

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Ingrid Šuber Maraspin

Interkulturalna vzgoja v srednjih šolah v slovenski Istri

Magistrsko delo

Ljubljana, 2017

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Ingrid Šuber Maraspin

Mentorica: zasl. red. prof. dr. Tanja Rener

Interkulturalna vzgoja v srednjih šolah v slovenski Istri

Magistrsko delo

Ljubljana, 2017

Interkulturalna vzgoja v srednjih šolah v slovenski Istri

Sodobno družbo označujejo procesi globalizacije in mreženja vseh ravneh, zato predstavlja odprtost do drugih kultur, zlasti sobivajočih, pomemben dejavnik pri oblikovanju individualnih in kolektivnih identitet. V kompleksne procese oblikovanja samoreferenčnih in heteroreferenčnih percepcij o kulturah so vpleteni različni družbeni akterji, med katerimi zasedajo izobraževalne ustanove posebno mesto.

V sodobnem času se v vedno številnejših multietničnih prostorih kaže potreba po drugačnem načinu razmišljanja in dojemanja sobivajočih kultur, kateri bi lahko tradicionalni monokulturni etnocentrični vidik spremenil v sposobnost aktivnega sprotnega prilagajanja miselnih in vedenjskih sistemov različnim kulturnim kontekstom. V nalogi bom predstavila koncept multikulturnega uma (Anolli, 2006), ki predstavlja multikulturno kompetenco, s pomočjo katere lahko posameznik ponotranji in hkrati izmenično upravlja več kulturnih vzorcev – kulturno pogojenih sistemov vrednot, prepričanij, praks in občutkov. Preučevanje oblikovanja omenjenega koncepta na področju kulturne psihologije izhaja iz predpostavke, da kultura ne predstavlja zaprte, enotne in implicitne nezavedne umske enote na psihološki ravni, temveč se postavlja kot fleksibilna mreža spoznanj, kategorij, vrednot in vedenjskih praks. Predpostavljam, da interkulturalna vzgoja predstavlja pedagoški okvir, ki lahko spodbuja in omogoča razvoj tovrstnega multikulturnega načina razmišljanja, vendar strokovnjaki pogosto ugotavljajo, da obstaja velika vrzel med deklarativno interkulturalno naravnost ciljev v učnih načrtih šolskih ustanov in dejanskim učinkovitim doseganjem le teh.

Širši kontekst naloge predstavljata koncept interkulturalne vzgoje v izobraževanju in narodnostno mešano območje slovenske Istre. Raziskovalna pozornost bo namenjena predvsem poglobljeni analizi koncepta interkulturalne vzgoje ter njenih teoretskih in izvedbenih oblik v izobraževalnih ustanovah.

Ključne besede: multikulturnost, interkulturalnost, interkulturalna vzgoja, multikulturni um.

Intercultural education in the secondary schools of Slovenian Istria

Contemporary society is strongly characterised by processes of globalisation and networking in all the fields of social life. Therefore the openness towards other cultures, especially between the coexisting ones, represents an important factor in the processes of shaping individual and collective identities. Educational institutions occupy a special, privileged place among the various social actors that are involved in the complex processes of self-referential and hetero-referential shaping of cultural perceptions.

Nowadays, the ever-increasing multiethnic spaces and situations strongly reflect the need for a different way of thinking and perceiving coexisting cultures towards a mindset that turns from our traditional monocultural ethnocentric vision into the ability of active adaptation of our mental and behavioral systems to different cultural contexts.

In my work, I will present the concept of the multicultural mind (Anolli, 2006), which represents a multicultural competence, through which individuals can interiorize and simultaneously alternately manage several cultural patterns - culturally-based systems of values, beliefs, practices and feelings.

The studied concept has been developed in the field of cultural psychology and is based on the assumption that culture does not represent a closed, unified and implicit unconscious mind unit at the psychological level, but rather a flexible network of findings, categories, values and behavioral practices.

We believe that the pedagogical framework that can possibly stimulate and facilitate the development of such a kind of mindset is intercultural education, but experts often constate that there is a large gap between the declarative intercultural attitudes of the goals in the curricula of school institutions and the effective achievement of these on a practical base.

The wider context of the thesis concerns the concept of intercultural education in the educational institutions and the ethnically mixed territory of Slovenian Istria. Research attention will be focused primarily on the in-depth analysis of the concept of intercultural education and its theoretical and practical forms implemented by educational institutions.

Key words: multiculturalism, interculturalism, intercultural education, multicultural mind.

KAZALO

1	UVOD.....	6
2	INTERKULTURNOST V IZOBRAŽEVANJU	8
2.1	Interkulturnost v sodobni družbi - načelo ali cilj?	8
2.1.1	Kulturna integracija	10
2.1.2	Kulturni relativizem.....	11
2.1.3	Asimilacija	13
2.1.4	Multikulturnost in medkulturnost	15
2.2	Teorije interkulturnosti v izobraževanju	19
2.2.1	Teoretski okvirji interkulture pedagogike	24
2.2.2	Teorija petih dimenzij medkulturenega izobraževanja po Banksu.....	25
2.2.3	Teoretski okvirji interkulturenega izobraževanja po Mikulcu.....	28
2.2.4	Teorija multikulturenega uma po Anolliju.....	31
2.2.5	Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturenosti po Krofliču	33
2.3	Socio-integracijska vloga izobraževalnih ustanov	36
2.3.1	Državljska vzgoja kot interkulturena vzgoja	39
2.3.2	Oblike interkulturene vzgoje	41
2.3.3	Cilji medkulturenega izobraževanja	43
2.3.4	Vloga učiteljev in njihova formacija	46
2.3.5	Primeri dobrih praks	47
3	IZOBRAŽEVALNE USTANOVE NA NARODNOSTNO MEŠANEM OBMOČJU SLOVENSKE ISTRE	53
3.1	Kultureno-zgodovinski okvir	53
3.1.1	Večkulturenost na območju Slovenije	54
3.1.2	Dvojezičnost	61
3.2	Elementi in področja interkulturene vzgoje v izobraževalnih procesih.....	65
3.2.1	Oblike izobraževalnega procesa	69
3.2.2	Drugi konteksti	73
3.2.3	Usposobljenost učiteljev	78
3.3	Interkulturenost na 3 ravneh: vzgojni, kurikularni in didaktični	83
4	SKLEP	86
5	LITERATURA.....	93

1 UVOD

V dobi povezovanj in integracij na vseh družbenih ravneh predstavlja odprtost do drugih kultur, zlasti sobivajočih, pomemben dejavnik pri oblikovanju individualnih in kolektivnih identitet. V kompleksne procese oblikovanja samoreferenčnih in heteroreferenčnih mnenj o lastni kulturi ter »drugih kulturah« so vpleteni različni družbeni akterji, med katerimi zasedajo izobraževalne ustanove posebno mesto. Izobraževalne ustanove imajo na območjih kulturnega stika dvojno zrcalno funkcijo ohranjanja kulturne diferenciacije in hkratnega spodbujanja k integraciji, saj se predvsem na teh območjih razvoj medkulturnega zavedanja stimulira skozi uporabo in seznanjanje z jezikom obeh kulturnih skupin ter skozi vzajemno poznavanje (in razumevanje) obeh kulturnih sistemov. Dolgoročni vzgojno-izobraževalni cilj interkulture vzgoje je sprejemanje prisotnosti več kultur v enem prostoru kot vrednoto, dodatno bogastvo in možnost za nadaljnji razvoj posameznih osebnosti in celotne regije. Vzgoja mlajših generacij k multikulturalnosti mora namreč biti zastavljena kot celoviti izobraževalni projekt in posvečati pozornost vsakdanjim razmeram tako na ravni jezikovnih praks (simbolično izobraževanje), kot na ravni kulturne vzgoje (emotivno in moralno izobraževanje) in v praksi (pragmatično izobraževanje).

Iz omenjene problematike se determinira predmet raziskovanja: raziskati relevantne teoretične značilnosti koncepta interkulture vzgoje in dejavnike socialno-integracijske vloge srednješolskih izobraževalnih ustanov. Cilj naloge je poskusiti osvetliti vpliv interkulturenega pristopa izobraževalnih ustanov na stopnjo (ne)sprejemanja drugih kultur pri mladih in razvoja multikulturenega uma.

V nalogi bom skozi poglobljeno analizo sekundarnih virov poskusila osvetliti sledeča raziskovalna vprašanja:

1. Ali je individualna raven odprtosti do sobivajočih kultur pogojena z izobraževalnimi procesi, v katere je vključen posameznik?
2. Kateri dejavniki izobraževalnega procesa (učni načrti in prikriti kurikuli, dijaki, učitelji, načini vodenja šol, medetnična dinamika v razredu in šoli...) vplivajo na raven odprtosti dijakov do drugih kultur?
3. Kateri dejavniki izobraževalnega procesa lahko vplivajo na razvoj multikulturene kompetence ?

V dispoziciji magistrske naloge je bil prvotno predviden obsežen empirični del, kateri bi zajemal preverjanje raziskovalnih hipotez na kvalitativni način skozi izvedbo sklopa fokusnih skupin z dijaki iz različnih srednjih šol slovenske Istre, sklopa polstrukturiranih intervjujev s skupino učiteljev ter drugimi strokovnimi delavci iz področja interkulturenega izobraževanja, z namenom preverjanja tako percepcije in doživljanja dijakov kot pedagoških delavcev glede razvoja medkulturnih kompetenc in multikulturenega uma.

Vse zgoraj omenjene raziskovalne dejavnosti so bile izvedene, vendar se je področje izkazalo kot preobširno in pridobljeni podatki preobsežni in kompleksni za obravnavo in predstavitev v sklopu dotične magistrske naloge. Po dogovoru z mentorico sem sklenila, da se omejim na predstavitev teoretičnega dela raziskovalne naloge in sicer poglobljene analize sekundarnih virov o interkulturni vzgoji v Sloveniji, medtem ko bom empirični del raziskave razvila v nadaljnjem raziskovalnem delu v obliki doktorske naloge.

2 INTERKULTURNOST V IZOBRAŽEVANJU

2.1 Interkulturalnost v sodobni družbi - načelo ali cilj?

Današnja pluralistična družba temelji na matriki modernosti, katere odraz so izrazita družbena in zaposlitvena mobilnost ter obsežen sistem množičnega medijskega komuniciranja - posledično bi morali vzgojni procesi vsebovati tudi interkulturalne vsebine in kompetence, da bi lahko primerno opremili mlade družbene akterje za življenje v sodobni družbi in v prihodnosti. Poglavitni cilj takovrstne vzgoje je spodbujanje oblikovanja bolj odprtih osebnosti, ki zmorejo iz zavedujoče se pozicije znotraj svoje kulturne osi (v luči kulturnega relativizma) sprejemati, razumevati in spoštovati drugačne sisteme znanja in vsakdanjih življenjskih praks v vsej njihovi legitimnosti.

Clanet (v Desinan 2012, 23) opredeljuje interkulturalnost kot »skupek psihičnih, relationalnih, skupinskih in institucionalnih procesov, ki jih obrodijo medkulturni stiki skozi vzajemne izmenjave v perspektivi ohranjanja relativnih kulturnih identitet vseh sodelujočih«. Različni avtorji poudarjajo, da je nosilni steber interkulturalne pedagogike sposobnost poslušanja, saj predstavlja temelj empatičnega razumevanja drugega (Secco 1992, 56). Interkulturalna vzgoja izhaja iz moralnega vzgiba k solidarnosti, sodelovanju in spajanju kultur ter kot taka temelji na vzgoji k empatičnosti kot sposobnosti vživljanja v drugega za boljše razumevanje njegovih misli in občutkov v različnih družbenih kontekstih ter posledično uspešnejšega interagiranja z njim. Kljub različnim stališčem in kritikam določenih sotočnikov glede interkulturalne vzgoje, Desinan (2012, 26) poudarja, da lahko interkulturalno naravnano pedagoški pristop le koristi in obogati šolske sisteme ter izobraževalne procese. Današnja družba se sooča s tako kompleksno multikulturalno realnostjo in tako različnimi interakcijskimi konteksti, da bi moralo medkulturalno izobraževanje v vseh državah postati reden del uradnih izobraževalnih programov. Deklarativna enakopravnost in brezhibno napisani učni načrti, kurikuli in projekti niso dovolj za sobivanje v večkulturalnem šolskem prostoru – potrebno je vzbuditi zanimanje dijakov, njihovo radovednost usmeriti v zgodovino in kulturo sovrstnikov pripadnikov drugih kultur (tako avtohtonih kot priseljenih, bližnjih in bolj oddaljenih), da bi skozi ta proces sprejeli in spoštovali posameznike in se osvobodili (vsaj nekaterih) predsodkov.

V sodobni postmoderini in kibernetični družbi so stiki s pripadniki drugačnih kultur neizmerno številčnejši kot v preteklosti in se dogajajo v številnih različnih oblikah in kontekstih zaradi

česar se pogosto pri posameznikih ustvari nek občutek kozmopolitske dimenzije delovanja, multikulturalnosti in interkulturalnosti hkrati. Zlasti med pripadniki mlajših generacij prevladuje občutek, da so odprti za vse kulture in nimajo predsodkov v kolikor imajo preko družbenih omrežij in uporabo novih medijev številne (spletne) prijatelje iz vseh koncev sveta – posledično se jim interkulturalna vzgoja kot strukturiran pristop znotraj šole zdi skoraj anahronistična in nepotrebna.

Šola predstavlja enega glavnih elementov kulturnega ekosistema v kolikor je družbena institucija ter pomembna sekundarna družbena skupina, ki relevantno vpliva na posameznikov razvoj vedenjskih vzorcev, vrednot, vlog, itd. Desinan (2012, 117) meni, da lahko šole predstavljajo privilegirani teritorij srečanja med različnimi kulturnimi sistemi in najprimernejše okolje za vzajemno spoznavanje in razumevanje. Realna težava je po mnenju avtorja (prav tam) doseganje občutljivega ravnovesja med ohranjanjem določene identitete in izvajanjem določene integracije, kajti interkulturalna vzgoja je rezultat procesa usklajevanja in sodelovanja med izvorno družino, posameznikom, šolo in družbo.

Desinan (prav tam) ugotavlja, da v Evropi še ni bila oblikovana prava teorija interkulturalne pedagogike, medtem ko Demetrio (1993, 15) poudarja, da kljub številnim smernicam ni možno govoriti o metodologijah, ki bi spodbujale realno pluralistično integracijo, temveč kvečjemu o »koreliranih« metodologijah, saj večinoma se vzpostavijo le trenutne in nestabilne povezave med različnimi možnostmi izvajanja interkulturalne pedagogike. V preteklosti je, zlasti v zahodnih državah, prevladovala t.i. pedagogika imigracije (Desinan 2012, 118), katere cilj je bil predvsem prenos kulture in jezika novega okolja na priseljenega otroka, sedaj pa prevladuje interkulturalna pedagogika, katere cilj je ohranjanje kulturne identitete otroka.

Preden se sprašujemo katero metodologijo je bolj primerno uporabiti v konkretni vzgojni in didaktični situaciji, kjer dijaki pripadajo različnim etnijam in kulturam, bi bilo potrebno natančno določiti kaj pomeni interkulturalna vzgoja ter raziskati identitetne, psihološke in sociološke težave, ki jih multikulturalnost povzroča. Potrebno bi bilo znanstveno raziskati in preučiti dinamike individualnega ter skupinskega interkulturalnega komuniciranja ter primerne sociološke in psihološke prijeme v situacijah kulturne integracije. Desinan (2012, 13) opozarja, da bi se morale študije interkulturalne vzgoje ukvarjati tudi z dijaki pripadniki avtohtonih kulturnih skupin, jezikovnih manjšin in nenazadnje deprivilegiranih družbenih slojev – v vseh teh primerih se dijaki namreč soočajo z razlikovanjem in segregacijo napram večinski

populaciji. Avtor (prav tam) povezuje omenjeno razlikovanje z Bernsteinovim konceptom omejenega jezikovnega kodeksa (kateri je značilen za pripadnike srednje-nižjih družbenih slojev) in zključuje, da so pogosto omenjene socialne razlike znotraj držav enake ali celo večje od meddržavnih razlik v kontekstu imigracije.

Že pred leti so različni avtorji prepoznali interkulturalnost kot cilj, katerega je možno doseči z izobraževalnim procesom, ki bo omogočal prepoznavanje razlik med sobivajočimi kulturami. Srečanje z drugačnostjo lahko interpretiramo kot srečanje na robu individualne identitete in svojih osebnih ocenjevalnih parametrov. To srečanje je hkrati trk, ki pogosto lahko privede do blokad in moralnih re/akcij. Naš način doživljanja, analiziranja in vrednotenja družbene realnosti je kulturno pogojen v kolikor imamo privzgojene določene kategorije vrednotenja, katere je sooblikovala in nam posredovala kultura v kateri smo bili vzgojeni.

Gellner (1983, 34) poudarja, da je temelj moderne družbe in glavno sredstvo državne oblasti ravno izobraževanje, v kolikor država lahko upravlja »izobraževalni mehanizem« in socializira večino prebivalstva na standardiziran, poenoten način. Moderna država je torej monopol legitimnega nasilja nadomestila z monopolom legitimnega izobraževanja, saj skozi t.i. »centralizirano eksoizobraževanje« lahko državno voden in nadzorovan javni šolski sistem oblikuje »generično kulturno podlago« posameznikov, ki predstavlja novodobni skupni temelj »eksosocializacije«. Gellner predstavlja neizogibno centraliziranost javnega izobraževanja kot temeljno organizacijsko načelo moderne družbe, saj le državni aparat lahko vzpostavi in upravlja tako kompleksen, izdaten in obsežen sistem.

2.1.1 Kulturna integracija

Princip kulturne integracije ni enoznačen in je v posameznih teoretskih kontekstih zaživel v različnih izvedbenih oblikah. V kontekstu asimilacijske teorije se integracijo pogosto predstavlja kot asimilacijo, ki strmi k takovrstni vključitvi kulturno drugačnega subjekta, da se dolgoročno le ta homogenizira oziroma naturalizira znotraj večinske kulture.

Znotraj teorije kulturnega mešanja ali t.i. kulturne fuzije pa se integracijo razlaga kot spontani rezultat sobivanja različnih kultur, ki se dolgoročno spojita in oblikujeta novo kulturo kot skupen kulturni nadsistem. Teoretski okvir multikulturne politike predvideva, da je potrebno

posameznike opremiti z »kros-kulturnimi« kompetencami, da znajo sobivati z drugačnimi kulturami a kljub temu ohranjati lastno identiteto kot v t.i. modelu solatne sklede.

Omenjene teorije in modeli so teoretično in v praksi nastali v ameriški družbi, vendar v vseh oblikah temeljijo na predpostavki prevlade večinske kulture, se pravi asimilaciji. Desinan (2012, 20) opozarja, da se ravno zaradi pogoste avtomatične povezave samostalnika integracija s konceptom asimilacijskih procesov, zadnja leta v študijskih krogih v Italiji v strokovnih krogih pogosteje uporablja termin kulturna interakcija, v Franciji pa pluralistična integracija.

Tullio-Altan (1983, 71) poudarja pomembnost razlikovanja med etnocentrizmom kot ideologijo nadvlade lastne kulture nad drugimi in naravnim etnocentrizmom, ki je spontana in naravna navezanost na tradicije in običaje lastne kulture, katera se izraža kot ljubezen do svojih običajev in naklonjenost/preferenca za svoje rodne kraje. Ta naravna naklonjenost lastnemu kulturnemu sistemu opravlja pomembno povezovalno funkcijo in omogoča stabilnost skupnosti, saj krepi občutek pripadnosti in utrjuje kulturno identiteto. Potreba po sobivanju in razumevanju tujcev pri posamezniku nastopi za (kasnejšo) potrebo po razumevanju in sobivanju s sebi enakimi.

Lévi - Strauss poimenuje to spontano naklonjenost do lastne kulturne skupine »princip avtopreference« in tako on, oče strukturalizma v antropologiji, kot Herskovits, oče teorije akulturacije in podpornik kulturnega relativizma, ga prepoznavata kot naravno dinamiko, ki posameznikom omogoča samoreferenčni in heteroreferenčni osebni razvoj, skupnosti pa zagotavlja funkcijo družbene kohezije (Tullio–Altan 1983, 86). Bistvena razlika med etnocentričnim pristopom in principom avtopreference je odprtost, ki jo slednji dopušča – počutiti se svetovni državljani in oblikovati multietnično državljanstvo ne predpostavlja zanikanja lastne kulture in identitete, spoštovanje kulturne raznolikosti ne implicira podcenjevanja lastne kulturne identitete; ohranjanja lastnih kulturnih vrednot ne implicira opresije in nespoštovanja manjšinskih ali priseljenjskih kultur. Med poglavitne cilje interkulture vzgoje bi bilo torej potrebno umestiti ozaveščenje principa avtopreference in razumevanje, da »so vrednote nad kulturami« (Desinan 2012, 30).

2.1.2 Kulturni relativizem

»Kulture so procesi, ne pa stanja, so analitične (abstraktne) kategorije, ki se v praksi udejanjajo na heterogene načine. Kulturna homogenost je zgolj analitični privid.«

(Lukšič-Hacin in drugi 2011, 27).

Da pojmovanje kulture ni enoznačno in enotno priča delo raziskovalcev Kroeber in Kluckhohn (v Desinan 2012, 40), ki sta že leta 1952 raziskala razsežnosti in razlikovanja uporabljenih definicij pojma kultura in jih naštela skoraj 300.

