi, da prevladuje pomanjkanje informacij in razumevanja – predvsem v navezavi z družbenim delom vsake geografske enote Evrope?

Ponavljam, da moje delo večinoma ne temelji na učbeniku. Seveda delujem v skladu z učbenikom, vendar obenem nekatere stvari črпам tudi iz drugih učbenikov, predvsem če vsebujejo kvalitetnejše, zanimivejše vaje. Poučujem tudi iz lastnega izkustva. Otroci vedo, da morajo vire poiskati tudi drugje. Učbenik je samo dopolnilna osnova v primeru, da nekoga ni pri pouku ali je kako drugače v zaostanku s snovjo. Prav tako so Senegačnikovi učbeniki zelo gosto napisani, družbene značilnosti pa se konstantno spreminjajo. Odvisno je tudi od razreda. Nekateri so zelo ambiciozni, nekatere pa zanima samo to, kar je res nujno.

10. Učbeniki so po prebiranju precej etnocentrično zastavljeni. Druge kulture se presoja z evropskimi merili. Ali tovrstno ideološko zasičenost opazate ali na to ne dajete velikega poudarka?

Da, se strinjam, vendar ne predavam samo geografije, temveč tudi etiko, kjer podrobneje obravnavamo stereotipe. Že s tega vidika učenci Evrope ne dojemajo stereotipno.

11. Ali morda v predavanju vključujete kakršnekoli prakse, ki bi razblinjale morebitne superiorne predstave o lastni kulturi?

Že nekaj let ne opažam, da bi pri učencih izstopal evrocentrizen. Odvisno je seveda tudi od otrok. Tisti, ki so statusno močnejši, več potujejo in že s tega vidika ne morejo etnocentrično misliti. Poleg tega imamo pri nas na šoli kar nekaj otrok iz drugod. Ravno v tem razredu smo imeli učenke iz Rusije in Ukrajine. Predstavile so kulturne in druge značilnosti svoje prvotne države. Na šoli smo imeli tudi Kitajce ...

12. Ponekod se je v odgovorih vaših učencev pojavljalo enačenje kulture in razvojni diskurz. Ali je to vpliv učbenika ali česa drugega?

Da, ponekod so poudarili podobno kulturo. Verjetno zaradi enačenja s slovanskimi jeziki.

13. Kolonializem se v učbeniku izrazito nevtralizira. Kakšen pa je vaš odnos do kolonializma Zahodne Evrope?

Kolonializem povezujemo s pomorstvom Zahodne Evrope, vendar v podrobnosti pri teh letih ne gremo.

Priloga Č: Anketni vprašalnik

Pozdravljeni,

Sem Urša Mihevc, študentka na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, smer kulturologija, in za diplomsko nalogo z naslovom »*Binarne reprezentacije Vzhodne in Zahodne Evrope v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu*« raziskujem načine predstavljanja in spoznavanja obeh evropskih geografskih entitet. Vaše sodelovanje je za raziskavo ključnega pomena, saj z vašimi odgovori lahko pridobim vpogled v načine predstavljanja obeh evropskih predelov. Anketa je anonimna. Pravilnih in napačnih odgovorov ni, zbrani podatki pa bodo analizirani na splošno, in ne na ravni posameznika, medtem ko bodo uporabljeni izključno za pripravo diplomskega dela.

Za vaše sodelovanje se vam prijazno zahvaljujem.

1. Na kaj pomislite, ko slišite ime Evropa?

2. Kako bi glede na geografske enote razdelili Evropo?

3. Naštete tri družbene posebnosti vsake od naštetih enot Evrope!

4. Naštete tri zahodnoevropske države. Zakaj bi jih glede na (*»gospodarske, politične, kulturne, družbene značilnosti ...«*) uvrstili v zahodni del Evrope?

5. Naštete tri vzhodnoevropske države. Zakaj bi jih glede na (*»gospodarske, politične, kulturne, družbene značilnosti ...«*) uvrstili v vzhodni del Evrope?

6. H kateremu geografskemu delu Evrope bi priključili Slovenijo? Katere države poleg Slovenije bi še umestili v ta isti del? Zakaj?