Tylor (1871 v Desinan 2012, 31) je opredelil kulturo ali civilizacijo v svojem širšem etnografskem pomenu kot kompleksno celoto vedenja, verovanja, umetnosti, morale, prava, običajev in navad članov neke družbe. Ta definicija je predstavljala konceptualni temelj za oblikovanje teorije kulturnega relativizma v okviru ameriške antropološke šole (Boas, Benedict, Mead, Herskovits), ki sprejema vse obstoječe kulture kot enakovredne produkte zgodovine določenih skupin ljudi. Benedict (1934 v Desinan 2012, 32) poudarja pomen konceptualizacije relativizma za razvoj kulturne antropologije, medetničnih študij in nenazadnje interkulturne vzgoje. Vendar Desinan (prav tam) podaja tudi kritični pogled na relativizem in izpostavlja dve njegovi šibki točki: prva omejitev se navezuje na prekinitev dialoga med kulturami zaradi nezmožnosti primerjalnega pristopa in izmenjave med kulturami v kolikor so kulture avtonomni samoreferenčni sistemi. Druga omejitev pa se navezuje na koncept vrednot; v kolikor predstavlja vsaka kultura sistem vrednot in je vsaka kultura relativna, so tudi njene vrednote relativne in veljavne le v dotičnem kulturnem sistemu. Po mnenju avtorja (prav tam) je antropologija kulturnega relativizma dolgoročno ustvarila/spodbudila izolacijo med kulturami zaradi nekomunikacije in vzajemno medkulturno indiferentnost (nezanimanje), ki povzroča nezmožnost moralnega presojanja – tudi vrednote kot na primer demokracija, pravičnost, mir, strpnost in spoštovanje človeških pravic ne morejo biti univerzalne temveč relativne znotraj posameznih sistemov in lahko pripeljejo do oblike etičnega utilitarizma. V kolikor so kulture ter vrednote in etični življenjski principi znotraj njih relativni, jih posamezniki upoštevajo le dokler ta presoja ne ogroža/nasprotuje z njihovimi individualnimi ali skupinskimi interesi. Razvoj in zavzemanje za kulturni relativizem je doprinesel tudi latentno obliko moralne in civilne akritičnosti do drugih, predvsem pa tudi do sebe – kar dolgoročno zapira posamezne kulture znotraj kulturni dogmatizem.

Kljub vsemu pa je prav kulturni relativizem zaslužen za razvoj novega humanizma in nove refleksije o človeku kot temeljni celici družbe, kateri je treba povrniti eksistencialno odgovornost v vsej svoji kompleksnosti – na etičnem, družbenem, političnem in pedagoškem nivoju, »kajti človek je vrednota« in v kolikor so vrednote nad kulturami, je človek nad vsem in predvsem človek (Desinan 2012, 38).

Primerna in učinkovita teorija interkulture vzgoje po mnenju avtorja (Desinan 2012, 36) ne more temeljiti na kulturnem relativizmu, kajti potrebuje bazo temeljnih moralnih in civilnih principov, ki jih je zgodovina človeštva izoblikovala in so skupne vsem oziroma večini kultur.

Današnja postindustrijska, plurietnična in multikulturalna družba temelji na mobilnosti, na hitrosti komunikacij in mreženju, vendar tudi na številnih novih oblikah segregacije, revščine in marginalizacije, tako da koncepta svobode in samostojnosti osebe nista samoumevna in zagotovljena. Interkulturalna pedagogika mora torej usmerjati k človeku in njegovim vrednotam, mora vzgajati k dialogu in posluhu, empatiji in sodelovanju, solidarnosti in sprejemanju drugačnega – njen temelj gre iskati po mnenju Desinana (2012, 39) bolj v filozofskih okvirjih kritičnega neohumanizma kot v socioloških in antropoloških kontekstih. Avtor je mnenja, da kultura postmoderne družbe ne teži toliko k homogenosti, v skladu z razlagami klasične antropologije, temveč bolj k frantumaciji oz molekularizaciji, katera generira individualne etike, subjektivne interpretacije in splošen odnos civilne in socialne neangažiranosti – in ravno v protitež tem dinamikom bi se morala interkulturalna vzgoja umeščati v pedagoške vzgojne procese.

2.1.3 Asimilacija

Park je že leta 1921 (v Lukšič Hacin 1999, 146) opredelil asimilacijo kot proces zlivanja, kjer osebe in skupine pridobijo spomin, čustva in drže drugih oseb ali skupin. Z delitvijo njihovih izkušenj in zgodovine so pripojeni v njihovo kulturno življenje in doživljanje. Asimilacija je opredeljena kot proces, ne rezultat ali končni cilj. Kasneje avtor uporablja pojem »družbena asimilacija« z namenom, da bi poudaril vlogo družbenega konteksta v asimilacijskem procesu (Gordon 1964 v Lukšič Hacin 1999, 146) ter sklene, da se lahko priseljensec smatra kot asimilirani takrat, ko obvlada jezik in družbene rituale »domače« skupnosti in v njej lahko sodeluje, ne da bi bil deležen predsodkov (Lukšič Hacin 1995, 69 - 70) ter poudarja, da prav skozi proces asimilacije ljudje različnih rasnih in kulturnih pripadnosti, ki živijo na skupnem območju, dosežejo minimalno kulturno solidarnost, ki je potrebna za obstoj nacije (prav tam, 62 - 63).

Klinar je na osnovi kritik asimilacijskih teorij razvil lasten model in opredelil dejanske procese, do katerih prihaja v življenju priseljencev - v svojem modelu razlikuje med sledečimi koncepti

(Lukšič Hacin 1999, 74 - 77):

- *Akomodacija*: proces minimalnega prilagajanja priseljencev kulturi prevladujoče družbe; med priseljenci in domačini obstaja minimalni kompromis, ki preprečuje, da bi se napetost spremenila v medsebojne konflikte.
- *Adaptacija* oziroma *integracija*: proces ohranjanja delov svoje etnične kulture s strani priseljske etnične skupine in istočasno sprejemanje nekaterih elementov kulture in vrednote prevladujoče družbe.
- Večstopenjski proces *asimilacije*: začetno stopnjo asimilacije predstavlja akulturacija ali kulturna asimilacija, kjer med priseljenci pride do prevzemanja kulture, kulturnih vzorcev obnašanja in vrednot imigrantske družbe ter površinskih sprememb na področju sekundarnih odnosov. Govorjenje, obleka, obnašanje so zunanji pojavi simboli akulturacije, medtem ko so morala, vrednostni sistem, okus in estetski kriteriji pa notranji simboli te stopnje asimilacije. Višje stopnje asimilacije so strukturalna, identifikacijska, amalgamacijska ter državljska asimilacija.

Za te stopnje je značilno, da priseljenci prenehajo delovati in biti prepoznani kot posebna etnična skupina in se zlijejo z dominantno kulturo, saj postopoma prevzemajo njihove vedenjske vzorce, vrednote, elemente materialne kulture in hkrati izgubljajo vez s svojo izvorno kulturo. Avtor (prav tam) navaja, da pri strukturalni asimilaciji priseljenci vstopajo v socialno strukturo priseljske družbe na ravni primarnih odnosov, kar pripelje do spremembe temeljnih vrednot. Amalgamacija po njegovem predstavlja zlitje priseljencev z domačini. Ta stopnja se redko pojavlja pri prvi generaciji priseljencev, pogostejša je pri drugi generaciji. Identifikacijska asimilacija je naslednja stopnja, ko se priseljenec postopoma vedno bolj identificira z novo družbo, pogojena pa je z obojestranskim vzajemnim sprejemanjem med večinsko družbo in priseljencem. Pri državljski asimilaciji, najvišji stopnji tega procesa, gre po mnenju avtorja za odpravljanje politične diskriminacije in ureditev formalnega statusa priseljenca, katere začetek je pridobitev državljanstva.

Po mnenju Lukšič Hacinove (1999, 77) je ključni kriterij razlikovanja znotraj Klinarjeve klasifikacije stopnja intenzivnosti oblike asimilacije, katero je težko meriti in ugotavljati, vendar avtorica hkrati ugotavlja, da je »stopnja vključenosti tujca določena s stališča države« (prav tam, 78), v kolikor pridobitev državljanstva namreč pomeni najvišjo stopnjo asimilacije in je v domeni državnih institucij. Pri tem pa Klinarjev model spregleda oziroma se ne ukvarja z globino in doživetostjo asimilacijskega procesa, saj ni vedno nujno, da predstavlja pridobitev

državljanstva spremembe v posameznikovi identiteti (prav tam).

Obstajajo torej različne stopnje asimilacije, ki pripeljejo do različnih procesov med priseljenci in so odvisne od tega, koliko časa prebivajo v državi. Vsaka stopnja približevanja oziroma stika z novo kulturo pomeni spremembo za priseljenca, kar pripelje do etnične stratifikacije, diskriminacije, kulturnega šoka ter segregacije med večino in manjšinami (Lukšič Hacin 1995, 70). Pojem asimilacije je v primeru priseljencev v zgornjem modelu vezan predvsem na asimilacijsko politiko določene države in na njene politične cilje, ki bodisi takšne procese spodbujajo, bodisi zavirajo.

2.1.4 Multikulturalnost in medkulturalnost

Analiza medetničnih odnosov v kontaktnih prostorih se opira na različne teoretične pristope, med katerimi so najpomembnejši: teorije etničnosti, teorija socialne bližine/distance, teorija homo/heterogamije, teorija kulturnega pluralizma, teorija asimilacije, teorija akomodacije ter pristope, ki se nanašajo na specifične probleme etničnih manjšin. V tem poglavju bom predstavila različne definicije in tolmačenja ključnih pojmov multikulturalizem in interkulturalizem, ugotavljala ustreznost le-teh, raziskovala razlike med pojmovanji ter možna razhajanja med strokovno in uradno rabo pojmov.

a) Multikulturalizem

Koncept multikulturalizma je relativno nov teoretični in politični pojem, kateri je bil oblikovan v prejšnjem stoletju v protitež pojmu plurikulturalizma, ki je opisoval preprosti soobstoj različnih kultur in pojmu „talilnega lonca“ v ZDA, ki je predvideval stapljanje različnih kultur v monokulturo. Koncept se je izkazal kot primeren in uporaben predvsem na integracijski ravni v analizah družbenih dinamik ameriških velemest, medtem ko se je na politični ravni izkazal kot manj primeren glede na dejanske pravnomočne dinamike sobivanja različnih manjšin. Koncept pogosto zasledimo v številnih sodobnih razpravah o medkulturalnem dialogu, družbenih dinamikah in migracijskih tokovih. Avtorji, ki se ukvarjajo z obsežnim področjem t.i. medkulturalnih študijev, nemalokrat različno opredeljujejo temeljni pojem medkulturalizem ter uporabljajo tudi sorodne izraze kot kulturni pluralizem, interkulturalizem in druge, glede na ideološke in politične okvirje posameznih razprav (Lukšič Hacin 1999). Pojem

multikulturalizem se lahko razume in uporablja na treh različnih nivojih (Lukšič Hacin 2004) in sicer kot opis realne situacije večkulturnega ali večetničnega sobivanja, kot teoretsko kategorijo ali kot politično stališče/program ali stališče uradne politike (prav tam, 107).

Banks (2007, 133) meni, da večina definicij multikulture družbe izhaja iz multikulturalizma, ki ga dojema in definira kot filozofsko-teoretičen pristop k proučevanju dejanske multikulturalnosti v družbi – podobno Lukšič Hacin (1999, 133) opredeljuje multikulturalnost kot večkulturno stvarnost, ko se več etničnih skupnosti nahaja v isti državi.

Medtem ko nekateri avtorji (Lukšič Hacin 1999; Skubic Ermenc 2003a; Banks 2007) opredeljujejo pojem multikulturalnost kot opis družbenega stanja sobivanja različnih kultur, ga nekateri drugi (Šebart in Krek 2003; Ekstrand 2007; Mujkanović 2010) predstavljajo v smislu ideološkega stališča in zavzemanja za spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno večinsko kulturo in podrejenimi manjšinskimi skupinami v smeri medsebojnega učenja, simbioze in vzajemne sprave.

Multikulturalnost se lahko razume kot opis stvarnosti, multikulturalizem pa kot ideološko stališče in iz tega izhajajoče aktivnosti. Jelenc (1994) razlaga, da je za multikulturalizem predhodno potrebna situacija kulturnega pluralizma, torej dejanske demokratične družbe, ki mora biti kulturno, politično, intelektualno ter socialno pluralistična, temeljiti pa mora na prepričanju in veri v notranjo vrednost posameznika in njegove enkratne sposobnosti za dosego človečnosti.

Smolicz (v Ekstrand 1997, 349 - 350) razlikuje med tremi vrstami multikulturalizma:

- tranzicijski multikulturalizem - predvideva, da se pripadniki priseljskega ozadja naučijo jezika večine, da bi lahko napredovali po družbeni lestvici;
- rezidualni multikulturalizem - predvideva družbeno integracijo vseh subkultur (temelječih na etnični pripadnosti, spolni usmerjenosti, razredni pripadnosti idr.) v večinsko družbo;
- notranji multikulturalizem - nacionalne kulture znotraj pluralne družbe ne morejo ostati nespremenjene, nekatere institucionalne ter kulturne dobrine pa se delijo med vsemi kulturami.

Nekateri avtorji (Mc Laren 1994; Lukšič Hacin 1995) so mnenja, da je pojem multikulturalnosti usmerjen na ohranjanje razlik med sobivajočimi kulturami v smislu »enotnosti v razlikah« in

kot takšen ne odraža vzajemnega sprejemanja ali interakcije. Lukšič Hacinova (1995, 66) je mnenja, da ima ta pojem opisno funkcijo v kolikor označuje le neko družbeno situacijo - obstoj več kultur, ki živijo v nekem sosedstvu, razlikovanje med kulturami pa se kaže v obliki segregacije in diferenciacije.

b) Interkulturalizem in interkulturalnost

Pojem interkulturalnost je relativno mlad; v Slovarju sociologije italijanskega avtorja Gallino (1978) ne najdemo besede interkulturalnost, odnos med različnim kulturam je obravnavan pod pojmom akulturacija – pojem so nemški etnologi na začetku '900 uporabljali za opisati izmenjavo določenih besed med različnimi jeziki in t.i. »kulturalni kontakt«, saj v svojem originalnem pomenu je opisovalo obliko »akomodacije« v kateri je močnejša kultura absorbirala šibkejšo skozi čas. Desinan (2012, 16) opozarja, da se je v 70.letih začelo vedno pogosteje uporabljati besedne zveze »kulturalna avtentičnost«, »kulturalna specifičnost«, »dialog med kulturami« v povezavi z porastom imigracij in leta 1976 je bil na Generalni konferenci Unesca v Nairobiju prvič uporabljen koncept »transkulturalnost«, leta 1980 pa prvič zasledimo koncept interkulturalnosti v publikaciji Unesca na temo kontaktov med kulturami (Introduction aux études interculturelles) v sklopu predstavitve politike sožitja in aktivne solidarnosti h kateri (naj) strmijo vse države članice.

Etimološko gledano, predpona inter (med) nakazuje dimenzijo srečanja, približevanja in združevanja dveh ali več kultur, torej implicitno opisuje dialog in sodelovanje med njima/i. Skubic Ermenc (2003a, 48) meni, da predpona inter poudarja interakcijo, prekoračitev ovir in predsodkov, kulturam(a) pa se priznava medsebojna enakovrednost.

Tudi pojem interkulturalnost ima več možnih pomenov, v vseh pa je poglobitno poudarjanje medsebojnega povezovanja med pripadniki različnih kultur, ki skozi to interakcijo pripomore k razvoju nekaj tretjega (Katunarić 1993 v Lukšič Hacin 1995, 66). Medtem ko je uporaba izraza multikulturalnost (in multikulturalizem) primerna za opis stanja večkulturalnosti v družbi (Lukšič Hacin 1999), je izraz interkulturalnost (in interkulturalizem) primeren za družbene kontekste v katerih je med pripadniki različnih kultur prisotna redna interakcija, navzkrižne medsebojne zveze in družbene relacije (Katunarić 1993 v Lukšič Hacin 1995, 14 - 15).

Desinan (2012, 17) je mnenja, da izbira uporabljenih pojmov ni le nominalistična preferenca, temveč se navezuje na širšo konceptualno izbiro – medtem ko koncepta »multikulturalnost« in plurikulturalnost (katere pogosteje uporabljajo v anglosaških državah) označujeta golo prisotnost več kultur, koncept interculturalnost (ki se pogosteje uporablja v Franciji, denimo) pa poudarja odnos in vzajemno interakcijo med temi kulturami. Avtor (prav tam) opozarja, da sodobna družba postaja vedno bolj plurikulturalna in plurietnična, vendar to še ne pomeni da postaja bolj interekulturalna – nasprotno, pogosti so primeri nestrpnosti in epizode protikulturalnega vedenja. Lahko torej rečemo, da je multikulturalnost objektivno dejstvo, ki je rezultat deskriptivne logike, interculturalnost pa je odnos, način doživljanja in sprejemanja. Interculturalnost v taki perspektivi je lahko rezultat vzgojnega procesa – in predvsem, poudarja Desinan, mora biti pedagoški cilj in načelo v multikulturalnih družbah.

Milan (2006, 173) poudarja, kako je danes na področju medkulturalnih, mednarodnih in nenazadnje medosebnih odnosov ta vidik uporabe besed s predpono »inter« pogosto zanikan oziroma spregledan, saj zahteva premagovanje delitve na dimenziji »intra« in »extra« torej znotraj ali zunaj določenih kultur.

Resman (2003, 63) opozarja, da se lahko interculturalnost pojavlja tako na človeški ravni posameznika kot na ekonomsko-družbeni ravni, zato razlikuje med dvema razsežnostima izvajanja interculturalnosti in sicer med humanistično (katero predstavlja prepričanje/zavedanje o edinstvenosti in svobodi odločanja vsakega bitja) in družbeno-ekonomsko razsežnostjo (katero predstavlja prepričanje/zavedanje o pomembnosti vsakega posameznika za ekonomski razvoj družbe, ne glede na njegovo raso, versko in spolno pripadnost).

Interculturalna pedagogija je torej predvsem pedagogija medkulturalnih odnosov saj se po definiciji sooča z odnosi med pripadniki različnih kultur s ciljem doseganja vzajemnega sprejemanja in spoštovanja – v kontekstu jasno izražene politike sobivanja in aktivne solidarnosti postane interculturalna pedagogija vzgojna strategija (Desinan 2012, 17).

Kymlicka (1995) imenuje »multikulturalno državljanstvo« novo obliko državljanstva, ki naj bi omogočila ohranjanje tako etničnih in kulturalnih skupnosti kot tudi nacionalne državljanske kulture, predpostavka take oblike državljanstva pa je sprejemanje kulturalnega pluralizma (Jelenc v Klemenčič in Štremfel 2011, 16) oz družbeno prepričanje o (polnopravni) enakovrednosti sobivajočih kultur. Terminološko gledano, multikulturalno družbo označuje sobivanje

pripadnikov različnih kulturno-etničnih kontekstov med katerimi obstaja torej določen sistem interakcij (Dragoš, Banks v Klemenčič in Štremfel 2011, 16), vendar je pogosto ta sistem interakcij razumljen kot površinski in sporadičen. V tem smislu je prišel v uporabo pojem medkulturnost oz medkulturna družba, katero naj bi po definiciji označevalo aktivno sobivanje oziroma redna interakcija kulturnih skupin na vseh področjih družbenega življenja na nekem geografskem območju. Poudarjanje različne stopnje aktivnosti interagiranja med sobivajočimi kulturnimi skupinami ni samoumevno, kajti teritorialno sobivanje ne predpostavlja ali zagotavlja sprejemanja in spoštovanja drugih prisotnih kultur. Mnoge kulturne manjšine se kljub uradnim, deklariranim pravicam, počutijo v neenakopravnem položaju zaradi svoje (kulturne, jezikovne, verske) različnosti.

V kolikor gre pogosto zaslediti različna razumevanja pojmov multikulturnost in medkulturnost, Klemenčič in Štremfel (2011, 16) predlagata uporabo pojma oz pridevnika multikulturna družba kadar se pojem nanaša na družbo, medtem ko je govora o izobraževanju predlagata uporabo pojma medkulturno izobraževanje – avtorici povezujeta torej cilj izobraževalnega procesa z ciljem razvijanja medkulturenega dialoga. Most za prehod iz multikulturene v de facto medkulturno družbo lahko torej zgradi medkulturni dialog, ki omogoča dvosmerno izmenjavo mnenj in izkušenj med posamezniki iz različnih skupin na podlagi vzajemnega spoštovanja in sprejemanja, morebiti tudi razumevanja (prav tam). Le skozi redne interakcije se lahko dolgoročno vzpostavi globlje poznavanje in razumevanje drugačnosti, priznavanje enakopravnosti vseh družbenih podskupin in ovrednotenje skupne prihodnosti. Tako vedenjske vzorce kot komunikacijske vzorce najbolj ponotranjamo v mladih letih, med odraščanjem črpamo te vzorce iz okolja in družbe. Izobraževalne ustanove imajo na tem področju še posebno pomembno vlogo, kajti te družbene prakse tudi do neke mere tolmačijo, razlagajo in poučujejo posredno in neposredno.

2.2 Teorije interkulturalnosti v izobraževanju

Ameriška smer pragmatične teorije znanosti (Dewey, Peirce, Rorty v Anolli, 2006) postavlja znanje iz okvira metafizičnega in posplošujočega koncepta v bolj praktično in performativno konceptualno obliko. Tudi interkulturna filozofija v Evropi temelji na pozitivistični tradiciji znanja in se tako oddaljuje od etnocentričnega filozofskega znanja. Koncepti kot so interkulturna komunikacija, razumevanje, strpnost, družbene prakse in kulturne izmenjave, so

posledično postali del novih paradig znotraj filozofije vzgoje (Dewey, Mall v Anolli, 2006) - vede, ki je prevzela funkcijo konstantne rekonstrukcije individualne izkušnje stika s svojim okoljem, kar se v interkulturnem kontekstu povezuje z občutljivo in neenoznačno dimenzijo strpnosti in kulturnega pluralizma.

Medkulturna vzgoja je del širšega vzgojnega procesa, ki se osredotoča na vrednote kot so solidarnost, strpnost, odgovornost, pogum in spoštovanje, vendar tudi na priznavanju človekovih pravic, tolerance in boju proti predsodkom in socialni izključenosti in je kot taka komplementarna z drugimi vzgojnimi filozofijami kot so vzgoja za mir, vzgoja za razvoj in globalna vzgoja (Klemenčič in Štremfel 2011, 53). Avtorici ugotavljata, da se v slovenskem šolskem sistemu medkulturne vsebine preučujejo predvsem v okviru predmeta državljanska vzgoja v osnovni šoli (prav tam). Lahko sklepamo torej, da se interkulturnost dojema in umešča kot način izražanja državljanstva, ki se približuje konceptu kozmopolitskega državljanstva. Dewey (v Klemenčič in Štremfel 2011, 54) je že leta 1916 izpostavil, kako prevladujoče ideologije v določenih političnih obdobjih uporabljajo izobraževanje za proizvajanje družbenih scenarijev kot sta demokracija in socialna kohezija. Skozi izobraževalni državni aparat posamezna država (oziroma njeno politično vodstvo) kapilarno distribuira in predaja mlajšim generacijam določeno selekcijo izobraževalno-vzgojnih vsebin, med katere sodijo tudi vsebine, vezane na/n katerih se gradi odnos do lastne države in kulture (ter ostalih).

V današnji globalizirani družbi upravičeno govorimo o globalizacijskih procesih tudi na področju izobraževanja - v kolikor izobraževanje predstavlja področje javne politike posameznih držav, smo priča dvema poglavitnima pojavoma: večnivojskemu tranzverzalnemu povezovanju med državami skozi različne oblike sodelovanja držav v okviru številnih mednarodnih organizacij in združenj (Svet Evrope, Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo - UNESCO, Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj - OECD, Evropska unija - EU so le nekatere izmed največjih) ter homogenizaciji izobraževalnih vsebin, za katere se v večini držav s prizadevanjem predpostavlja, da jih morajo učenci osvojiti za učinkovito vključevanje in delovanje v sodobnem globaliziranem svetu.

Svetovni migracijski tokovi in predvsem vplivi globalizacije na kulturni ravni so spodbudili rekonceptualizacijo pojma državljanstva tako v politiki kot v izobraževanju – Klemenčič in Štremfel (2011, 44) menita, da lahko ravno medkulturno izobraževanje predstavlja odgovor na izzive sedanjosti. Avtorji različno opredeljujejo bistvene družbene in kulturne spremembe, ki so pripomogle k preoblikovanju vsebin, metod poučevanja in ciljev državljanske vzgoje, vendar

vsi so složni pri poudarjanju pomembne vloge šole pri spodbujanju aktivne participacije mladih na družbeno-političnem nivoju in vzgoje k nacionalni enotnosti ob hkratnem spoštovanju vseh prisotnih kulturnih skupnosti (Klemenčič in Štremfel 2011, 45).

Dürr in sodelavci (2005, povzeto po Klemenčič in Štremfel 2011, 45-46) izpostavljajo spremembe sodobnih družb kot izzive državljske vzgoje v multikuturni družbi ter jih delijo na sledeče kategorije:

- spremembe v načinu življenja (mobilnost, migracije, razvoj znanosti in tehnologije, informacijsko-komunikacijske tehnologije) so pripomogle k osredotočenju na izmenjavo kulturnih tradicij, znanja in praks, preseganje časovnih in prostorskih ovir ter odprle neomejene možnosti za učenje;
- spremembe v organizaciji družb (fragmentacija, novi modeli skupnosti, demokratična participacija) so pripomogle k osredotočenju na oblikovanje skupnih vrednot, inkluzivnih pristopov, solidarnosti in vzajemnega spoštovanja, k dejavnemu vključevanju državljanov in procesov odločanja;
- spremembe v dojemanju sebe in drugih (postmoderno razumevanje posameznika in družbe, ideja pozitivnega/neoboroženega miru) so pripomogle k osredotočenju na varovanje človekovih pravic, enakosti in demokracije, na dialog in pogajanja, teorije pluralistične družbe ki pozitivno iznačuje razlike;
- spremembe v razumevanju prihodnosti so pripomogle k osredotočenju na skrb in odgovornost za pogoje prihodnjih generacij;
- spremembe v razumevanju izobraževanja (prehod od izobraževanja k učenju, sprememba namena izobraževanja) so pripomogle k osredotočenju na široko paleto funkcionalnega znanja in življenjskih spretnosti za nenehne spremembe.

Našteti izzivi predstavljajo idealne cilje globalne družbe h katerim lahko bistveno prispeva izobraževalni sistem skozi prilagojeno poučevanje državljske vzgoje. Kymlicka (1999) poudarja, da so vsebine vzgoje za toleranco, socialno pravičnost in multikulturalizem skladne z temeljno nalogo izobraževanja v vseh državah in sicer vzgojo bodočih generacij za odgovorno državljanstvo.

Šolske ustanove se na vseh izobraževalnih stopnjah soočajo z heterogenostjo populacije (tako učencev, kot lastnega kadra) in opravljajo funkcijo moderacije in upravljanja sobivanja pripadnikov različnih kultur, vendar neizogibno izvajajo tudi bolj ali manj izrazite procese asimilacije. Življenje v šolskem prostoru povzroča določeno spremembo izvorne identitete vseh

vanej vpletenih posameznikov v kolikor šolski prostor ni nikoli kulturno nevtralen - ne glede na stopnjo univerzalističnih in demokratičnih šolskih načel, šole v vlogi državne institucije prenašajo norme, vsebine in nenazadnje jezik dominantnih (večinskih) skupin. Kot poudarja Desinan (2012, 77), poglobljena težava vzgojiteljev v večkulturnih razredih ni ohranjanje identitete dijakov, temveč nudenje vse možne podpore posameznikom pri oblikovanju in izvajanju njihovega osebnega načrta ter doseganju zastavljenih ciljev glede na konkretno situacijo.

Koncept interkulture vzgoje lahko razlikujemo tudi glede na maksimalistično in minimalistično koncepcijo njihovih ciljev (Justin 2006 v Klemenčič in Štremfel 2011, 32): minimalistično razumevanje interkulture vzgoje se znotraj določenih šolskih predmetov (državljska vzgoja, vzgoja za mir, sociologija...) omejuje na posredovanje osnovnih dejstev o političnih institucijah in procesih političnega življenja, zakonih in strmi k vzgoji nekaterih državljanski vrline kot spoštovanje zakonov, solidarnost in volilna udeležba (primarni cilj je informiranje); maksimalistična koncepcija interkulture vzgoje pa poleg zgoraj navedenega razvija tudi kritično in neodvisno mišljenje, spodbuja razmislek o pravičnosti družbe in njenem skupnem vrednostnem temelju, demokraciji in javnih vrlihah (primarni cilj je torej kritična in odgovorna uporaba teh informacij).

Prva različica je dandanes vse manj primerna in učinkovita zaradi prevladujočega prepričanja o krizi evropskih družb (Justin 2006 v Klemenčič in Štremfel 2011, 32) in naraščajočih pojavov nacionalizma in ksenofobije tako na nacionalnih kot na mednarodnih prizoriščih.

Tudi znotraj interkulture vzgoje lahko prepoznamo pristope, ki temeljijo na različnih tradicijah politične teorije:

- državljanski republikanizem: nacionalna identiteta posameznika je temelj iz katerega izhajajo njegove pravice in odgovornosti, nanaša se na relacijski kontinuum razmerij med pripadniki različnih kultur, sledi idealu asimilacije;
- liberalna tradicija: pravice posameznika in družbene institucije, pravična porazdelitev obveznosti in ugodnosti so temelj medkulturnih relacij, sledi idealu kulturnega pluralizma;
- model razlikovalnega državljanstva, poimenovan tudi kozmopolitska demokracija.

Izobraževanje je vedno družbeno in kulturno kontekstualiziran proces in je kot tak hkrati prostor, kjer so vidni globalizacijski vplivi, zato predstavlja tudi sredstvo za odzivanje nanje. Klemenčič

in Štremfel (2011, 47) označujeta medkulturno izobraževanje kot »aktualni odgovor na globalne družbene spremembe, ki se nanašajo na realno jezikovno ter kulturno raznolikost nenehno spreminjajoče se moderne družbe in obenem tudi na posledice evropske integracije in globalizacije«.

Skubic Ermenčeva (2003) razlaga pojav interkulture pedagogike znotraj pedagoških disciplin kot odziv sodobnih družb na naraščajoči multikulturalizem, problematiko enakih možnosti in socialne kohezije, zato jo teoretsko umešča v paradigmo socialnokritične pedagogike. Izobraževalne ustanove se soočajo s kompleksnim prilagajanjem tradicionalno usmerjenih procesov novim posebnim potrebam posameznih tujih učencev in s ciljem jim zagotoviti kakovostno in pravično izobrazbo.

Za doseganje družbene kohezivnosti v multikulturni sodobni realnosti, morajo države usposobiti mlajše generacije z razvojem medkulturnih kompetenc in to nalogo v veliki meri nalagajo izobraževalnim sistemom. Osrednje orodje/sredstvo za posredovanje in spodbujanje razvoja otrokovih medkulturnih stališč, vrednot in veščin je medkulturna vzgoja, vendar v kolikor le ta poteka kapilarno in interdisciplinarno znotraj vsakega izobraževalnega procesa. Da bi tovrstna vzgoja bila uspešna in ciljno usmerjena pa je potrebno preoblikovanje številnih vidikov izobraževanja in sicer od ciljev in vsebin, do strategij poučevanja in učenja, načina ocenjevanja, šolske klime in nenazadnje primerne izobraževanja učiteljev (Klemenčič in Štremfel 2011, 48).

V sklopu preučevanja opredelitve koncepta medkulturne vzgoje avtorici Klemenčič in Štremfel (2011, 48) opažata, da med teoretiki ni soglasja, ki bi oblikovalo enoznačno definicijo le te, vendar izpostavljata kot njeno najpogosteje omenjeno lastnost, da »temelji na različnih formalnih in neformalnih programih, katerih cilj je promoviranje vzajemnega razumevanja in spoštovanja med člani različnih kulturnih skupin«. Različni avtorji poudarjajo (Sleeter 1991, Perotti 1994, Mitchell in Salisbury 1996, Fennes in Hapgood 1997 v Klemenčič in Štremfel 2011, 48 - 49), da se medkulturna vzgoja pojmuje skoraj izključno v perspektivni ravni, kot temeljno izobraževalno načelo v pluralistični družbi.

2.2.1 Teoretski okvirji interkulturene pedagogike

»Šola naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Učitelji naj se ne bi ustrašili drugačnosti, temveč jo sprejeli kot izziv in s tem posamezniku ali skupnosti omogočili, da se sooči s problemi nestrpnosti, drugačnosti in diskriminacije.«

(Devjak 2005 v Kliner 2010, 220).

Resolucija o izobraževanju migrantov, sprejeta leta 1983 v Dublinu, predstavlja temeljni dokumentu za uvajanje interkulturalizma v izobraževanje v Evropi; prav tam najdemo prvo skupno definicijo interkulturalizma, ki slednjega opredeljuje kot »politiko medsebojnega sporazumevanja, spoznavanja, sprejemanja, soodvisosti in enakopravne izmenjave jezikov, kultur in tradicij« (Zidarić 1994 v Ilič 2014, 4).

Interkultureno pedagogiko Iličeva (2014, 3) definira kot pedagoško disciplino, ki se paradigmatično veže na socialnokritično pedagogiko v kolikor se ukvarja z družbenimi problemi in potrebami, vezanimi natančneje na izzive multikulturene sodobne družbe in enakih možnosti. Interkultureno pedagogiko po definiciji Skubic Ermenčeve (2003, 47) zaznamujejo ter potiskajo v ospredje sodobnih pedagoških razprav sledeči trije dejavniki:

- rastoča večkulturnost sodobnih držav;
- mednarodno priznavanje individualnih in skupinskih pravic pripadnikov manjšinskih in etničnih skupnosti;
- statistično raziskovalno potrjen slabši učni uspeh otrok pripadnikov manjšinskih etnij v primerjavi z uspehom otrok večinske etnije.

Avtorica (prav tam) opredeljuje kot osrednja cilja interkulturene pedagogike ravno socialno integracijo – v kontekstu zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti za vse pripadnike določene družbe ter socialno kohezijo – v kontekstu usposabitev celotne šolske populacije za sobivanje v multikulturni družbi.

Prednostna področja evropske interkulturene pedagogike za uspešno delovanje šolskega sistema ter posledično doseganje dobrih učnih rezultatov s strani pripadnikov etničnih manjšin so (Zidarić 1994 v Skubic Ermenec 2003, 52 - 53):

- pravica do ohranjanja maternega jezika vseh manjšin znotraj šolskega sistema

- ohranjanje identitete skozi učenje lastnega maternega jezika in spoznavanje lastne kulture
- usposabljanje učiteljev za interkulturno vzgojo in izobraževanje
- oblikovanje interkulturnih učnih vsebin, programov, gradiva in učbenikov
- razvijanje interkulturalizma kot splošno pedagoško načelo
- širjenje idej in principov interkulturalizma na celotno populacijo
- nudenje pomoči manjšinam pri realizaciji specifičnih potreb

Skubic Ermenčeva (2006, 152) opredeljuje interkulturnost v pedagogiki kot »pedagoško-didaktično načelo«, ki temelji na sledečih štirih sestavinah (Ilič 2014, 5 - 7):

- *kulturna enakopravnost*: interkulturnost v pedagogiki spodbuja razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur, sprejemanje in spoštovanje popolne enakovrednosti kultur s strani vseh vpletenih akterjev (tudi učiteljev, staršev...).
- *družbena enakopravnost*: interkulturnost v izobraževanju spodbuja pogled na pripadnika drugačne socialne kulture kot na enakovrednega, mora izenačiti izhodiščne izobraževalne možnosti posameznikov ter na izobraževalni ravni zgladiti razlike, ki izhajajo iz medrazrednega prestopa na ravni življenjskega sveta (načina življenja, življenjskega standarda), na ravni družinskega govornega koda (kateri je lahko bolj ali manj dodelan) in družbene zaloge znanja, ki jo je družina prenesla na otroka skozi socializacijo.
- *individualizacija učnega procesa*: interkulturnost spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin v kolikor upošteva značilnosti posameznika in mu daje zanj relevantno in dostopno znanje za doseganje enakovrednih standardov izobrazbe.
- *razvoj skupnostnih vrednot*: interkulturnost spodbuja ustvarjanje šolske klime, ki sprejema vsakega posameznika in spoštuje njegove kulturne, socialne in individualne posebnosti, šolska kultura namreč temelji na sodelovanju, solidarnosti in medsebojno skrbjo.

2.2.2 Teorija petih dimenzij medkulturnega izobraževanja po Banksu

V strokovni literaturi je najpogosteje citirana opredelitev medkulturnega izobraževanja teorija petih dimezij medkulturnega izobraževanja Banksa (1996 v Klemenčič in Štremfel 2011, 49 -

53), ki izpostavlja sledeče vidike in cilje, ki se medsebojno prepletajo in katere naloga šole (in učiteljev) je združiti v šolsko znanje:

- *integracija vsebine*: skozi vključitev v šolski kurikulum različnih perspektiv in uporabo primerov iz različnih kultur in etničnih skupin, se spodbuja razvoj kritičnega razmišljanja o obravnavanih vsebinah in omogoča interpretacijo kulturne informacije, razvoj kritičnega zavedanja lastnega in drugačnega kulturnega vedenja; na ta način se omogoča prenos kompleksnih socialnih veščin (sposobnost empatije, solidarnosti, spoštovanja, preseganja lastnega razmišljanja...);
- *proces konstruiranja znanja*: skozi preučevanje kulturnih, zgodovinskih in teoretskih kontekstov procesa konstruiranja določenega znanja se učencem pomaga razumeti kulturne in socio-ekonomske predpostavke le teh in jih analizirati bolj kritično znotraj različnih vrst znanja (osebno in kulturno, popularno, akademsko);
- *zmanjšanje predsodkov*: skozi izvajanje učnih ur in dejavnosti, ki konsistentno vključujejo pozitivne podobe različnih skupin, naj bi učence naučili prepoznati mehanizme rasizma, ksenofobije in nestrpnosti; skozi izvajanje skupinskih dejavnosti da bodo učenci znali prepoznati krivice, neenakopravnosti, rasizem in predsodke ter znali ukrepati če se bodo soočili z njimi;
- *pedagogika enakopravnosti*: izvaja se skozi uporabo takšnih pedagoških strategij, ki spodbujajo uspeh in enakopravne pogoje vseh učencev ter predstavljajo vsej šolski skupnosti posamezna kulturna ozadja kot katalizatorje učenja (in ne ovire za posameznika); skozi uporabo t.i. kompenzacijskih in tranzicijskih programov za pripravo in pomoč prehoda na večinski kurikulum; z integriranim poukom tujega in materne jezika; z uporabo različnih učnih slogov, metod preverjanja znanja in strategij ocenjevanja (katere vključujejo kompleksne kognitivne veščine) - zagotavljanje enakopravnih priložnosti mora biti prisotno predvsem v dimanzijah skritega kurikula, saj je ravno ta razviden iz učiteljevih pričakovanj, njihovega odnosa in percepcije, soustvarjene razredne klime, šolske discipline in odnosa s širšo skupnostjo;
- *krepitev šolske kulture in socialne strukture*: dosega se lahko skozi družbeno osredinjene programe, ki promovirajo sodelovalno učenje in družbene iniciative na šoli (kot na primer programi socialne rekonstrukcije, programi za medosebne odnose, preoblikovanje kurikula ipd) - da bi šola delovala kot družbeni sistem mora razširiti njeno delovanje na okolico, vključiti v sodelovanje in pedagoški proces manjšinske organizacije, kulturna društva, starše in lokalno skupnost, saj taka odprtost in vpetost v okolje bogati učence z novimi širšimi perspektivami in spoznanji, kar prispeva k

uspešnejši integraciji in medkulturnemu dialogu.

Vzpostavitev ustreznega medkulturnega okolja v šoli omogoča učencu pomembno izkušnjo notranje rasti saj se izkusi ne le kot posamezni učeči se element, temveč tudi kot član raznolike globalne družbe (Klemenčič in Štremfel 2011, 53).

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z izobraževanjem za aktivno državljanstvo in medkulturni dialog se delijo na dve skupini in sicer, medtem ko nekateri zagovarjajo pomembnost posredovanja vsebine in znanja o tej temi, drugi zagovarjajo bolj praktično stališče, na podlagi katerega se posameznik le z lastnimi izkušnjami zares zaveda potrebe po delovanju v skladu s temi vsebinami (Klemenčič in Štremfel 2011, 127). Poleg formalnega izobraževalnega pristopa, ki omogoča posredovanje vsebin in znanja, le šola lahko ustvari številne neformalne in izkustvene izobraževalne pristope skozi katere lahko učenci pridobijo tudi izkušnje in na lastni koži doživljajo interakcijske mehanizme o katerih se učijo. Šole so »demokratski poligoni« na katerih se učenci preizkušajo, spoznavajo in urijo v medosebnih odnosih, skupinskem sprejemanju odločitev, timskem delu, sklepanju kompromisov in reševanju konfliktov. Dejavnosti, ki se v šolah najpogosteje uporabljajo za pridobivanje izkušenj z demokracijo in demokratičnimi mehanizmi so razprave o družbenih problemih, interdisciplinarne strokovne ekskurzije, simulacije volitev, simulacije parlamentarne seje, timsko delo ipd. Učenci se na ta način naučijo artikulirano razpravljati, javno nastopati in zavzemati svoja stališča o družbenih ali političnih vprašanjih. Hessova (2002 v Klemenčič in Štremfel, 127) opozarja na izreden pomen razpravljanja znotraj šolskega okolja, kajti opremi mlade s sposobnostjo artikuliranja razumevanja in izražanja mnenj, kar je poglobitnega pomena za delovanje v vsakdanjem življenju v širši družbi. Avtorica (prav tam) izpostavlja, da je omenjena dejavnost tudi statistično pozitivno povezana z izobraževalnimi učinki učencev, vendar se jo še vedno redko vključuje v uradne kurikule. Cilje medkulturnih dejavnosti lahko torej tako strnimo: povečanje politične in medkulturne pismenosti (na ravni znanja); pridobivanje sposobnosti javnega nastopanja in argumentacije, družbene participacije (na ravni kompetenc).

Medkulturna vzgoja posredno apelira na razvoj moralnih in čustvenih zmožnosti posameznika, zato mora vključevati metode, ki omogočajo tudi izkustveno učenje, saj je z njimi možno spodbujati empatičnost in solidarnost.

2.2.3 Teoretski okvirji interkulturnega izobraževanja po Mikulcu

Medtem ko je večkulturnost v sodobnih družbah sprejeta in mišljena kot empirično dejstvo in koncept, ki preprosto opisuje družbeno stvarnost pluralnih družb, je stopnja strinjanja glede njene konkretne družbene ureditve oziroma izvajanja in upravljanja krepko nižja - zlasti zaradi naraščajočih medkulturnih spopadov na različnih nivojih v sodobnih družbah, tako na političnem, ekonomskem, intelektualnem, družbenem, religioznem, militarističnem kot terorističnem nivoju diskurza. Mikulec (2015, 100) opozarja na razcepljenost teoretikov pri obravnavanju vprašanja pravične družbene ureditve (katera naj bi zagotavljala vzajemno spoštovanje, sprejemanje in vključevanje) med paradigmo liberlizma in multikulturalizma.

Avtor opozarja (prav tam), da kljub empirični prisotnosti multikulturnosti, demokratičnim državnim ureditvam in obstoju uradnih smernic k interkulturnemu izobraževanju, se konkretno obravnavanje in udejanjanje interkulturnih vsebin v izobraževanju srečuje z dvema temeljnima težavama:

- na praktični ravni smo priča le jalovemu udejstvovanju pravične družbene ureditve in uveljavljanju multikulturalizma v demokratičnih družbah;
- na toretični ravni ni razvite jasne teoretske osnove.

Na podlagi analize pedagoških potreb sodobne družbe in zmožnosti pedagoških pristopov Mikulec (2015, 102 - 104) predstavlja štiri možne teoretske okvirje interkulturnega izobraževanja:

a) Svetovni etos

Model izhaja iz Huntingtonove teze, predstavljene v delu Spopad civilizacij (1996, 2001), da je kultura osrednje gonilo našega sveta, v kolikor oblikuje vzorce povezovanja in razpadanja v svetu. Avtor zavrača idejo o obstoju »univerzalne civilizacije« z univerzalno kulturo in skupnimi kulturnimi elementi - rešitev vidi ravno v opustitvi iskanja in uveljavljanja (vsak svojih) univerzalnih načel skupne civilizacije in v dokončnem sprejetju raznolikosti. Eno izmed osnovnih pravil pri temu procesu je iskanje skupnih točk vseh civilizacij (na ravni vrednot, institucij, praks), kar je tudi temelj projekta svetovni etos filozofa Hansa Künga, kateri predpostavlja obstoj univerzalnega etosa – v obliki sklopa načel, ki so sprejemljiva za ljudi vseh verskih in etičnih prepričanj. To temeljno soglasje, brez katerega se skupnosti znajdejo v kaosu in diktaturi, sestoji iz dveh poglavitnih načel – načelo človečnosti (homo homini homo) in zlatega pravila (ne stori nikomur tistega, česar nočeš, da bi drugi naredil tebi) ter temelji na

štirih vodilih: kultura nenasilja in spoštovanja vsakega življenja, kultura solidarnosti in pravična gospodarska ureditev, kultura strpnosti in življenje iz resnice ter kultura enakopravnosti in partnerstvo med moškim in žensko.

Vrednote (in ne ideologije ali ekonomske dimenzije) so torej skupni globalni imenovalci človeštva po mnenju avtorja, dediščina vseh civilizacij in univerzalni etos je torej predpostavka in ne rezultat medkulturnega dialoga.

a) Distanca do drugega

Model izhaja iz teorije kritike tolerance Slavoj Žižek (2009), na podlagi katere bi morali pripadniki različnih kultur držo medsebojnega toleriranja in razumevanja dopolniti z držo medsebojnega izogibanja, kajti zaradi »kulturalizacije politike« se vse razlike in neenakosti nevtralizira v kulturne razlike, katere bi jih morali v luči multikulturalizma tolerirati. Po mnenju avtorja je ravno razkroj varovalnih distanc med kulturami razlog za izbruhe nasilja in naraščajočega strahu pred Drugim. Njegov koncept tolerance dobi nov pomen, v katerem biti strpen pomeni gojiti distanco do drugega in ne vdirati v njegov prostor in notranji svet. Mikulec poudarja kako Žižkova ugotovitev, da je za mirno sobivanje različnih kultur potreben odmerek alienacije in distance, ne vodi v smer vzpostavitve mostov med različnimi soprisotnimi kulturami, kot si prizadeva interkulturno izobraževanje, temveč k življenju v vzporednih družbenih svetovih (dejanska akomodacija).

b) Ustavna lojalnost

Model izhaja iz Habermasove teze, da je sobivanje v pluralistični družbi možno le pod pogojem upoštevanja ustave liberalne demokratične države. Kljub različnim svetovnim mnenjem, religijskim prepričanjem in kulturnim praksam, vsaka Ustava naslavlja posameznike kot enakopravne člane politične skupnosti, ki se morajo med seboj spoštovati kljub nestrinjanju. Demokratične ustave narekujejo vzajemno toleranco v smislu sprejemanja obstoja neizogibnega disenza (ki izhaja iz različnosti) ter iz pravnega vidika določa kaj se v določeni državi tolerira in kaj ne. Vendar Mikulec opozarja, da znotraj sekularnih držav svoboda religije postavlja na preizkušnjo nevtralnost demokracije – ravno v imenu religijske svobode se bijejo (pravne) bitke za doseganje državnih storitev, posebnega statusa ali enake obravnave tako s strani večinske kot manjšinskih religij. Zakonodajna in sodna oblast na sodiščih odločata, kdo mora tolerirati čigav etos v določenih spornih situacijah. Ustava priznava kulturne pravice vsem

državljanom v enaki meri, vendar ne v smislu kulturnega samouveljavljanja posameznih skupin, temveč znotraj določenega okvira skupne politične kulture. Po Habermasovi idejni zasnovi naj bi splošno sprejeta ustavna lojalnost vzpostavila vzajemno toleranco, saj ljudje bi morali biti strpni do dovoljenega z ustavo ter opustiti kulturne prakse, ki niso skladne z njo. Mikulec opozarja, da se težavnost uporabe tega modela na področju interkulturenega izobraževanja kaže v izenačenju posameznikovih razlik z političnimi sposobnostmi, kar zanika pomembnost njihovih identitet in rešuje medkulturni dialog le na pravni ravni.

c) Pripoznanje

Model izhaja iz Heglove figure »boja za pripoznanje«, ki so jo ponovno oživali politični teoretiki v zvezi z identitetnim bojem v pluralističnem svetu globalnega kapitalizma. Znotraj avtorjeve fenomenologije duha je pripoznanje idealen odnos med dvema subjektoma – subjektivnost se razvije le z zajemno vrlino pripoznavanja drugega, kar pomeni, da je intersubjektivnost pogoj za subjektivnost in posledično so družbeni odnosi predpostavka za posameznikov odnos sam s seboj. Vsi socialni boji, boji za enakopravno obravnavanje, so torej boji za pripoznavanje, kajti vse identitete in vsak posameznik so vredni pripoznanja in dostojanstva. Socialna filozofija s »politiko pripoznanja« brani politiko raznolikosti in pravičnosti.

Kroflič (2010 v Mikulec 2015, 106) izpostavlja tri področja delovanja koncepta pripoznavanja: znotraj etične teorije kot načelo sprejemanja drugega kakršen je ali kakršen lahko postane, znotraj politične teorije kot načelo enakih možnosti pri doseganju dobrin ne glede na identitetni status posameznika in znotraj epistemološke teorije kot načelo upoštevanja miselnega obzorja drugega s ciljem globljega spoznavanja širše resničnosti. Na področju izobraževanja se proces pripoznavanja vrši na treh ravneh: pripoznanje učenca na osebni ravni, pripoznanje učenca na ravni socialnega in kognitivno sposobnega bitja in pripoznanje profesionalne in osebne identitete učitelja skozi njun medsebojni odnos (Kroflič 2009 v Mikulec 2015, 107). Mikulec (prav tam) izpostavlja primernost tega teoretičnega modela v interkulturnem izobraževanju v kolikor zahteva po pripoznanju terja pozitivno uveljavitev razlik in kolektivnih identitet.

Mikulec (2015, 108) interkulturno izobraževanje koncepira kot iniciativo v izobraževanju, ki problematizira problem neenakosti na ravni pravične redistribucije skozi načelo enakih začetnih možnosti (na primer kompenzacijski programi za priseljence), na ravni rekognicije oziroma

pripoznanja skozi načelo enakovrednega odnosa do vseh kultur (inkluzija) in na ravni reprezentacije skozi načelo pravične zastopanosti v procesih odločanja (na primer skozi sodelovanje manjšinskih predstavnikov).

2.2.4 Teorija multikulturalnega uma po Anolliju

V sodobnem času se v vedno številnejših multietničnih prostorih kaže potreba novem načinu razmišljanja in dojetanja sobivajočih kultur oziroma t.i. multikulturalnem umu (Anolli 2006), ki nadomešča tradicionalni monokulturni etnocentrični vidik. V luči sodobne multikulturalne kompleksne družbe se pojavljajo v zadnjih letih študije in teorije, ki temeljijo na relativno svežem pristopu »dinamičnega situacionizma« (Hong v Anolli 2006), kateri opisuje novodobni multikulturni um kot sposobnost aktivnega sprotnega prilagajanja miselnih in vedenjskih sistemov različnim kulturnim kontekstom (cultural frame switching). Dinamični situacionizem izhaja iz prepostavke, da je kultura fleksibilna mreža znanj, kategorij, praks in vrednot, ter je kot taka dovzetna za spremembe in prilagajanja različnim družbenim kontekstom.

Anollijev koncept multikulturalnega uma (2006) predstavlja multikulturalno kompetenco, s pomočjo katere lahko posameznik ponotranji in hkrati izmenično upravlja več kulturnih vzorcev – kulturno pogojenih sistemov vrednot, prepričanj, praks in občutkov. Preučevanje oblikovanja omenjenega multikulturalnega uma na področju kulturne psihologije temelji na pristopu »dinamičnega situacionizma« (Hong in Chiu 2001; Morris in Fu 2001; Hong, Benet-Martinez in Chiu in Morris 2003; Lau, Lee in Chiu 2004 vsi v Anolli 2006). Ta pristop izhaja iz predpostavke, da kultura ne predstavlja zaprte, enotne in implicitne nezavedne umske enote na psihološki ravni, temveč se postavlja kot fleksibilna mreža spoznanj, kategorij, vrednot in vedenjskih praks. Teoretiki dinamičnega situacionizma se osredotočajo na preučevanje okolij, kjer sobivata dve zelo različni kulturi; na primer kitajski študentje na ameriških univerzah v Hong Kongu, osebje bolnišnice ali telefonski operaterji v Kanadi, mehiški mladostniki na ameriških javnih ustanovah v ZDA, na Nizozemskem živeči grški otroci, ipd.

Karakteristike našega tradicionalnega monokulturnega uma naj bi bila t.i. slepota etnocentričnega vidika, ki nas potiska v kulturno homogeneizacijo in standardizacijo, v pasivni težnji k globalizaciji. Takovrsten miselni sistem naj bi bil primeren za časovni in geografski provincializem, ki se poslužujeta zlasti globalnih vzorcev skozi prakso samoreferenčnosti

(Anolli 2006). Pri generacijah oziroma skupinah oseb, ki so konstantno izpostavljene različnim kulturnim sistemom, je bil opažen razvoj t.i. pluralnega uma oziroma sposobnost izmenjavanja vedenjskih vzorcev in jezikovnih sistemov glede na kulturni kontekst v katerem se nahajajo. Če analiziramo kulturo kot kumulativno »dediščino« simboličnih konstelacij in upoštevamo njeno prilagodljivost skozi čas in prostor, lahko dojamemo implicitni potek procesa apropiacije globalne in dinamične mreže miselnih vzorcev (socialnih, emotivnih, kognitivnih), sistemov vrednot in pomenov, življenjskih praks. Skozi socialno izobraževanje na podlagi procesov imitacije, aktivnega učenja ter hermenevtike razumevanja in interakcijo se implicitno izvršuje proces interiorizacije kulturnih sistemov in akulturacija. Proces interiorizacije več kulturnih sistemov naj bi bil možen le skozi organizirano socialno izobraževanje in kontinuirano interakcijo z različnimi kulturnimi konteksti. Skozi mehanizem apropiacije posameznik z leti razvije vzporedne neodvisne osebnosti, različne vedenjske sheme za posamezne kulturne kontekste in tako oblikuje multikulturni um. Strokovnjaki (Hong v Anolli 2006) so opazili in preučili razvoj tovrstnih samostojnih vzporednih sistemov pri pripadnikih specifičnih geografskih območij, na katerih so prisotne različne kulture (Kanada, Kitajska, Zda). Prednosti takega načina razmišljanja so v večji naravnosti k fleksibilnosti, prilagodljivosti, odprtosti, interkulturalnosti, empatiji in v večji predispoziciji k kritičnemu in analitičnemu razmišljanju, v primerjalnih sposobnostih, komunikacijskih kompetencah, medosebnimi odnosi, ipd.

Vendar za interakcijo in konstruktiven dialog med različnimi sobivajočimi kulturami je potreben prehod iz večkulturne v medkulturno situacijo. Predvsem na območjih kulturnega stika se razvoj medkulturnega zavedanja stimulira skozi uporabo in seznanjanje z jezikom obeh kulturnih skupin ter skozi vzajemno poznavanje (in razumevanje) obeh kulturnih sistemov. Dolgoročni cilj je sprejemanje prisotnosti več kultur v enem prostoru kot vrednoto, dodatno bogastvo in možnost za nadaljnji razvoj osebnosti in celotne regije. Vzgoja mlajših generacij k multikulturalnosti mora biti zastavljena kot celoviti izobraževalni projekt in posvečati pozornost vsakdanjim razmeram na ravni jezikovnih praks (simbolično izobraževanje), na ravni kulturne zgoje (emotivno in moralno izobraževanje) in v praksi (pragmatično izobraževanje). Anolli (2006, 88) poudarja, da si ne smemo predstavljati kulturnih vzorcev kot neke vrste miselnih modulov ali algoritmov, temveč bolj kot vrsto vozlov mreže, ki zajema obilico vedenj, vrednot in dejanj, ki so relevantna za posameznike v določenem življenjskem prostoru. Avtor (prav tam) razlaga, da kot »vozli mreže« kulturni vzorci omogočajo posamezniku soočanje z vsakršnim izzivom, ki mu ga predstavlja okolje in tako omogoča človeškemu umu možnost aktivnega in plastičnega prilagajanja oviram in priložnostim, ki jih srečuje. Kulturnih vzorcev ne smemo

dojemanti kot fiksne in statične produkte, temveč kot nenehno spreminjajoče se procese, ki oblikujejo vrednote in moralne usmeritve, oblike sobivanja, simbole in pomene, novo znanje in prakse.

2.2.5 Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturalnosti po Krofliču

Med iskanjem pedagoških pristopov, ki bi omogočili oblikovanje pogojev za medkulturni dialog in razvoj interkulture metode državljanske vzgoje, je Kroflič (2004, 2) izpostavil uporabnost načel induktivnega vzgojno-disciplinskega razvoja, ki ga je od poznih šestdesetih let dvajsetega stoletja naprej razvijal M. Hoffman. Kroflič (2004, 1) je v razpravo o tem, »kaj v človeku tvori osnovo za družbeno odgovorno delovanje in s kakšnimi vzgojnimi prijemi lahko v šoli vplivamo na razvoj aktivnega in odgovornega državljanstva«, vključil koncept inkluzivnosti oziroma načelo participativne vključenosti posameznikov in skupin učencev. Omenjeno načelo oziroma metodo dela je mogoče uporabiti za vse posameznike ali skupine, ki se razlikujejo od večine, torej tudi za pripadnike drugih kultur.

Po drugi svetovni vojni so prevladovali pristopi liberalne pedagogike in kognitivistične psihologije in pod njihovim vplivom se je Rawlsova teorija pravičnosti aplicirala na različna področja izobraževanja v obliki demokratičnih projektov v katerih se uri/usmerja/vzgaja skupinsko in individualno etično presojanje in pravično odločanje. Rawlsova teorije pravičnosti se od Sedemdesetih let uporablja kot vir teoretskega utemeljevanja državljanske vzgoje znotraj širše kognitivistične paradigme, vendar so se njune pomanjkljivosti oz neučinkovitosti zlasti na področju družbenega delovanja pokazale z leti. Kroflič (2004, 3) navaja med zgovornejše omejitve kognitivističnega pristopa državljanske vzgoje:

- razkorak med deontološko in družbeno odgovorno dimenzijo (vedeti/ravnati pro-socialno) kar privede do podrejanja družbenim normam vs razvoja avtonomnega kritičnega presojanja;
- enačenje šolske vzgoje z discipliniranjem kar v kombinaciji z permisivnostjo v vzgoji privede (uporaba čustvenega pogojevanja) le do delnega razvoja (do konvencionalne stopnje) moralnega presojanja.

Poučevanje državljanske vzgoje (ter vehikularno interkulturalnosti) v kontekstu kognitivistične

metodike vzgoje ne vključuje spodbujanja avtonomnega razmišljanja in odločanja o moralnih zadevah. Nasprotno, Kroflič (2004, 4) meni, da je aplikacija vzgoje presojanja in demokratičnega pogajanja v duhu človekovih pravic pripomogla k stanju družbene anomije in izrazitega individualizma mlajših generacij. Pojem skupnosti ter občutek pripadnosti sta prisotna vendar v drugačnih oblikah oz dimenzijah – mlajši doživljajo kot svojo skupnost krog stikov znotraj družbenega omrežja ali virtualne skupnosti, pripadnost izražajo pogosteje na eksternaliziran način skozi statusne simbole kot po vedenju/prepričanju/presojanju. Taka varna oddaljenost od skupnosti (držijo se norm, vendar niso emaptično ali odgovorno vezani na skupnost v kateri živijo) zagotavlja implicitno zaščito lastnih stališč, odločitev in presoj.

Tudi Kohlbergov model etičnega presojanja, katerega poučujejo na pedagoških izobraževalnih smereh in je splošno uveljavljen kot referenčni model, je v svoji osnovi monokulturen oz etnocentričen – kot večina takratnih modelov je kulturno vezan na belo moško populacijo srednjega sloja v ZDA (Kroflič 2004, 3) - se pravi, da se lahko sprašujemo o njegovi ustreznosti in ujemanju z modeli etičnega presojanja drugih skupin.

Po Kantu ni možno doseči samostojnosti etičnega presojanja in vedenja, katero bi moral učitelj imeti in ji biti vzgled, če smo čustveno vpleteni, torej predpostavlja figuro emocionalno nevpletenega učitelja – vendar po mnenju Krofliča (2004, 4) se tako distanciran učitelj težko vzpostavi stopnjo zaupanja in bližine, ki je predpostavka za transfer in identifikacijo.

Kohlberg je predlagal in verjel v učinkovitost vključevanja študentov v demokratične procese odločanja v šolski skupnosti a hkrati opazil v svojih raziskavah, da se stopnja postkonvencionalnega etičnega presojanja težko dosega tudi med odraslimi. Tudi Beauvois (v Kroflič 2004, 4) je v svojih socialno psiholoških raziskavah dognal, da je avtonomnost odločanja pri večini posameznikov le navidezna in del družbene maske - avtor jo opredeli kot »liberalni kult internalnosti«, kjer se posamezniki kažejo takšni, kakršni (si mislijo, da) jih želi družba. Paradoksalno, je v liberalni dobi post-konformizma postalo etično presojanje še bolj normirano in družbeno pogojeno kot prej, saj se posameznik ukvarja s svojim odnosom do družbenih norm in ne do ljudi, katerih se te norme dotikajo.

McCarthy (v Kroflič 2004, 4) predstavlja segmentarni razvoj modelov medkulturnega stika, ki so se razvili sorazmerno z oblikovanjem paradigme kulturnega pluralizma: asimilacijski model, kompenzacijski programi, modeli kulturnega sporazumevanja, dvojezični/dvokulturni

programi, modeli kulturne emancipacije in socialne rekonstrukcije, model kritičnega multikulturalizma.

Splošno sprejetje (na akademski, konceptualni ravni) kulturnega pluralizma in zavedno obsojanje in zavračanje etnocentričnega pristopa lahko povežemo z kritiko kulturnega univerzalizma na področju socialne psihologije (Piaget, Kohlberg). Kognitivistične teorije moralnega presojanja so kot rečeno bile evropocentrično zasnovane, natančneje po meri belega odraglega moškega srednje-visokega sloja, zato niso delovale kot ustrezni/realni pokazatelj stopenj sposobnosti moralnega presojanja pri »drugih« kategorijah kot npr ženske, neevropejci, pripadniki nižjih socialnih slojev (Kroflič, 2004).

Sodobni pedagoški modeli, ki želijo temeljiti na pluralističnem pristopu, vključujejo v svoje cilje razvoj t.i. medkulturnih kompetenc, med katerimi sta najbolj poznani (Kroflič 2004):

- razvoj spoštljivega uma;
- razvoj koncepta pripoznanja (recognition) drugega kot drugačnega ter drugačnosti;
- nove kakovosti in temeljne vrednote postmoderne.

Na podlagi dognanj raziskav razvojnih psihologov na področju razvoja empatije se je Kroflič (2007) odločil vključiti koncept induktivnega pristopa v oblikovanje modela državljanske vzgoje ter tako razvil idejo o trostopenjski metodi moralne vzgoje. Induktivni tip discipliniranja temelji na predpostavki, da lahko edino z »induktivnimi orodji« (kot so disciplinska soočenja, vloga pro-socialnega zgleda, konkretni pozivi k empatičnemu vedenju) »starši vzpostavijo povezavo med otrokovimi egoističnimi motivi, njihovim vedenjem in bolečimi posledicami tega vedenja za druge, torej povezavo, nujno za vzpostavitev krivde in moralne internalizacije, in vzpostavijo pritisk na otrokov nadzor lastnega vedenja, ki ne izhaja iz pozornosti do drugega.« (Hoffman 2000 v Kroflič 2004, 8).

Prednosti oz točke moči induktivnega vzgojnega pristopa so po Krofliču (2004, 7) predvsem ekspliciranje nestrinjanja z moralno spornimi vedenjem (jasnost moralne obsodbe), aktiviranje empatičnega mehanizma (izpostavitev čustvenih in drugačnih posledic dejanja na žtev) in vzpostavitev povezave med dejanjem in posledico. Kroflič (2004, 6) predpostavlja, da je smiselno uporabljati induktivni pristop v preventivne disciplinske namene oz v vzgoji k pro-socialnemu vedenju in moralnemu presojanju, na ta način bi lahko oblikovali mentalne reprezentacije prosocialnega in moralnega vedenja. Konkretno izvajanje induktivnega pristopa

v okviru državljske vzgoje (ali drugih predmetov) v šolah lahko temelji na spodbujanju širšega družbenega aktivnega/angažiranega delovanja otrok (razvoj solidarnosti, empatije, vključenosti in poistovetenja z šolsko ter širšo lokalno skupnostjo) in vodenih razpravah o etičnih/moralnih dilemah ali pozitivnih primerih (argumentiranje etične odgovornosti, upoštevanje človekovih pravic, analize realnih konfliktnih situacij) (Kroflič 2004, 9). Po mnenju Krofliča (2004, 11) ponuja induktivni pristop možnost vzgoje, ki omogoča »odmik od ene ključnih travm klasičnega kognitivističnega modela socializacije, to je priznanja, da je izobraževanje na področju moralnega razvoja brez minimalne prisile skupnih ciljev in moralnih standardov nemogoče«, v kolikor ne temelji na podajanju in akritičnem sprejemanju (večinskih) moralnih standardov temveč na odkrivanju različnosti in hkrati enakoprevnosti skozi refleksijo in postopnem oblikovanju pro-socialnega vedenja (aktivne strpnosti). Bistvena razlika takega vzgojnega pristopa od permisivnega ali avtoritarnega modela je strmenje k oblikovanju dolgoročnih moralnih imperativov – skozi sooblikovanje identitete družbeno aktiviranih strpnih razmišljujočih posameznikov.

2.3 Socio-integracijska vloga izobraževalnih ustanov

Izobraževalne ustanove so ene glavnih institucij socializacije, ki izvajajo tako funkcijo kulturne reprodukcije kot funkcijo »proizvajanja« državljanov (Štrajn 2004 v Klemenčič in Štremfel 2011, 87). Šolski sistem je institucija, ki ima po definiciji vlogo izobraževanja oziroma predajanja znanja in vzgoje družbenih vrednot. Njena primarna funkcija izobraževanja in poučevanja otrok ter mladostnikov je neizogibno prepletena s funkcijama akulturacije in socializacije (Novak-Lukanovič v Klemenčič in Štremfel 2011, 88). Kot vzgojna institucija razvija sposobnosti posameznika, njegove družbene vloge, sistem vrednot in načel ter na ta način posredno vpliva na širše družbene odnose, oblikuje bodočega odraslega, državljana in člana družbe. Šole so potencialni učinkoviti dejavniki družbenih sprememb, kajti so vedno produkt družbe vendar lahko tudi pomembno vplivajo nanjo (Klemenčič in Štremfel 2011, 85), saj preko delovanja znotraj šolskih dinamik se mladi posamezniki naučijo stališč, vrednot, veščin.

Klemenčičeva in Štremflova (prav tam) obravnavata medkulturne kompetence skozi prizmo poučevanja državljske vzgoje, zato bi lahko njun opis demokratične kompetence parafrazirali in predmet opisa zamenjali z medkulturnimi kompetencami: šole lahko predstavljajo vzorčni

model okolja, v katerem je medkulturna vzgoja cenjena in izvajana, učencem lahko (formalno) predajajo potrebno znanje in veščine ter (neformalno) nudijo konkreten vzor medosebnih mehanizmov in udejanjenih idealov, potrebnih za sobivanje v multikulturni sodobni družbi. Šole bi morali bolj dojemati in uporabljati kot laboratorije za razumevanje družbene, politične in medkulturne dinamike, saj šole, ki vzpostavijo vedenjske vzorce vzajemnega spoštovanja predstavljajo demokratične mikroskupnosti v katerih se učenci učijo razmišljati, »razpravljati in graditi znanje o različnosti« (Klemenčič in Štremfel 2011, 86).

Kulturni vidiki globalizacije, predvsem množični mediji, razvoj informacijske tehnologije, večja mobilnost in raznoliki migracijski tokovi povzročajo in soustvarjajo mreženje in povezovanje ljudi ne glede na njihovo geografsko lokacijo ali etnični izvor, kar spreminja tako kulturno samopercepcijo kot heteropercepcijo. Kljub nepredstavljeni hitrosti, količini in razsežnosti medkulturnih stikov, ki jih sodobna družba omogoča, se kulturne spremembe odvijajo počasi in globalizacijski procesi niso razširili oziroma izoblikovali nekega modela družbeno-kulturne enotnosti oziroma t.i. globalne kulture. Nasprotno, soočanje z kulturno različnostjo in sobivanje v multietničnih stvarnostih sproža nemalo družbenih trenj in psiholoških individualnih ter kolektivnih reakcij – en vidik teh so naraščajoča nacionalistična gibanja, katerim smo priča na svetovni ravni. Posamezniki in sodobne družbe se soočajo z etično dilemo – boj za človekove pravice do svobodnega izražanja in verskih prepričanj, pravice do prostega gibanja, do zasebnosti, do dostojanstvenega življenja na eni strani ter princip nacionalne suverenosti oz avtonomije, teritorialnih principov neodvisnosti na drugi. Nacionalne meje izgubljajo pomen v zemljevidih družbe 21. stoletja, milijoni ljudi imajo več državljanstev in tvorijo etnično, jezikovno in versko vedno bolj raznolike skupnosti; pojmovanje državljanstva kot osvajanja poglobitvenih skupnih vrednot, ciljev in idealov neke nacionalne države postaja posledično vedno bolj liberalno asimilistično obarvano (Klemenčič in Štremfel 2011, 14). Moderno državljanstvo se kot posledica transnacionalnih migracij in multikulturalizma sooča z soobstojem več državljanskih identitet in zahteva redefinicijo koncepta državljanstva iz enotnega in univerzalnega v večdimenzionalnega, kot je večdimenzionalna sodobna družba. Sodobno mnogovrstno državljanstvo gre razumeti kot »mozaik identitet, dolžnosti in pravic« (Heater 1999 v Sardoč 2004) zaradi svoje kompleksnosti tako na ravni raznolikosti družbenih skupnosti, razširitve (transnacionalnega) prostora, spremenjenih socialnih pravic in (ne)participacije posameznikov (Štrajn 2004). Multinacionalne države so danes realnost in posamezniki ne morejo graditi močne nacionalne identitete na podlagi skupnega jezika in zgodovine naroda, zato se poleg nacionalne identitete vzpostavlja

še transnacionalna identiteta, ki združuje vse prisotne nacionalne skupine v državi. To novo obliko državljanstva Kymlicka (1995) imenuje »multikulturno državljanstvo« v kolikor priznava in legitimira vse prisotne etnične in kulturne skupnosti, vendar tovrstne identitete in državljanstva se lahko razvijajo in ohranjajo le v demokratičnih družbah z visoko stopnjo sprejemanja kulturnega pluralizma, tako na politični, intelektualni kot socialni ravni.

Različni avtorji (Banks 1996; Kymlicka 2005; Klemenčič in Štremfel 2011) opredeljujejo medkulturnost kot podpomenko multikulturnosti, v kolikor le v primeru interakcije na političnem, kulturnem in izobraževalnem področju med posameznimi pripadniki sobivajočih kultur lahko govorimo o medkulturnem dialogu. Multikulturna družba torej postane medkulturna ko se vzpostavi odprt, spoštljiv in predvsem vzajemen proces medkulturne komunikacije (Klemenčič in Štremfel 2011, 17), ki sčasoma vodi ne le v kulturno temveč tudi v socialno, politično in gospodarsko vključevanje vseh posameznikov ter skupin. Sobivanje namreč ne predpostavlja avtomatičnega sprejemanja in spoštovanja kulturnih različnosti, kljub priznanim pravicam se pripadniki številnih kulturnih manjšin počutijo stigmatizirane zaradi svoje kulturne različnosti.

Klemenčič in Štremfel (2011, 16) uporabljata pojem multikulturnost kadar označujeta družbo, medtem ko uporabljata pojem medkulturnost ko se nanaša na izobraževanje z namenom, da bi poudarili cilj izobraževanja in sicer doprinos k uspešnem medkulturnem dialogu. Spoštovanje različnosti v demokratični pluralistični družbi mora upoštevati vse dimenzije izražanja posameznikove identitete, od etnične, jezikovne, razredne pripadnosti do spolne orientacije, mentalnih sposobnosti, izobrazbe itd.

Kulturna heterogenost sodobnega evropskega prostora je dvoznačna v kolikor po eni strani je definirana kot vrednota in bogatstvo tradicije, po drugi pa predstavlja oviro oblikovanju enotne evropske identitete - zato tudi toliko projektov in iniciativ na temo spodbujanja medkulturnega razumevanja, saj v evropskem državljanstvu in oblikovanju skupne evropske identitete institucije EU vidijo možno rešitev problema demokratične legitimnosti integracije v multikulturnem evropskem prostoru (Deželan 2009, 13). Barbieri Masini (2011, 235) poudarja posebno vlogo izobraževalnih institucij, ki so privilegirano stičišče generacij in razprav o človeških pravicah, odgovornostih in skupnih vrednot sobivajočih kultur. Evropsko državljanstvo je torej mnogovrstno državljanstvo, ki mora biti manj etnocentrično, manj osredotočeno na nacionalistične koncepte – zagotavljati mora razumevanje različnih kulturnih kontekstov in identitet kot mrežo in mreženje (Deželan 2009, 95).

2.3.1 Državljska vzgoja kot interkulturalna vzgoja

Resolucija Sveta Evrope je že leta 1991 poudarjala poglobljeno vlogo izobraževalnih ustanov pri spodbujanju zavedanja o geografski, kulturni in jezikovni raznolikosti evropskih regij z namenom dojemanja skupnih kulturnih izkušenj in vrednot ter posledičnega povečanja zavedanja o naraščajoči enotnosti znotraj EU in skupni evropski identiteti (Klemenčič in Štremfel 2011, 25). Dokument je na ta način spodbujal izobraževalne ustanove k vključitvi vsebin evropskega državljanstva in multikulturalnosti v svoje kurikule ter programe državljanske vzgoje (Cecchini 2004 v Klemenčič in Štremfel 2011, 25).

Pretirano poudarjanje patriotizma je lahko kontraproduktivno, saj lahko po eni strani upočasnijo učinkovitost vzpostavljanja nove širše identitete, po drugi pa vodijo do državljskega nacionalizma (Klemenčič in Štremfel 2011, 38). Merry (Klemenčič in Štremfel 2011, 39) definira patriotizem kot globoko psihološko pripadnost posameznika nekemu območju ter razlikuje dve obliki: nekritičnemu patriotizmu, ki temelji na lojalnosti do lastne države in njenega vsakokratnega političnega vodenja, zoperstavlja kritični patriotizem, ki se zavzema za dobrobit celotnega človeštva in ne le nacionalne dobrobiti.

Predvsem na narodnostno mešanih območjih bi bilo potrebno dodati vsebine, ki se nanašajo na dotične prisotne avtohtone narodnosti, saj dijaki pogosto ne poznajo tega vidika lokalne identitete, kar predstavlja težavo za kvalitetno in spoštljivo sobivanje, medtem ko se vzporedno razvija kozmopolitska mentaliteta, ki sprejema »bolj eksotične« tuje kulture in predvsem tiste, ki so ekonomsko ali vizualno privlačnejše, saj antogonizem do tujcev ni enakomerno proazdeljen. V koncept državljskega patriotizma bi morali združiti tako domovinsko vzgojo (patriotizem, domoljublje, poznavanje lastne zgodovine in vseh obveznosti državljanov, ki v ekstremni lojalni nekritični obliki lahko vodi k nacionalizmu) kot državljsko vzgojo (v smislu vzgoje državljskih pravic, ki v kritični obliki vodi k kozmopolitstvu).

Klemenčič in Štremfel (2011, 41) opozarjata, da različni normativni akti vsebujejo elemente državljskega patriotizma, ki implicitno ter eksplicitno predvidevajo razvoj nacionalno-kulturne ter medkulturne kompetence: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) opozarja na pomembnost vzgoje za tolerantnost do drugih civilizacij

in kultur; Zakon o gimnazijah (2007) našteva med nalogami gimnazije vzgojo za obče kulturne in civilizacijske vrednote evropske tradicije ter razvoj zavesti o človeških in državljanskih pravicah; Zakon o osnovni šoli (1996) pa med cilji izobraževanja navaja razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter poznavanje zgodovine Slovenije in njene kulture.

V posameznih učnih načrtih je moč najti tako v ciljih kot v vsebinah patriotične, kozmopolitske in nacionalne ideje - medsebojna strpnost, spoštovanje drugačnosti in človekovih temeljnih svoboščin, razvijanje kritičnega mišljenja in sposobnosti življenja v demokratični družbi - tem bi bilo potrebno dodati vsebine nadnacionalne dimenzije za razvoj kozmopolitske demokracije (Klemenčič in Štremfel 2011, 42).

V kontekstu naraščajoče globalizacije na vseh področjih je Held (Klemenčič in Štremfel 2011, 43) že pred desetletjem predstavil model »kozmpolitske demokracije« iz katerega izhaja ideja o kozmopolitski državljanski vzgoji, ki predpostavlja celostno učenje državljanstva v kolikor vključuje poleg tradicionalnih tudi evropsko in globalno dimenzijo.

Pojmovanje državljanstva in državljanske vzgoje se v posameznih državah sooča z izzivi različnih zgodovinskih, političnih, družbenih in kulturnih razvojev – predvsem globalizacija in migracijski tokovi so spodbudili razmišljanje o preoblikovanju tega predmeta in njegovih vsebin.

Klemenčič in Štremfel (2011, 43) poimenujeta ta nujno potrebni širši koncept državljanske vzgoje državljanski patriotizem in si prizadevata, da bi se različni akterji družbenega prostora, ki so vpleteni v prenovo predmeta državljanska vzgoja v slovenskih šolah lotili tega projekta z vidika socioloških, didaktičnih in pedagoških stališč, ne pa političnih.

Klemenčič in Štremfel (2011, 9) poudarjata, da so globalizacijske dinamike vidne tudi na področju izobraževanja in sicer z vidika globalizacije sodelovanj (naraščujočega sodelovanja nacionalnih držav v okviru mednarodnih organizacij in združenj) ter z vidika globalizacije vsebin (posredovanja globalnih izobraževalnih vsebin). Avtorici (prav tam) poudarjata, kako bi pravilno zastavljeno in vodeno medkulturno izobraževanje pripomoglo k ohranjanju enakopravnosti in višanju socialne kohezivnosti v sodobni multikulturni družbi.

Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc (Evropski parlament, Svet Evropske Unije 2006) postavlja državljanske in medkulturne kompetence med temeljne kompetence, vendar se

strokovnjaki ter šolsko osebje pri razvoju in spodbujanju kompetenc na teh dveh področjih srečujejo s težavo glede merljivosti »v kolikor nista osvojljivi zgolj s poučevanjem v razredu, temveč se oblikujeta v interakciji formalnega, neformalnega in izkustvenega učenja, ki se odvija v različnih kontekstih (šola, lokalna skupnost) z vključenostjo širokega kroga akterjev (učenci, učitelji, starši, vodstvo šole, civilna družba)« (Klemenčič in Štremfel 2011, 12). Tako Svet Evrope kot številni raziskovalci tega področja (Klemenčič in Štremfel 2011, 11) opozarjajo na pomanjkanje inovativnih didaktičnih pristopov in izvajanja praks izobraževanja globalne državljanske vzgoje, kljub številnim močnim vrednotnim opredelitvam in deklarativnim namenom, ki so pogosto zapisani v javnopolitične diskurze in dokumente.

V zadnjih desetletjih je veliko govora o kazalnikih kakovosti izobraževalnih sistemov oziroma poskusih merjenja kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov, ki se izvajajo tako na državnih kot na mednarodnih ravneh z različnimi projekti, testi in mednarodnimi primerjalnimi raziskavami znanja. Medtem ko so se tovrstne primerjalne analize nanašale predvsem na konkretno stopnjo dostopa do izobraževanja v različnih družbah, se v zadnjih letih pojavljajo v raziskavah predvsem kazalniki t. i. izobraževalnih dosežkov (Klemenčič in Štremfel 2011, 10). Kvantificiranje in vrednotenje pridobljenega znanja mladih glede na vrsto in stopnjo zahtevnosti je postalo eno najpomembnejših kriterijev za ocene o kakovosti posameznih nacionalnih edukacijskih sistemov (Štraus in drugi 2006, 1).

2.3.2 Oblike interkulture vzgoje

Spremembe in razvoj na vseh področjih sodobne multikulture družbe se vrstijo s tako hitrostjo, da tudi izobraževalne strategije hitro postanejo zastarele oziroma neprimerne za novodobne generacije, zato je potrebno strategije medkulturnega izobraževanja prilagajati vsakokratnemu družbenemu kontekstu in jih izpopolnjevati z vključevanjem najrazličnejših izobraževalnih akterjev. Vsak razred, predvsem na območjih kulturnega stika, predstavlja specifični multikulturni scenarij in zahteva preoblikovanje oz. prilagoditev metod poučevanja, kurikulo v in didaktičnih strategij učiteljev.

Tradicionalna oblika transmisijskega izobraževanja je preveč osredotočena na predajanje znanja, zlasti faktografskega in etnocentričnega značaja, da bi uspela zadovoljevati potrebe sodobne globalizirane družbe oziroma izobraziti in pripraviti mlade generacije za razumevanje

in obvladovanje dinamičnih sprememb v hitro razvijajočem in spreminjajočem se svetu. Potrebujemo sodobno šolo informacijske družbe, ki naj skozi celostni pristop vključuje v izobraževalne procese tudi značilne elemente hitrega razvoja informacijskih in drugih tehnologij, avtonomno in kritično mišljenje ter globalno svetovno soodvisnost (Dürr v Klemenčič in Štremfel 2011, 11).

Poglavitna težava (na katero je tudi Svet Evrope opozoril v svojem delu o izobraževanju za demokratično državljanstvo) je brezno med deklarativno ravniyo v družbi sprejetega in podprtega javnopolitičnega diskurza (v smislu deklarativnih namenov in vrednotnih opredelitev, tako na nacionalni ravni kot posameznih učnih načrtov) ter pomanjkanja realizacije konkretnih praks izobraževanja za demokratično državljanstvo in odprtost k interkulturnemu dialogu na drugi strani.

Čeprav so državljanske in medkulturne kompetence opredeljene in predpisane v Evropskem referenčnem okvirju ključnih kompetenc (Evropski parlament in Svet Evropske unije, 2006), ostaja kot rečeno vrzel med deklarativno ravniyo in njihovem izvajanju, osvojitvi in merjenju. Mednarodna primerjalna raziskava državljanske vzgoje (ICCS 2009), izvedena leta 2009 v 38 državah, je izpostavila vrsto dejavnikov, ki lahko vplivajo na razvoj medkulturnih kompetenc skozi uporabo alternativnih učnih metod kot na primer izkustveno učenje ali team building in pristopov kot na primer spremembe učnega okolja ali vključitev novih akterjev v učni proces (Klemenčič in Štremfel 2011, 12).

Modernizacija prinaša vedno tesnejše stike med kulturami, ki niso več geografsko ali rasno pogojeni. Sobivanje ljudi z različnim kulturnim ozadjem sproža pri posameznikih zavedanje o razlikah, ki v veliki meri sooblikujejo našo identiteto ter izzovejo naše razumevanje različnosti (Jiang v Klemenčič in Štremfel 2011, 13). V dobi hitrih sprememb na področju tehnologije, ekonomije in politike, se pogosto družba ne ukvarja dovolj z veliko počasnejšimi spremembami na področju kulture in medskupinskimi trenji, ki jih le te povzročajo (prav tam).

Globalni migracijski tokovi in naraščajoča družbena različnost v nacionalnih državah po svetu izzivajo liberalno asimilistično pojmovanje državljanstva (Klemenčič in Štremfel 2011, 14) z namenom da bi učinkovito obvladovali/usmerjali gradnjo državljanske skupnosti ter osvajanja poglavitnih skupnih vrednot, idealov in ciljev, h katerim so kot državljani nacionalne države zavezani (Banks 2007). Danes je v okolščinah transnacionalnih migracij in mednarodnega

integriranja upanje na eno in univerzalno obliko državljanstva zamenjala ideja mnogovrstnega državljanstva, ki ga gre razumeti kot mozaik identitet, dolžnosti in pravic, ne pa kot enoten koncept (Klemenčič in Štremfel 2011, 14).

Takovrstno redefiniranje pojmovanje državljanstva (posledično tudi prestrukturiranje državljske vzgoje, vzgoje k interkulturnosti in sorodnih vsebin) se najbolj kaže skozi (Štrajn 2004 v Klemenčič in Štremfel 2011, 14):

- dimenzije raznolikosti (življenje v raznolikih družbenih in kulturnih skupnostih);
- prostor (razširitev koncepta iz nacionalne v evropsko, mednarodno, transnacionalno in kozmopolitsko državljanstvo);
- socialne pravice (spremembe socialnega statusa z vzponom globalne ekonomije);
- participacijo in zaskrbljenost glede pasivnosti mladih (sodelovanje in participacija v demokraticni družbi na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni).

Izobraževalne ustanove predstavljajo v območjih kulturnega stika pomemben (in dragocen) prostor srečanja in prepletanja interkulturnih odnosov. V zgodovinsko kulturno mešanih območjih, med katere sodi tudi slovenska Primorska regija, lahko izobraževalne ustanove primerjamo z laboratoriji in opazovalnicami kulturne interakcije. V opisanem večkulturnem kontekstu imajo manjšine posebno vlogo, saj se skozi njihovo politično aktivnost za doseganje pravičnega obravnavanja in hkrati priznavanja drugačnosti »prisili« družbo v nenehno iskanje ravnotežja na kontinuumu kulturnih zahtev (Deželan 2009, 82).

2.3.3 Cilji medkulturnega izobraževanja

Teoretiki področja medkulturnega izobraževanja enotno opisujejo kot najširši splošni cilj medkulturnega izobraževanja doseganje povečanja medkulturnega dialoga oziroma komunikacije in razumevanja med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand 1997 v Klemenčič in Štremfel 2011, 55).

Različni pedagoški pristopi medkulturnega izobraževanja izpostavljajo sledeče skupne cilje, ki jih lahko razvrstimo glede na tri kategorije (Klemenčič in Štremfel 2011, 55 - 56):

- a) vedenjski cilji: razviti kulturno zavest, toleranco, spoštovanje kulturne identitete, izogibanje konfliktom, kulturno-dovzetno vedenje;
- b) kognitivni cilji: učenje tujih jezikov, doseganje višje stopnje izobrazbe, povečati znanje

o posameznih kulturah, razviti kompetence analize in interpretacije, spodbuditi kulturno pogojeno obnašanje in večje znanje o svoji lastni kulturi;

- c) vzgojni cilji: spodbuditi identifikacijo in izbris stereotipov o etničnih skupinah v učbenikih, razviti strategije o razumevanju pripadnikov drugih kultur, spodbuditi medkulturno komunikacijo in razvoj evalvacijskih tehnik.

Dejavnosti interkulture vzgoje so osredotočene na senzibilizacijo dijakov na sledečih področjih: prepoznanje lastnega (neizbežnega) etnocentrizma, ravnanje s tujim, graditev tolerantnosti, sprejemanje etničnosti, pozornost do jezikov manjšin, problematizacija rasizma, poudarjanje skupnega, spodbujanje k solidarnosti, racionalno reševanje konfliktov med kulturami, osveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve, tematiziranje odnosa mi – oni, afirmacija univerzalne humanosti, interkulturno-komunikacijske kompetence, odprtost do drugih kultur, fleksibilnost, toleranca, preprečevanje konfliktov, samorefleksija, kreativnost, pomoč posameznikom, da vidijo svojo kulturo iz perspektive drugih kultur; dati posameznikom alternative na področju izobraževanja (učenje o kulturah, etničnih skupinah in jezikih drugih kultur); zmanjševanje diskriminacije etničnih skupin in subkultur; vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum in vsakodnevno življenje šole ter drugih institucij; odprava stereotipov (Banks, 2007).

Tako Banks (2007) kot Klemenčič in Štremfel (2011) povzemajo vse zgoraj navedene cilje medkulturne vzgoje v dva glavna osnovna cilja:

1. ustvarjanje *enakih izobraževalnih možnosti za vse* učence, ne glede na njihovo etnično-kulturno, družbeno ali kakršnokoli karakteristiko/pripadnost;
2. doseganje *povečanega medkulturnega dialoga*, tako med skupinami in narodi kot posamezniki.

Medtem ko se prvi cilj veže na spodbujanje socialne integracije na področju izobraževanja, se drugi veže na spodbujanje socialne kohezije znotraj multikulturne družbe. Evropska komisija (2008, 3 - 12) prav tako poudarja povezanost omenjenih poglavitnih ciljev medkulturne vzgoje, v kolikor le uspešna integracija pripadnikov različnih družbenih skupin že znotraj izobraževalnih sistemov lahko omogoča srednje in dolgoročno zmanjšanje socialnih razlik, izključenosti in konfliktov tako znotraj kot zunaj le teh, ker stremi k temu, da oblikuje državljane/posameznike, ki se medsebojno spoštujejo in so sposobni upoštevati različna mnenja.

Mujkanović (2010, 206 - 207) poudarja razliko med spoštovanjem in strpnostjo do drugih v smislu, da ne smemo strpnosti v obliki pasivnega prilagajanja (akomodacije) vmeščati med prvino medkulturne vzgoje, saj je cilj medkulturne kompetence aktivno sprejemanje drugih človeških bitij in doživljanje njihove/naše drugačnosti kot dodano vrednost, iz katere črpati znanje. Medkulturne kompetence so pogosto videne in obravnavane predvsem iz pragmatičnega vidika, kot nujno potrebna prilagoditev in edukacija bodočih državljanov multietnične globalne družbe, vendar različni avtorji (Kymlicka 2003; Banks 2007; Klemenčič in Štremfel 2011) poudarjajo nujnost njihove interpretacije (in operacionalizacije) iz moralno-etičnega vidika kot vrednoto samo po sebi – kdor je osvojil te kompetence je razširil svoja obzorja in razvil bolj kritično mišljenje do sebe in drugih.

Lahko se strinjamo z Klemenčičevo in Štremflovo (2011, 58), da je v današnjem globalizirane svetu »najpomembnejša usposobljenost družbe za uvajanje novega« - za pripadnike vseh generacij je v postmoderni družbi izredno pomemno biti sposoben razmišljati inovativno, razumeti in se odzvati na tehnološke in družbene spremembe. Marentič Požarnikova (2000 v Klemenčič in Štremfel, prav tam) poimuje tovrstno sposobnost predispozicijo inovativnega učenja, kajti združuje sposobnost anticipatornega učenja v sklopu predvidevanja izzivov prihodnosti in participatorno učenje na ravni sodelovanja v demokratični družbi.

Klemenč in Štremfel (2011, 101) izpostavljata sledeče skupne cilje medkulturnega in globalnega izobraževanja iz vidika učencev:

- pridobivanje celostnega in temeljitega razumevanja konceptov demokracije in pluralizma
- pridobivanje poznavanja in razumevanja različnih običajev, tradicij, veroizpovedi in vrednot
- identificiranje tveganja globalizacije in multikulturnih skupnosti
- identificiranje novih priložnosti v medkulturnih izmenjavah in odnosih
- identificiranje in razumevanje ekonomsko motiviranih pravil in ureditev
- priznavanje dostojanstva vseh ljudi sveta
- spoštovanje različnosti in pravice do enakih priložnosti kljub različnosti
- upoštevanje vojn in krivic v mnogih delih sveta za mirno sobivanje v prihodnosti
- postavitve osnove za občutek skupnosti in kolektivne identitete v EU.

Državljska in medkulturna vzgoja se tako kot državljani v multikulturni družbi soočata s posredovanjem kontradiktornih in konfliktnih izzivov - zahteva družbe po trajnosti in hkrati po

spremembah, potreba po večjem nacionalnem ponosu narodov in hkrati po globalni odgovornosti, razvoj mentalitete globalnega razmišljanja in hkratnega lokalnega delovanja (Klemenčič in Štremfel 2011, 102).

2.3.4 Vloga učiteljev in njihova formacija

Učitelj ima izredno pomembno vlogo zlasti v fazi mediacije in vzgojnega načrtovanja – prehod iz interkulturalnih veščin v konkretna vedenja je namreč po mnenju Desinana (2012) bolj plod načina delovanja in vedenja posameznih učiteljev kot pa prenosa informacij na dijake. Interkulturalne situacije v razredu spreminjajo dinamike v vzgojno izobraževalnih procesih, zato bi docentom koristilo dodatno izobraževanje oziroma priprava za delo v situacijah kulturnega kontakta. Predvsem je potrebno spremeniti pogled na interkulturalno vzgojo, ki ne sme biti interpretirana kot ad hoc situacija s katero se soočajo le v primeru, da se v njihovem razredu znajde kakšen tuj dijak, temveč mora postati ponotranjena in sprejeta kot nov način vzgoje. Kompetence, ki jih nova didaktična paradigma zahteva so zelo obsežne – od poznavanja izvornih kultur vseh dijakov, do oblikovanja biografskega profila dijaka, individualnega učnega načrta in osvajanja glotodidaktičnih kompetenc za uspešno soočanje z izzivi dvojezičnosti (Desinan 2012, 78). Poleg zgoraj omenjenih konkretnih operativnih kompetenc, se morajo učitelji soočiti s spremenjenimi miselnimi vzorci in lastno kulturno revizijo v kolikor morajo ves čas prilagajati konceptualne sheme lastnega okolja, ki na nezavedni ravni usmerjajo njihovo percepcijo kulturne drugačnosti.

V kolikor poznavanje kulture izvora dijakov ostane le na površinski ravni, lahko tudi pri učiteljih privede do napačnih sklepanj in posploševanj. Desinan (2012, 79) opozarja, da obstaja t.i. Pigmaljonov efekt, na podlagi katerega so pričakovanja učiteljev determinantnega pomena za nadaljni vzgojni in učni uspeh – po mehanizmu »samouresničuje napovedi« lahko namreč pozitivna naravnost učitelja, ki verjame v sposobnosti dijaka in ga brez preganjanja spodbuja, močno vpliva na izboljšanje njegovega učnega uspeha in medosebnih odnosov znotraj razreda. V Angliji (Tosi 1995 v Desinan 2012, 78) je v ta namen predviden »syllabus« oziroma neke vrste usposabljanje za docente, tako za učitelje angleškega jezika kot L2 v večjezičnih razredih kot za učitelje angleškega jezika kot L1 v večkulturalnem kontekstu in vsebuje sklope dejavnosti in predavanj o dvojezičnosti in dvokulturalnosti, o diglosiji ipd.

Ouelletov program »interkulturalnega razumevanja« (1991 v Desinan 2012, 80) predlaga tri različne formativne itinerarje oziroma pristope za učitelje:

1. *Avtointerpretativni itinerar* – dejavnosti so zgrajene na realnih primerih; razglablja se o težavah, o razlikah in podobnostih in jih poveže s širšim sistemom pomenov večinske kulture.
2. *Heterointerpretativni itinerar* – delovna metoda je usmerjena k transakciji, da bi bili učitelji sposobnejši kontekstualizacije kulturnih dejstev; dejavnosti se osredotočajo na določen kulturni predmet in ga interdisciplinarno predstavijo ter kontekstualizirajo v izvornem kulturnem sistemu.
3. *Itinerar kritične relativizacije* – usmerjeni k relativizaciji in samoanalizi lastnih pogledov na svet, načinov razumevanja in socialnih dinamik s strani učiteljev. Kot bodo kasneje počeli z dijaki, se morajo učitelji naučiti najti analogije med kulturami in spregledati obstoječe vzajemne predsodke in stereotipe, nenazadnje poglobiti znanje o zgodovinskih, družbenih in ekonomskih kontekstih medsebojnih odnosov dotičnih kultur.

Kljub skupnim splošnim načelom, se posamezne konkretne metodologije interkulture vzgoje močno razlikujejo, saj so vezane na širši državni kontekst v smislu šolskih sistemov, na regionalni kontekst glede na konkretne medkulturne situacije in nenazadnje na načina dojemanja (in izvajanja) kulturne integracije s strani vseh dotičnih akterjev. Desinan (2012, 81) poudarja, da je izvajanje integracijskih metodologij odvisno od osnovnega razumevanja integracije in sicer kot »težavo« na ravni kulturnih razlik ali neobvladovanja jezika okolja. Desinan meni (prav tam), da se je v večini zahodnih držav (predvsem v Franciji, Angliji, ZDA, Kanadi) prešlo iz pedagogije asimilacije k pedagogiji spoštovanja identitete, kar je omogočilo revizijo vseh didaktičnih oblik in pristopov, ki ustvarjajo pogoje emarginacije, neenakopravnosti in drugačnosti in temeljijo na predpostavki, da je funkcionalna jezikovna (ne)kompetenca dijaka poglobitna ovira na njegovi izobraževalni in integracijski poti.

2.3.5 Primeri dobrih praks

Najpogostejše oblike vključevanja so t.i. »tranzicijski razredi« ali posebni sprejemni razredi (Desinan 2012, 82), v nekaterih državah pa so te dejavnosti organizirane v času šolskih počitnic kot »poletni centri« oziroma pripravjalnice v okviru katerih se dijakom ponuja intenzivne

jezikovne tečaje ali obnovitev kurikularnih predmetov. Na nekaterih šolah take pripravjalnice vključujejo spoznavanje sedeža šole in ožje okolice za lažje praktično vključevanje v šolsko skupnost. Oblikovanje in izvajanje omenjenih razredov/skupin se zelo razlikuje glede na šolo izvajalko in državo; organizator je lahko državna institucija ali posamezna šola; dejavnosti lahko organizirajo sami ali v sodelovanju s katero institucijo iz države izvora tujih dijakov; skupine lahko sestavljajo dijaki enake starosti različnega kulturnega izvora ali različne starosti vendar enakega izvora; lahko so oblikovane kot izvenšolski vzporedni tečaji ali redni šolski pouk; njihovo trajanje je lahko omejeno in se dijake kasneje vključi v mešane redne razrede ali traja celo šolsko leto in ostanejo v tej posebni skupini. Najpogosteje izražene kritike na račun teh didaktičnih in organizacijskih oblik se nanašajo na preveliko razlikovanje od dinamik »rednih« razredov in predvsem na dva vidika – preveliko heterogenost teh skupin ter prevelik poudarek na učenju jezika. Desinan (2012, 83) opozarja, da sistem ločenih razredov oziroma skupin pripelje pogosto do stigmatizacije manjšin, poudarjanja statističnega obravnavanja dijakov glede na šolski (ne)uspeh in tako, paradoksalno, šole postanejo inštrument disgregacije in deljenja glede na kulturne razlike in ponovne agregacije glede na dosežene šolske rezultate. Nasprotno, oblikovanje mešanih razredov oziroma vključevanje tujih dijakov v »redne« razrede, ustvarja pogoje enakovrednosti in dolgoročno postanejo interkulturene dinamike spontano del naravnega procesa sobivanja. Banks (v Desinan 2012, 84) poudarja pomen vloge učiteljev v procesu vključitve dijakov – klima v razredu je namreč zelo odvisna od uporabljene didaktične in vzgojne metodologije in t.i. etnično seštevanje oziroma dodajanje nekaj vsebin a la carte o izvornih kulturah novih dijakov in vsebin državljanske vzgoje ni dovolj. Programi (Banks, prav tam) morajo biti v celoti prestrukturirani v interkulturnem smislu in šole morajo strmeti k širšemu vzgojnemu procesu, saj interkulturena vzgoja nima »urnika« in potrebuje tranzversalni didaktični pristop, ki vključuje vse predmete in učitelje.

Novejši pristopi se osredotočajo na kulturno integracijo, torej ne zanemarjajo ohranjanja izvorne kulture na račun jezikovnega izobraževanja/usposabljanja in vključujejo materni jezik dijakov v kurikularno izobraževanje. Desinan (2012, 85) predstavlja koristnost vključevanja lokalne skupnosti v proces interkulturene vzgoje oz integracije (t.i. model community education uporabljajo v Angliji, ZDA in Nemčiji zlasti v suburbanih okoljih, kjer je multikulturenost zelo izrazita) – šole tako postanejo neke vrste socialni centri, stičišča, ki spodbujajo in omogočajo komunikacijo in srečanje tako mladih kot starejših občanov različnih kulturnih ozadij – v obliki popoldanskih dejavnosti, organizaciji srečanj ali delavnic, okroglih miz ipd.

Zrcalno, so se izkazale kot zelo učinkovite za interkulturno integracijo tudi izvenšolske dejavnosti (v različnih formalnih in neformalnih skupinah), vendar Desinan (2012, 86) opozarja na nevarnost pojava sindroma kafeterije, ko multietnična skupina ni dovolj povezana oziroma se njeni člani ne poznajo dovolj in niso vzpostavili prijateljskih ali vsaj na spoštovanju temelječih vezi – v taki situaciji dijaki doživljajo integracijo kot vsiljeno oziroma le površinsko in jo sprejmejo kot organizacijsko obliko, vendar v prostem času in vsakem trenutku, ko lahko spontano izbirajo, se ponovno družijo na podlagi etnične pripadnosti.

V nekaterih državah se pri oblikovanju kulturno mešanih razredov sledi načelom politike disperzije – na podlagi predpostavke, da prevelika prisotnost priseljenih dijakov zniža šolski uspeh in otežuje delo učiteljev v razredu, so v nekaterih državah omejili njihovo število na maksimalno 30% učencev v razredu (Desinan 2012, 87).

Večina avtorjev obravnava interkulturno vzgojo v zgodnjem otroštvu in obdobju osnovne šole (zelo redko zasledimo obravnavo koncepta na srednješolski ravni), vendar lahko niz pedagoških nasvetov (Desinan 2012, 88 - 92) za vrtec in osnovno šolo lahko z malo fleksibilnosti prilagodimo in upoštevamo tudi v kasnejšem obdobju izobraževalnega procesa:

a) Na organizacijski ravni:

- Vključevanje učiteljev, ki poznajo dva jezika, ko je le možno
- Spodbujanje oblik sodelovanja in vzajemne pomoči med otroki pripadniki različnih kultur
- Vključevanje staršev, da bi se spoznali in sodelovali v kakšnem projektu
- Vključevanje zunanjih oseb, pripadnikov izvornih kultur otrok
- Soočanje celotne šole z integracijo otrok, saj ni le »težava sekcije ali posameznega razreda«
- Interkulture dejavnosti naj bodo planirane znotraj koherentnega vzgojnega načrta, ne le priložnostno
- Organizacija delavnic, kotičkov, ateliejev, kjer se izvajajo skupinski projekti in raziskave o različnih vsebinah (možne tematike: igre, tradicije, geografska okolja, hrana, ipd različnih izvornih etnij)
- Opremiti šolsko knjižnico ali ustvariti posebno medioteko z knjigami, revijami, stripi ipd v maternih jezikih učencev ter različnim materialom (video, fotomaterial, dokumentarni filmi) o izvornih kulturah
- Oblikovati organizacijske oblike in pravila šolskega vedenja, ki zagotavljajo

enakopravne pogoje vseh učencev.

b) Na kognitivni ravni

- Oblikovati kontinuativne oblike spoznavanja različnih kultur, krajev, imen (organizacijsko in vsebinsko prilagojeno starosti učencev)
- Pozornost glede medijskega poročanja o primerih nasilja ali kriminala v katerih so vpleteni pripadniki drugih etnij v izogib potenciranju stereotipov in sovražnega govora
- Poudarjati enakopravnost kultur in pomembnost razumevanja ter strpnosti za sobivanje, vzgoja k nenasilju
- Kognitivno stimulirati učence k odprtosti in zmožnosti emotivne percepcije spreminjujoče se družbe v perspektivi odprte naloge, torej nalog/projektov/raziskav, ki se sčasoma dopolnjujejo, poglobljajo, diskutirajo
- Vključiti v vsebine poznavanje otrokovih in človekovih pravic skozi izbiro primernih branj, analiz primerov emarginacije, opisov izkušenj in drugega, ki spodbujajo k refleksiji
- Vključiti v vsebine poznavanje različnih verstev in veroizpovedi, s poudarkom na skupnih vidikih odnosa do svetega, spoštovanja, molitve, bratstva in miru
- Uporaba igre pravil (play tutoring) oziroma iger, ki zahtevajo in razvijajo prostorsko strukturiranje, sprejemanje hitrih odločitev, sposobnost hitrega razmišljanja, določeno stopnjo koncentracije, sposobnost predvidevanja in miselnega računanja v kolikor postavljajo učence v enakopravni položaj, saj zahtevajo kognitivne spretnosti ne glede na njihovo jezikovno kompetenco.

c) Na afektivni ravni

- Ustvariti pozitivno, mirno vzgojno vzdušje
- Zagotoviti kulturno identiteto otrok - nuditi možnost personaliziranega kotička, uporabo jezika, običajev
- Poudarjati pozitivne lastnosti vseh kultur, njihovo zgodovino in bogatost, poudarjati podobnosti med njihovimi elementi in zlasti vrednostnimi principi
- Obravnava tematik kot so domotožje, oddaljenost, občutek izkoreninjenosti
- Uporaba metodologije »tretje osebe« - razlagati in diskutirati o težavah v tretji osebi in podobnih vendar oddaljenih primerih, da se učenci otresejo obrambnih mehanizmov in neprijetnih občutkov
- V razpravah o problematičnih situacijah začeti vedno z generičnimi in splošnimi

vprašanji, postopoma se premikati do specifičnih

- Uporabiti »self concept« metodologije, ki uporabljajo etnične vsebine za poudarjanje zgodovinskih prispevkov posameznih etnij in kultur k razvoju civilizacije – za dvig samozavesti in hkrati večje vzajemne strpnosti
- Aktivno razbijati predsodke in stereotipe kot večinoma emotivne in neracionalne
- Vzgajati k spoštovanju vseh verstev in tudi nevernikov
- Vzgajati k splošnemu spoštovanju sočloveka – pripadnika drugega spola, druge kulture, drugačne veroizpovedi ali spolne usmeritve.

d) Na didaktični ravni

- Uporabiti v šolskih dejavnostih in vsakdanjem šolskem življenju tudi predmete, ki so značilni drugih kultur
- Izvajati in spodbujati motorične dejavnosti, ritmične igre in oblike fizičnega stika...za zblížanje, podiranje zidu
- Oblikovati poučevanje z inovativnimi, raznolikimi metodami ki spodbujajo k raziskovanju in odkrivanju (omejevati klasične oblike ekspozitivne učne ure)
- Predstaviti vsebine iz interkulture perspektive
- Interdisciplinarni pristop, vključiti interkulture vsebine v vse predmete (književnost, jeziki, zgo, geo, soc, psi, eko, umetnost...)
- Spodbuditi delo v kulturno mešanih parih ali skupinah
- Spodbujati princip »vzajemnega poučevanja« med dijaki pripadniki razl kultur
- Uporabljati igro vlog

Bolj kreativno obarvane pristope k interkulturni vzgoji predstavljajo multietnične ekipe animatorjev, katere vprizarjajo na šolah animacije, sketche, igre (kot na primer skupina »Nous Tous Un Soleik« iz Montreala), uporaba neverbalnih jezikov – skozi glasbo, dramatisacijo, motorične skupinske dejavnosti, umetnost, ples in glasbena pedagogika E.Jaques - Dalcrozeja, E.Willemsa in C.Orffa.

Lahko razlikujemo dva pristopa interkulturnih metodologij, katerih reprezentativna primera sta metodologija E.Cohen in C.Banksa (v Desinan 2012, 97 - 101):

a) Program za »kompleksno izobraževanje« za osnovno šolo Elizabeth Cohen (1989 v Desinan 2012, 97) temelji na vzajemnem učenju in sodelovanju – učitelj dodeli raznolike naloge dijakom,

razdeleženim v multietnične skupine znotraj razreda tako, da skozi sodelovanje, uporabo raznih oblik metajezika in materiala v različnih jezikih postanejo drug drugemu jezikovni in didaktični vir. Na ta način dijaki razvijajo kognitivne spretnosti in se naučijo svoje znanje uporabljati v različnih kontekstih. Avtorica programa je mnenja, da ni koristno poudarjati kulturne razlike med dijaki - saj so ena izmed mnogih razlik, poleg socialnih, jezikovnih in šolskih kompetenc v multikulturnem razredu. Poudarek gre po njenem mnenju na izvedbo kurikularnih predmetov. Primeri dejavnosti programa so delovni listi in delovne karte v dveh jezikih, eksperimentalno učenje abstraktnih pojmov z predmeti in piktografijami ipd.

b) »Metoda opolnomočenja« (empowerment) J.Banksa (Desinan 2012, 99) temelji na medkulturnem sodelovanju, vzajemnem razumevanju in samostojnosti mišljenja dijakov – osrednji cilj je razvoj polne avtonomije dijakov, saj skozi šolske izkušnje razvijejo spretnosti, samozavest in motivacijo k učenju, aktivneje sodelujejo pri učnih dejavnostih in razvijejo svoje socio-emotivne zmožnosti, kar pripomore k stabilnejši kulturni identiteti. Da bi dosegli tako stopnjo samostojnosti, morajo dijaki dobro spoznati vrednostne sisteme vzajemnih skupnosti in dojeti, da je znanje vedno družbeni konstrukt. Banks poudarja (Desinan 2012, 100), kako šola podaja znanje v obliki golih dejstev, ne da bi orisala njihov kontekst, in ga predstavlja kot nevtralni cilj. Banksov model se osredotoča na jezik kot hermenevitičnem mediju - uporaba nevtralnih konceptov in upoštevanje zornega kota manjšin, na učnem programu – kurikul naj vsebuje ključne koncepte za vzajemno razumevanje in solidarnost, bolj kot na informacijah naj temelji na vrednotah in principih. Po njegovem mnenju je treba poudariti moralno in vrednostno dimenzijo vzgojne vloge šole.

Ouellet (1991 v Desinan 2012, 101) tako opisuje spretnosti/kompetence, katere naj bi dijaki razvili skozi uporabo Banksovega modela: definirati in prepoznati vrednotne dileme, opisati obnašanje v katerem so vrednote v igri, denominirati principe, ki so povezani z opisanim vedenjem, identificirati konfliktualne vrednote v tem, oblikovati hipoteze o možnih posledicah, imenovati alternativne vrednote tistim opisanim, opredeliti se in argumentirati vzroke ter izvor izbranih vrednot...

3 IZOBRAŽEVALNE USTANOVE NA NARODNOSTNO MEŠANEM OBMOČJU SLOVENSKE ISTRE

3.1 Kulturno-zgodovinski okvir

Slovenija je umeščena v izrazito prehodnem koridoru med Srednjo Evropo, sredozemljem in Balkanom, kar se odraža v kulturni raznolikosti predvsem v odmejnih območjih. Slovenska Istra je izrazit primer narodnostno mešanega območja in večkulturnega prostora, saj se že stoletja stikajo slovenska, hrvaška in italijanska narodna skupnost. Tudi formalno predstavlja območje kulturnega kontakta, kjer sobivajo slovenska večinska kulturna skupnost, avtohtona manjšinska italijanska kulturna skupnost ter druge priseljene skupnosti, katerim je priznan status etničnih skupin. Problematika strukture odnosov med narodnima skupnostma, vprašanja o kolektivni in individualni dvojezičnosti, preverjanja narodne in jezikovne zavesti ter narodne pripadnosti so pogosto obravnavana tako s strani širše javnosti, medijev, kot strokovnih institucij (predvsem v obliki raziskovalnih projektov, simpozijev ipd), vendar bolj v družbeno-raziskovalne, informativne ali politične namene in ne oblikujejo neke zaključene celote, usmirjene v operativno oblikovanje konkretnih medkulturnih politik (Mikolič 2004, 18).

Sobivajoče kulturne skupine si delijo zgodovino, ljudsko tradicijo, narečje, navade, in ostale vidike družbenega življenja, ki jih pogojujejo značilnosti skupnega prostora. Kljub številnim skupnim lastnostim ohranjata večinska in manjšinska kulturna skupnost lastne značilnosti, ki sestavljajo njihovo kulturno identiteto. Izobraževalne ustanove obeh skupnosti imajo dvojno zrcalno funkcijo ohranjanja kulturne diferenciacije in hkratnega spodbujanja k integraciji.

V sodobnem času se vrstijo številne politično-administrativne spremembe na državni ravni (padec meja znotraj Schengenskega prostora, vključitev držav v Evropsko Unijo, procesi integracije in globalizacije), ki se bodo dolgoročno odražale na medkulturne odnose in na procese oblikovanja identitet prebivalcev obmejnih območij. Kulturno integracijo in kakovostno sobivanje omogočata le odprtost do drugih/drugačnih kultur in njihovo sprejemanje. Vzgoja k interkulturalnosti postaja nujna zahteva sodobne družbe – izobraževalne ustanove zaradi svojih družbenih funkcij in strukture delovanja se ponujajo kot osnovni akter na tem področju.

Izobraževalne ustanove pomembno vplivajo na družbene procese individuacije (diferenciacije) in globalizacije (integracije) posameznikov v kulturno mešanih območjih (Mlinar 1994). Mlinar

(prav tam) uporablja omenjena koncepta v analizi prostorske organizacije in prestrukturacije; s konceptom individuacije označuje kolektivni odnos skupine do širšega okolja bivanja, ki neposredno vpliva tudi na individuacijo na individualni ravni (individualizacijo), s konceptom globalizacije pa označuje dvojni proces univerzalizacije partikularizma in partikularizacije univerzalizma (Robertson v Mlinar 1994). Proces individuacije (v smislu avtonomije in diferenciacije posameznika) obravnava z vidika petih osnovnih razsežnosti: medgeneracijske spremembe, teritorialna pripadnost, časovno-prostorske poti, merila selektivnosti in izražanje identitete; proces globalizacije (v smislu povezovanja in homogenizacije posameznika) pa z vidika medsebojne odvisnosti, dominacije, svetovne homogenizacije, prerazporeditve raznovrstnosti in časovne diskontinuitete (Mlinar 1994). Sprememba dojetja prostora je v posameznih sektorjih družbenega življenja pogojena tako s strani socialno-političnih sprememb kot novih tehnologij t.i. informacijske družbe.

3.1.1 Večkulturnost na območju Slovenije

Zgodovina nas uči, da je bil slovenski prostor vedno izrazito multikulturno geografsko področje. Avtohtone (Madžari v Prekmurju, Italijani na Obali) ter neavtohtone (Romi v Prekmurju in na Dolenjskem ter drugi) etnične skupine imajo svoje jezikovne in kulturne posebnosti, vendar tvorijo pomemben del skupne družbe. Trend priseljavanja v Sloveniji je v zadnjih petdesetih letih v porastu, po podatkih Statističnega Urada Republike Slovenije je bil že leta 2009 vsak osmi prebivalec rojen v tujini, danes je ta podatek znatno višji. Kljub temu, da se dobra desetina prebivalcev kulturno in/ali jezikovno razlikuje od večine, se splošno uporabljani in izvajani koncept državljanstva upira na monokulturnost oziroma izenačevanje narodnosti z državljanstvom (Klemenčič in Štremfel 2011, 18). Podatki Statističnega Urada Republike Slovenije in različne raziskave med osnovnošolsko mladino (Klemenčič in Štremfel 2011, 19) zgovorno potrjujejo multikulturno strukturo slovenske populacije – visok delež priseljencev iz bivše Jugoslavje ter njihovih potomcev, naraščajoči delež drugih (ekonomskih ali političnih) priseljencev ter prisotnost avtohtonih manjšin predstavljajo kompleksen mozaik slovenske družbe (in predvsem šolske populacije) iz vidika materinskega jezika. Skubic Ermenčeva (2003a) ugotavlja, da se na izobraževalnem področju pojavljajo institucionalizirane oblike neenakega obravnavanja, saj se na področju osnovnošolskega sistema v Sloveniji izvaja asimilacijska (in ne integracijska) politika, ki pripadnikom manjšin ne zagotavlja dejanske enakosti izobraževalnih možnosti. Dragoš (2006) opozarja, da je zadnja leta v številnih

mednarodnih poročilih Slovenija opredeljena kot država, v kateri so prisotni pojavi nestrpnosti, ksenofobije, rasizma in stereotipno delovanje.

Tudi Eurostatova raziskava o medkulturnem dialogu v EU leta 2007 je potrdila, da imajo prebivalci Slovenije jasno predstavo o konceptu medkulturnega dialoga (ga znajo opredeliti, izraziti, opisati), vendar ga ne izvajajo v vsakdanjem življenju v takšni meri, kot bi šlo pričakovati glede na multikulturno strukturo slovenske družbe – smo namreč pod povprečjem EU glede števila stikov s pripadniki drugih etničnih skupin, z ljudmi drugih religij, iz drugih držav znotraj in izven EU (Klemenčič in Štremfel 2011, 20). Avtorici (prav tam) opozarjata, da so bili slovenski respondenti edini izmed sodelujočih, ki so toleranco in enake pravice omenili na eno izmed prvih treh mest v izražanju asociacij na pojem medkulturnega dialoga. Podatke omenjene raziskave povzameta kot pokazatelj, da medkulturni stiki v Sloveniji niso redkost predvsem med mladimi, kateri izkazujejo tudi pozitivnejši odnos do drugih kulturnih skupin. Glede na številne svetovne prognoze o povečanju svetovnih migracij, na primer Združeni narodi ocenjujejo, da bodo svetovni migracijski tokovi narasli na 2 milijona letno (Barbieri Masini 2011, 235), se predpostavlja pomembnost pozitivnih stališč do multikulturnosti in razvoja učinkovitega medkulturnega izobraževanja.

Skozi vzajemno spoštovanje pravic posameznika se multikulturnost lahko »multiplicira relacijsko« (Klemenčič in Štremfel 2011, 60), saj so pravice nekoga hkrati dolžnosti drugega in obratno. V različnih aktih, statutih in dokumentih tako nacionalnih kot mednarodnih organizacij in specializiranih agencij najdemo številne napotitve in spodbude k upoštevanju načel in ciljev medkulturnega izobraževanja.

V Konvenciji o otrokovih pravicah OZN (1989) na primer v 30. členu eksplicitno poudarja pomembnost spoštovanja *izvornega konteksta otrok*:

29. člen

1. Države pogodbenice so si edine, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno:

- a) k popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih posobnosti;
- b) h krepitvi spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter načel, določenih z Ustanovno listino Združenih narodov;
- c) h krepitvi spoštovanja do otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, država, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove;

- d) k pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla;
- e) h krepitvi spoštovanja do naravnega okolja.

2. Nobene določbe tega ali 28. člena ni dovoljeno razlagati tako, kot da bi posameznikom ali organom kratila pravico ustanavljanja in upravljanja izobraževalnih ustanov; pogoj je le, da so spoštovana načela iz 1. točke tega člena in da je izobrazba, ki jo dajejo take ustanove, v skladu z minimalnimi normami, ki jih lahko predpiše država.

30. člen

V tistih državah, v katerih živijo etnične, verske ali jezikovne manjšine ali osebe staroselskega porekla, otroku, ki pripada taki manjšini ali ki je staroselec, ne sme biti vzeta pravica, da skupaj z drugimi člani svoje skupine uživa svojo lastno kulturo, izpoveduje in izraža svojo lastno vero in da uporablja svoj lastni jezik.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) je med posredovanimi smernicami in konceptualnimi izhodišči v sistemu vzgoje in izobraževanja izpostavljena multikulturalnost skozi načelo enakih možnosti v izobraževanju in vzgoje za strpnost. Klemenčič in Štremfel (2011, 61) posebej izpostavljata teoretično izhodišče Enotnost znanosti in pluralnost kultur ter vednosti znotraj katerega v poglavju II: pluralnost kultur ter vednosti, se opisuje šolanje kot proces vzgoje in inkulturacije, usmerjen k vključevanju v kulturo, v kateri živimo.

»Poleg vključevanja v lastno, specifično kulturo in nacionalno tradicijo,(...) je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Seznanjanje z drugimi kulturami ne pomeni le poznavanja bližnjih ali v določenem prostoru prisotnih kultur, ampak tudi drugih; v tem je utemeljena vzgoja za strpnost.« (Krek 1995 v Klemenčič in Štremfel 2011, 61).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3, 2006) v različnih členih med izobraževalnimi cilji predvideva cilje medkulturne vzgoje kot na primer »seznanjanje z drugimi kulturami« in »vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije« (2.člen) ter predvideva dopolnilno izobraževanje v obliki organiziranega pouka maternega jezika in kulture in pouka slovenskega jezika (8.člen), saj imajo vsi otroci v državi »pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja...pod enakimi pogoji kot državljani RS« (10.člen).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) je sodobneje reformuliral nekatere medkulturne cilje v členih, ki se nanašajo na integracijo otrok migrantov v vzgojno-izobraževalno okolje, na trajnostni razvoj in dejavno vključevanje v demokratično družbo.

Zakon o gimnazijah (Zgim-UPB1) in Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) citirata v svojih členih enako formulacijo ciljev kot osnovnošolski zakon, vendar ne v posodobljeni verziji. Klemenčičeva in Štremflova (2011, 63) opozarjata, da čeprav srednješolska stopnja izobraževanja v Sloveniji ni obvezna, in kot taka ni predmet evropskih direktiv o izobraževanju otrok delavcev migrantov, bi bilo nujno potrebno cilje srednješolskih izobraževalnih ustanov posodobiti in jih eksplicitno razširiti v multikulturni smeri (preiti od seznanjanja z drugimi kulturami k odgovornemu odnosu do le-teh.)

Vsaka osnovna šola mora od leta 2009 v sklopu svojega letnega delovnega načrta pripraviti dva samostojna dokumenta, ki določajo pravice in dolžnosti učencev v skladu s cilji šole in sicer Vzgojni načrt in pravila šolskega reda. Z pripravo in izvajanjem vzgojnih načrtov naj bi se želelo uresničevati predvsem sledeča dva Delorsova stebra izobraževanja: steber »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim« ter steber »učiti se, da bi znali biti in živeti s seboj« (Klemenčič in Štremfel 2011, 64). Iz omenjenih vsebinskih smernic se lahko izpelje številne cilje in vsebine medkulturne vzgoje, vendar sta dotična dokumenta namenjena prvotno urejanju vzgojnih ukrepov.

Med različnimi etničnimi in jezikovnimi manjšinami prisotnimi v Sloveniji razlikujemo med narodnimi skupnostmi (kamor uvrščamo italijasko, madžarko in romsko skupnost) ter narodnimi skupinami (kamor uvrščamo hrvaško, srbsko, bošnjaško, albansko in druge prisotne skupine). To razlikovanje temelji na pravnem razlikovanju med avtohtonimi manjšinami, katerim slovenska Ustava in različni zakoni dodeljujejo politično subjektiviteto in drugimi manjšinami, ki so prisotne na slovenskem ozemlju, katerim pripadajo vse človeške pravice narodnih skupin na določenem teritoriju.

Grobelškova (2010, 162) izpostavlja v javnosti večkrat omenjen problem, da je otroška in mladostniška populacija pripadnikov republik bivše Jugoslavije in Albanije bistveno številčnejša od šolske populacije pripadnikov obeh manjšinskih narodnosti, vendar za njih država ne predvideva organiziranega prilagojenega šolstva, medtem ko imajo pripadniki italijanske in madžarske narodnosti možnost šolanja v maternem jeziku, državna tekmovanja in preverjanja so uradno prevedena ipd.

V Sloveniji se na obali izvaja prilagojeno šolanje narodnosti - v treh občinah, ki so del Ozimovskih sporazumov, se izvaja šolanje v italijanskem učnem jeziku, ki omogoča šolanje v maternem jeziku na predšolski, osnovnošolski ter srednješolski stopnji. Dekleva (Dekleva in Razpotnik 2002, 12) izpostavlja zanimiv pogled na evropocentrično širjenje koncepta multikulturalizma v slovenskem šolstvu, na podlagi katerega se stremi k vključevanju in upoštevanju predvsem bolj razvitih in uspešnih kultur, medtem ko se podcenjuje in ne upošteva balkanskih kultur bivše Jugoslavije, ki so zelo prisotne pri nas. Avtorica (prav tam) imenuje paradoksen obrat dojemanja koncepta multikulturalizma iz jugoslovansko usmerjenega v evropocentrično usmerjenega, v kolikor opozarja, da »smo v prejšnjem političnem sistemu v šolstvu že imeli uresničenih mnogo prvin multikulturalizma, ki je pomenil sprejemanje ali celo promocijo drugih kultur in narodnosti. Ta se je kazal v obveznem pouku jezikov narodov Jugoslavije, v naboru književnikov (iz Jugoslavije), o katerih smo se učili..v obstoju posebnih oddelkov s poukom v srbohrvaškem jeziku. Ta obrat je paradoksen zato, ker je velika večina prseljencev (vseh generacij), ki sedaj živijo v Sloveniji, prišla z območja nekdanje Jugoslavije.« Sodobna družba se giblje v smeri multietničnega prostora, v katerem je vedno manj prostora ekskluzivnosti in vedno več prostora mejnosti. Zmanjšanje teritorialne distance med kulturnimi in etničnimi skupinami večja število in kompleksnost interakcij, ki se gibajo od procesov prisiljene asimilacije, do izolacije, separacije, akulturacije.

Realnim konkretnim političnim in upravnim mejam, ki so sicer v upadanju, se dodajajo še močnejše imaginarne na ravni kulturnih razlik, identifikacije, funkcioniranja na določenih teritorijih. Seveda je dinamika odpiranja/zapiranja obmejnega prostora odvisna od stopnje odprosti oziroma propustnosti in frekvenčnosti same meje, vendar državne in meddržavne politične odločitve imajo direkten, indirekten in inducirani impakt na lokalnih ravneh, tako na ekonomskem, kot tudi socialnem in kulturnem področju.

Paradoks kulture je v njeni naravni dvojni funkciji; kot močan sistem regulacije in upravljanja družbe se njena centripetalna tendenca k redu in klasifikaciji zapleta v razlikah in kompleksnosti, ki jo proizvajajo njena centrifugalna tendenca. Kulturne razlike so skrite znotraj samih mehanizmov, ki proizvajajo kulturo – potemtakem sta proces apropiacije in imitacije del kulturne inovacije, saj jo reproducirata in spreminjata skozi prostor in čas.

V kontaktnih prostorih se zadnje čase vedno več pozornosti posveča interkulturni komunikaciji in socialni interakciji sobivajočih kulturnih skupin, v kolikor ravno te dimenzije so latentni pokazatelji družbene situacije in interesnih naspotij okolja. Protislovja interkulturne

komunikacije odpirajo problematiko življenja manjšinskih jezikovnih in kulturnih okolij; odmiranje zaradi zapiranja, zapiranje v lokalno sfero (samoizolacija) ali integracija znotraj večine (asimilacija).

Republika Slovenija je ubrala »avtohtonsko načelo« v odnosu do manjšin; tako imamo dva različna šolska modela na mejnem območju z Italijo in z Madžarsko, glede na različne zgodovinske razmere in tradicije. Medtem ko je v Prekmurju dvojezični šolski sistem, obstajajo v Slovenski Istri šole z italijanskim učnim jezikom, medtem ko se na ostalih šolah poučuje italijanski jezik kot jezik okolja (J2). Manjšinske šole predstavljajo podsistem v okviru slovenskega krovnega šolskega sistema, saj upoštevajo splošno veljavne državne zakone, učne programe in načrte, vsebine in predmetnike, cilje in smotre, z izjemo nekaterih specifičnih določil zaradi posebnih potreb (predvsem finančne in kadrovske narave). Manjšinske šole se namreč soočajo s težavami, povezanimi z njihovo dimenzijo in številom vpisanih. Na ravni učnih kadrov na primer primanjkuje učiteljev, zlasti iz naravoslovnega področja, usposobljenih za poučevanje v italijanskem jeziku. Kar zadeva kritično maso učencev, se število vpisanih z leti niža v skladu s splošnim demografskim trendom; zlasti podružnične osnovne šole se poslužujejo kombiniranih oddelkov, vendar državni normativi za odpiranje/zapiranje šolskih oddelkov predstavljajo grožnjo za dolgoročni obstoj vseh šol. Paradoksalno, kurikularna prenova je uvedla diferenciacijo pouka in posledično zahteva večje število učilnic za različne skupine pri določenih predmetih, kar za manjšinske šole in vse podružnične šole na splošno, predstavlja prostorsko in finančno težavo.

Vendar manjšinske šole ponujajo tudi številne prednosti – majhne skupine, osebni odnosi, družinsko vzdušje... razvija se pomembno večjezično osebno okolje - subjektivni prostor delovanja posameznika, v katerem učenec (so)uporablja jezik okolja za delovanje v družbi ter svoj materni jezik v procesu identifikacije.

Manjšinske šole predstavljajo v kulturno mešanem območju dober indikator etnično-jezikovnih procesov in jih kot take v tujini pogosto uporabljajo kot »laboratorije šol prihodnosti«, saj so pomembni posredovalci vzorcev (odnosov do družbe, jezika, sobivajočih kultur) tako okolju kot učencem. Šole bi se lahko razvile v nosilne dejavnike podružabljanja večkulturnosti. Glavne funkcije šol na narodnostno mešanih območjih so: omogočati in spodbujati poznavanje jezikov in kultur okolja, oblikovati ustreznosti status teh jezikov in oblikovati odnos do lastne in tuje kulture skozi spodbujanje tolerantnosti in občutka pripadnosti. Jezik ima pomembno vlogo tako v čezmejnem povezovanju kot v ustvarjanju koeksistenčnih oblik komuniciranja med

sobivajočimi kulturami. V kolikor jezikovni sistem predstavlja medij/sredstvo tranzmisije interkulture hermenevtike (Gadamer) ponotranji človek skozi usvajanje jezika/ov tudi pravila in norme določene kulture. Vrednost in položaj jezika na večjezičnih območjih določata njegova uporabnost (možnost uporabe v javnem življenju, v vsakdanji rabi – kar je znak politične klime) in uraden ter simbolični status, v povezavi z politično-geografskim poreklom. Leta 2000 se je začela kurikularna prenova osnovnošolskih programov v Sloveniji, kar je na področju vzgoje k interkulturalnosti prispevalo zlasti povečanje interdisciplinarnosti predmetov, uvedbo lokalnih in kulturnih specifičnih elementov pri posameznih predmetih (zgodovini, geografiji, družbi, likovni umetnosti) ter nekatere nove predmete, predvsem na osnovnošolski ravni (verstva in etika, državljanska vzgoja, filozofija za otroke...).

Skozi čas lahko predvidevamo, da bomo spremljali naraščujočo diverzifikacijo avtonomnih socialnih skupin in podskupin, katere bodo skušale reševati svoje vsakdanje težave samostojno (brez governativne pomoči oziroma vmešavanja) na podlagi splošno veljavnih kulturnih standardov. V nastajajoči civilni družbi bodo torej izobraževalne ustanove na regionalni (praktični) ravni imele osrednjo socialno-vzgojno funkcijo; usmerjeni predmeti in programi bodo morali posredovati kulturne miselne sisteme in vedenjske vzorce delovanja znotraj interakcijskega prostora bodočih so-prebivalcev. Dejansko je govora o interdisciplinarnih pristopih in programih, ki bodo morali združiti predvsem poznavanje in razumevanje lastnega kulturnega in funkcionalnega prostora z poznavanjem in razumevanjem drugačnih kulturnih sistemov in prostorov (v globalni vasi). Ob dinamični ekonomski rasti slovenskih mestnih občin in vključevanju slovenskih podjetij v globalni trg se na obalnem obmejnem območju še izraziteje kot drugod poraja problematika /skrb za ohranjanje nacionalne identitete. Nekateri strokovnjaki predvidevajo, da bo v bodoče obalno koprsko območje tako intenzivno čezmejno funkcionalno povezano s Trstom, da bo možno razmišljati o modelu »twin-city« ali širše o euro-regiji (Mlinar 1994). Skozi proces decentralizacije, ki postopoma spremlja regionalizacijo in »nov lokalizem«, je možno predvideti, da se bo mesto/vloga prestolnice na področjih storitev, ekonomije, kulture in izobraževanja zmanjšala, na administrativnem področju pa se bo obdržala do neke mere neizogibna centralizacija.

Večja povezanost koprskega območja s sosednjo Italijo in (politična ter administrativna) odprtost meja bo vplivala na življenje in delovanje vzajemnih manjšin. Skozi povečanje čezmejnega sodelovanja in oblikovanje skupne regije (po modelu euro-regij) se bosta obe nacionalni manjšini počutili bolj vpeti v lokalni prostor in bo lahko povečana njuna

integracijska vloga v sodobnem kontekstu multikulturene družbe. Z odprtjem trga in prostim pretokom kapitala (tujih investitorjev), dobrin in ljudi, dobiva poznavanje drugih (zlasti sosednjih) kulturnih in jezikovnih sistemov vedno večji pomen – dvojezičnost obalnega območja ne predstavlja le eno od teritorialnih oblik posebnih pravic italijanske manjšine, temveč (nujno) možnost ohranjanja etnične in kulturne podobe pokrajine in hkrati boljše izhodišče za delovanje v večkulturnih okoljih. Z odprtjem meja in prostim pretokom ljudi (delovne sile, študentske populacije, migracije) se je položaj in pomen avtohtone manjšine spremenil na obeh straneh meja. Z povečanjem mobilnosti ljudi na globalni ravni se prikazujeta dve možnosti glede položaja avtohtonih manjšin – če bo z večjim pritokom tujcev postalo težje ločevati med lokalnim in priseljenim prebivalstvom, se lahko sčasoma spontano oblikuje multikulturni kontekst v katerem so vse prisotne kulturne skupine na istem nivoju ali asimilacijski kontekst kjer bo avtohtona manjšina na nivoju ostalih manjšin podrejena večinski kulturni skupini.

3.1.2 Dvojezičnost

Dvojezičnost oziroma bilingvizem je definiran kot »alternativna raba dveh jezikov« v okviru teorije jezikov v stiku Weinreicha (v Mikolič 2004, 88), vendar se v literaturi uporablja mnogo definicij tega pojma, ki ga razlikujejo glede na sledeče dimenzije (Bernjak 1990 v Mikolič 2004, 88):

- število govorcev: posameznikova in kolektivna dvojezičnost;
- stopnjo jezikovne sporazumevalne zmožnosti: fluidna dvojezičnost in poljezičnost;
- stik med jezikoma: stična in nestična dvojezičnost;
- razširjenost jezikov: regionalna in nacionalna dvojezičnost;
- družbeni status: posamična (ki je lahko družinska, zemljepisno-politična, tehnično-ekonomska in imigracijska) in institucionalna dvojezičnost.

Bernjakova (1990 v Mikolič 2004, 88 - 89) podaja zanimivo definicijo dvojezičnosti, ki povezuje njene tako lingvistične, psiholingvistične kot sociolingvistične vidike ter se lahko navezuje na koncept dvokulturnosti oziroma dvokulturnega uma:

Dvojezičnost obsega torej jezikovno zmožnost v dveh jezikih (...). Oba jezikovna sistema se držita ločeno, to se pravi, da je vpliv interfernce enega jezika na drug jezik minimalen (...). Dvojezičnost obsega tudi možnost enakovredne izbire dveh jezikovnih kodov v vseh

govornih položajih (formalnih in neformalnih) – jezikovno performanco (funkcionalna vloga dvojezičnosti), hkrati pa tudi sposobnost istovetenjaz obema jezikovnima skupnostma, tako da se ohrani lastna kulturna identiteta, h kateri se doda drugojezična kultura – dvokulturnost. Torej razvije dvojezična oseba pozitivno stališče do obeh narodnostnih skupnosti in uspešno deluje v obeh kulturah in se z njima istoveti (dvokulturna zmožnost).

Psiholog Soffietti (v Mikolič 2004, 89) je prvi ločil lingvistične ter nelingvistične vidike dvojezičnosti ter razlikoval med bilingvizmom in bikulturalizmom, drugi avtorji pa ločijo med bikulturnim bilingvizmom in monolingvizmom ter monokulturnim bilingvizmom in monolingvizmom, glede na število jezikov in kultur v stiku (Haugen, Weireich v Mikolič 2004, 89). V sodobni večkulturni družbi se povečujejo stiki med različnimi narodnimi skupnostmi in jeziki, posledično se je uveljavil tudi pojem večjezičnosti, ki označuje sporazumevalne zmožnosti v več kot dveh jezikih – v maternem oziroma t.i prvem jeziku, jeziku okolja oziroma t.i drugem jeziku sobivajoče avtohtone (ali priseljeniške) skupnosti ter druge mednarodne jezike, ki se jih naučijo v formalnem ali neformalnem okolju vendar niso v neposrednem kulturnem ali jezikovnem stiku z izvorno jezikovno skupnostjo (povzeto po Mikolič 2004, 89). Slednji tuji jeziki imajo za posameznika drugačne družbene vloge, ki se jih uči glede na lastne interese in potrebe. Kot se predpostavlja, da (fluidna) dvojezičnost vodi v dvokulturnost, se pojem večjezičnosti povezuje z večkulturnostjo – Mikolič (2004, 90) opozarja na objektivno večjo možnost razvoja medkulturne zmožnosti v prostorih kulturnega stika, kjer so posamezniki večjezični in medkulturno ozaveščeni.

Originarno je koncept dvojezičnosti opisoval poznavanje dveh jezikov visoke kulture (Titone v Desinan 2012, 101). Do 11.leta starosti (Freddi 1995 v Desinan 2012, 102) poteka osvojitve drugega jezika spontano in intuitivno zaradi maksimalne plastičnosti možganov v tej razvojni fazi. Ta starostna meja je povezana po mnenju avtorja s prehodom iz operatorne v formalno obliko inteligentnosti otroka, ki po 11.letu starosti bolje kontrolira psihične procese in prepozna ter posledično popravlja/odpravlja jezikovne interferences na podlagi lastne metalingvistične kompetence. Se pravi, da je učenje drugega jezika bolj uspešno ali (slovnično) pravilno po 11.letu v kolikor poteka na drugačni kognitivni ravni – pred tem pa je bolj fluidno, nevtralnno, spontano, vendar manj slovnično brezhbno. Takovrstno spontano učenje novega jezika, še tako drugačnega od maternega, potrjujejo številne raziskave in pričevanja (Desinan 2012, 102), vendar nekateri lingvisti ga opredeljujejo kot navideznega oziroma kot površinsko spontano in

okoljsko pogojeno osvojitvev sporazumevalnih spretnosti- kar ne sovpada s šolskim učenjem jezika in sposobnostjo njegove uporabe za argumentiranje ali pridobivanje novega znanja.

Nekateri lingvisti, med katerimi Boteram (1992 v Desinan 2012, 102) so dolga leta opozarjali na negativne posledice zgodnje dvojezičnosti, sa naj bi upočasnjevala osvajanje obeh jezikov, zmanjševala učne zmožnosti otroka ter povzročala nestablnosti v procesu razvoja kognitivnih funkcij temeljuoč na predpostavki, da v otroških možganih preprosto ni prostora za dva jezika. Danes prevladuje drugi tok teorij o zgodnji dvojezičnosti, ki menijo da zlasti v njeni »čisti« obliki poimenovani fluidna dvojezičnost (Titone 1972) omogoča otrokom izboljšanje kognitivnih sposobnosti, podpira zmožnost abstrakcije in spodbuja divergentno razmišljanje. V obmejnih in večjezičnih območjih je fluidna dvojezičnost zlasti zaradi mešanih zakonov pogosteje prisotna, vendar v redkih primerih se izvaja v njeni optimalni obliki - otrok bi moral od rojstva dalje govoriti dva jezika, vsakega sistematično z eno referenčno osebo (staršem), vendar kontinuiteta in upoštevanje teh pravil niso vedno možni in poleg tega se otrok uči tudi jezik ali narečje lokalne skupnosti. Pogosteje se soočamo z oblikami nepopolne dvojezičnosti, kajti otrok ne obvlada na enaki ravni materni in t.i.šolski jezik. Različni razislovalci drugače pojmujejo vrste dvojezičnosti, ki nastanejo v različnih kontekstih. Tako Demetrio in Favaro (1972 v Desinan 2012, 105) razlikujeta med dodajalno dvojezičnostjo in odjemalno dvojezičnostjo ter opozarjajo na prisotnost oblike poljezičnosti (semilinguismo) ko otroci le delno osvojijo noba jezikovna sistema in imajo težave z interferncami in nezavedno konflikte zaradi te razdvojenosti/podvojenosti. Drugi razlikujejo med vertikalno in horizontalno dvojezičnostjo glede na to, ali imata uporabljena jezika enak družbeni ugled, ter med receptivno (ricettivo) in produktivno dvojezičnostjo glede na aktivno uporabo obeh jezikov.

V primeru priseljenih otrok je situacija mnogo bolj zapletena, saj se lahko soočajo s tremi do petimi jezikovnimi sistemi (materni jezik, jezik okolja, nacionalni jezik in še en ali dva evropska jezika poučevana na šoli). Tak otrok se sooča z večjezičnostjo, ki zahteva drugačne strategije in napore za organiziranje svojega izražanja od dvojezičnosti.

Berthelie (1989 v Desinan 2012, 105) poudarja, da pogosto gre le za navidezno večjezičnost oziroma obvladanje vseh jezikov, ki zakriva obliko psevdodvojezičnosti ali večjezičnosti v kolikor otrok ne obvlada poglobljeno nobenega od jezikov in uporaba enega jezika prevladuje z negativnimi posledicami na razvoj njegovih kognitivnih zmožnosti. To se dogaja zlasti v primerih, ko se jezika zelo fonetično in/ali semantično razlikujeta ter sta konceptualizacija in prenos znanja otežena.

Vsi avtorji poudarjajo, kako je pomembno čimprej vpeljati otroka v proces jezikovne integracije, vendar to ni vedno možno ali željeno/razumlejno s strani staršev. Ko se otrok vključi v drugačen šolski jezikovni kontekst je potrebno najprej primerno preveriti njegovo stopnjo znanja jezika šole. Glotodidakti v uvodni fazi jezikovnega uvajanja priporočajo najprej t.i. naravno metodo oziroma pristop TPR- Total Physical Response Asherja (1979), ki temelji na učenju kratkih navodil oz ukazov v paru beseda-dejanje (npr pridi, pojdi, daj, vzami...), v nadaljevanju pa učenje rutinskih fraz (frazemov), vsekakor pa je treba začeti z govorom in ne pisnim jezikom. Potrebno je uporabljati šolski jezik v kontekstualizirani obliki, v povezavi in sočasno z direktnimi izkušnjami otroka. Idealno za otroka bi bilo imeti učitelja oziroma referenčno osebo znotraj šole s katero bi se lahko sporazumeval v svojem maternem jeziku.

Lingvisti Selinker in Corder (v Desinan 2012, 107) opozarjata, da lahko v procesu osvajanja jezika šole otrok izoblikuje vrsto kompleksnih jezikovnih strategij in oblikuje lasten začasni jezikovni sistem – neke vrste operacijsko slovnico s pomočjo katere lahko razume in upravlja nove jezikovne oblike, imenovano medjezik/interlingua. V tej fazi otrok sistematično spreminja obliko besed, išče sintaktične markerje za lažje semantično razumevanje, se izogiba izjemam in posplošuje slovnična pravila, ne uporablja težjih časov in oblik, poenostavlja glagolske oblike ipd.

Desinan (2012, 107) poudarja pomembnost sledečih nasvetov mednarodnih strokovnjakov za učinkovito poučevanje dveh jezikov:

Ohranjati živo na šoli uporabo obeh jezikov, da se zahteva in omogoča visoka ustna in pisna kompetenca obeh jezikov

- Vključiti učitelje ali jezikovne in kulturne mediatorje ki govorijo izvorni jezik tujih učencev
- ponuditi vsem (učencem ter učiteljem) možnost učenja izvirnega jezika tujih učencev
- uporabljati pogostejše oblike neverbalnega jezika
- izogibati se, da bi le zaradi nezadostnega znanja jezika šole učenec ponavljal razred
- uporabljati gradivo v izvornem jeziku tujih učencev ko je možno
- nuditi učencu dodaten čas za razumevanje teksta v procesu ustne in pisne dekodifikacije
- dodeljevati domača branja z vsebinami, ki se navezujejo na njegovo izvorno kulturo
- podpirati učenca pri sproščeni rabi jezika šole, ne glede na napake
- sproti pravilno preoblikovati napačne stavke/povedi učenca, vendar ne z očitajočim

prizvokom

- dokazovati vsem učencem kako »besede potujejo« skozi medjezične izposoje besed
- z uporabo kontrastivne analize pomagati učencem opaziti različne načine izražanja
- spodbujati k uporabi jezika šole v vseh njegovih funkcijah (komunikativna, ekspresivne, deskriptivne...)
- oblikovati dvojezične delovne skupine in uporabljati gradivo v obeh jezikih
- uporabljati dvojezične učence kot prevajalce za enojezične sošolce.

3.2 Elementi in področja interkulture vzgoje v izobraževalnih procesih

Na področju interkulture študijev se srečujemo z različnimi opredelitvami in uporabami sorodnih izrazov kot so multikulturalnost/večkulturalnost, multikulturalizem/večkulturalizem, multikulturacija, medkulturalnost/interkulturalnost... Ideja interkulturalnosti v izobraževanju je pomembna tako na makroravni, kajti naslavlja problem neenakosti v izobraževanju (ki izvira iz ekonomske, statusne ali politične neenakosti subjektov, kot na mikroravni, kajti naslavlja udeležanje interkulturalnosti na narodnostno mešanih območjih (Mikulec 2015, 99). Skubic Ermenčeva (2006, 152) opredeljuje kot interkulturalno vsako »pedagoško didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturalno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi kulturalnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturalnih manjšin«.

Tako državljanska vzgoja v osnovni šoli kot nekateri predmeti v srednji šoli (npr sociologija ali filozofija na gimnazijah) predvidevajo »vedenja, vrednote in veščine, ki so širše od vsebin formalnega kurikula« (Fogelman v Klemenčič in Štremfel 2011, 64). Omenjeni predmeti imajo pomembno vzgojno noto, saj predstavljajo hkrati koncept »o družbenem udeleževanju« na nivoju vsebin in znanja, »za družbeno udeleževanje« na nivoju veščin in »v družbenem udeleževanju« na nivoju delovanja in izkušenj (Stradling 1978 v Klemenčič in Štremfel 2011, 64). Klemenčič in Štremfel (2011, 65 - 67) sta na podlagi sinteze opredelitev ciljev državljanske vzgoje številnih avtorjev (Stradling 1987, Kerr 1999, Fogelman 2004 v Klemenčič in Štremfel 2011, 64) in raziskav (Eurydice 2005) oblikovali tridimenzionalni model razumevanja izobraževanja državljanske vzgoje v multikulturalni družbi, ki se deli na sledeče tri dimenzije:

1. Dimenzija O multikulturalni družbi, ki temelji na prenosu vsebin, znanja, dejstev in

- razumevanju le-teh na učence s ciljem razvoja njihove politične pismenosti;
2. Dimenzija V multikulturni družbi, ki temelji na pridobivanju praktičnih izkušenj in delovanju v skupinah s ciljem dejavnega vključevanja učencev v skupnost na različnih ravneh;
 3. Dimenzija ZA multikulturno družbo, ki temelji na spodbujanju kritičnega mišljenja, razvoju lastnih stališč in vrednot s ciljem pridobivanja analitičnih in kritičnih veščin.

Klemenčič in Štremfel (2011, 67) ugotavljata, da kljub različnim teoretskim tokom in smernicam na področju medkulturnega izobraževanja so strokovnjaki enotni pri tem, da je bistveno pristopiti integralno k tej problematiki in sicer se mora v medkulturni izobraževalni proces nujno vključiti vse akterje izobraževanja (učence, šolsko osebje in vodstvo) in širše skupnosti (družine, lokalno skupnost, raziskovalce, izobraževalno politiko), da bi se doseglo željene rezultate. Dve obliki povezovanja sta posebej izpostavljeni – mreženje in učeča se skupnost (prav tam), katera morata biti vzpostavljena in spodbujena s pomočjo šolskih dinamik. Tudi Skubic Ermenčeva (2006, 190) poudarja, da vse sodobne teoretske smeri multikulture vzgoje označujejo kot temeljni standard demokratične in pluralne šole vzpostavitvev integracijske šolske politike. Vsi omenjeni avtorji označujejo šolski oziroma izobraževalni sistem kot poglavitni dejavnik in kontekst za uspešno izvajanje medkulturne vzgoje skozi razvoj »večdimenzionalnega državljanstva« (Cogan 2000 v Klemenčič in Štremfel 2011, 67), ki se odraža v usmerjenosti kurikularnih in ostalih dejavnosti k varovanju človekovih pravic in dolžnosti, sodelovalnemu delu, razvoju kritičnega mišljenja, aktivni državljanski participaciji, uvajanju globalne perspektive in vključevanju širše skupnosti.

Norme in cilje interkulturne šole, ki jih predstavlja Skubic Ermenčeva (v Kliner 2010, 220) lahko razdelimo na dve osrednji področji – posameznik (sprejemanje vsakega učenca z inkluzivnim pedagoškim pristopom) ter kultura (sprejemanje vsake drugačnosti kot »enakost v različnosti«): posluš za kulturne identitete, jezik ter posebne vrednote vseh učencev in njihovih staršev, tudi priseljence druge ali tretje generacije posluš za posameznikov osebni razvoj, njegove potenciale in posebnosti na eni strani in potrebe trga dela na drugi.

Novak Lukanović (1995, 89) utemeljeno poudarja, da je interkulturno izobraževanje in posledično razvoj medkulturnih kompetenc dvosmeren proces, kajti pripadniki večine in manjšine morajo komunicirati, interagirati in nastopati relacijsko v tem procesu, sicer se bo prelevil v obliko asimilacije. Iličeva (2014, 10) postavlja pod vprašaj čigava je odgovornost za

situacije, ko pride do asimilacije manjšinskih pripadnikov znotraj izobraževalnega sistema kljub zastavljenim interkulturnim ciljem – ali se morda manjšina ni dovolj aktivirala oziroma je bilo pripadnikom manjšine lažje se samovoljno asimilirati ali večina (vendar v tem primeru ne samo večinski učenci, ampak tudi učitelji in širša šolska skupnost) ni omogočila drugačnega razpleta procesa.

Dejanska situacija je precej blizu opisanega s strani Skutnabb Kangas kot »prefinjena oblika asimilacije in integracije« (1998 v Novak Lukanović 1995, 89), saj smo večinoma priča enosmernemu interkulturnemu izobraževanju, ki ga programira, izvaja in monitorira večina oziroma njene organizacije, ustanove, ipd znotraj državnih aparatov.

Klemenčič, Štremfel in Rozman (2011, 193) imenujejo tak pedagoški pristop, ki temelji predvsem na zagotavljanju enakopravnih možnosti za učenje za vse učence, pedagogika enakopravnosti. Resman (2006, 204) opisuje interkulturno šolsko skupnost, ki je cilj interkulture vzgoje, kot »sožitje med ljudmi in temelji na svobodi, spoštovanju sočloveka, strpnosti, enakosti, pravičnosti, solidarnosti, odgovornosti, sodelovanju, participaciji« ... »v katerem verski, spolni, socialni ali kulturni izvor učencev in učiteljev ne bi smel biti razlog za segregacijo«.

Proces interkulture vzgoje je kot rečeno kompleksen, saj vpleta mnogotere akterje, se odvija v različnih kontekstih ter se dogaja hkrati na dveh ravneh, ki skupaj oblikujeta učenčevo etično identiteto in interkulturno perspektivo (Resman 2003, 65):

- a) zunanja ali interpersonalna raven: odnosi med učencem pripadnikom manjšine in šole, učiteljev, sošolcev, staršev, predmetov... oziroma kako se relaciorira z drugimi, kako interagira;
- b) notranja ali intrapersonalna raven: percepcije, stališča, občutki in oblike ravnanja učenca...oziroma kako doživlja relacije in interakcije.

Relevantnost doživetja izobraževalne situacije oziroma izkustvenega učenja poudarjajo tudi različne teorije osebnosti (Resman 2006, 211) v kolikor skozi lastno doživetje situacije se posameznik preizkusi v medosebnih odnosih, sklepanju kompromisov, prilagajanju, sprejemanju odločitev, konfliktih, poskusih in napakah, tako da poleg pridobivanja novega znanja oblikuje svojo osebnost. Resman (prav tam) poudarja, da mora šola biti realna socialna skupnost, kjer se vsi vpleteni vzajemno spoštujejo in sodelujejo pri doseganju skupnih ciljev, kajti le tako bodo razvili občutek pripadnosti interkulturni skupnosti. Resman (2006, 206)

izpostavlja kot zelo pomemben dejavnik pri oblikovanju šolske kulture vrednote in stališča akterjev interkulturalnega procesa – učitelji, učenci in starši (širše družine) skozi vsakodnevne interakcije krojijo realno situacijo v šolskem prostoru (šolsko kulturo in klimo), ne glede na plemenite deklarirane vrednote v šolskih sistemskih dokumentih in nacionalnem kulrikulumu. Vloga učitelja je poglavitna, saj je tako rekoč končni izvajalec interkulturalne vzgoje, je operativec od katerega je odvisno, katere teme bo posredoval učencem in na kakšen način. Kot opisuje Iličeva (2014, 14), se učitelji lahko zaradi lastnih prepričanj (ali ker to zahteva manj truda) odloči predelati v razredu le predvidene učne vsebine in ohraniti tradicionalni model poučevanja, brez aktualizacij ali vključitev interkulturalnih tem, brez prilagoditev in upoštevanja manjšinskih učencev. Tak model poučevanja je storilnostno naravnano, temelji na disciplini in delavnosti učencev ter avtoriteti učitelja, osrednji cilj je znanje in šolski uspeh, vendar ne nudi trenutkov zblizanja, kritične analize različnosti ali medkulturalnega dialoga. V primerih, ko se multikulturalnost učnim načrtom le dodaja nekaj vsebin, se poda nekaj informacij o manjšinah in drugih kulturah, nekateri avtorji (Resman 2003, 69) tovrstno ravnanje šole (in ravnatelja) označijo kot površno ali nedodelano, saj lahko zaradi pomanjkljivega prikazovanja kulture manjšin v šolskih načrtih, učbenikih in dejavnostih delujejo podcenjevalno do njih.

Da bi se tak večkulturalni razred spremenil v medkulturalni razred (Motik in Veljić 2006 v Ilič 2014, 13 - 14) se mora učitelj zavestno odločiti za drugačen pristop poučevanja, ki postavlja kulturalni pluralizem in enakopravnost v središče izobraževalnega procesa - ko učitelj s svojim načinom dela ustvari strpno in medsebojno spoštljivo vzdušje, se oblikuje kultura sodelujoče skupnosti. Iličeva (2014, 14) poudarja, da se mora učitelj v prvi vrsti odpreti različnosti in sprejeti vse kulture, ker to se bo odražalo v njegovem delu, govoru, pogledih in vrednotah, ki jih prenaša na učence.

Vsaka šola se pri oblikovanju svojega kurikuluma upira na skupni nacionalni okvir in vnese dodatne dejavnosti ali izbere določene izvedbene oblike na podlagi lokalnih in šolskih posebnosti. Šole, ki oblikujejo interkulturalni kurikulum vanj vnesejo elemente »iz kulturalne zgodovine okolja in kulture manjšin ter z različnih vidikov pojasnjuje principe in življenjske koncepte tako manjšine kot njenih posameznikov« (Ilič 2014, 15).

Resman (2003, 69) opozarja, da je konkretna izvedba interkulturalnega kurikuluma zelo odvisna tudi od dejanske številčnosti in velikosti kulturalnih manjšin (če je veliko manjšin se nudi več pozornosti tej tematiki; če je manjšina številčna se ji nudi več pozornosti), od njihovega pravnega statusa (razlikovanje med narodnimi skupnostmi in skupnostmi), od objektivnih

okoljih in izobraževalnega programa in od vrste in stopnje vzgojno-izobraževalne institucije (v vrtcih in osnovnih šolah se bolj sistematično in organizirano ukvarjajo z interkulturem, tudi zaradi šolskih zakonov). Iličeva (2014, 6) meni, da bi bilo nujno vključiti pripadnike manjšin v oblikovanje kurikuluma, saj tako bi lahko opozorili na posebnosti svojega socialnega in kulturnega okolja na vseh področjih šolskega življenja. Le skupno oblikovanje s strani šole, učencev in njihovih staršev lahko pripomore k oblikovanju »a la carte« interkulturenega kurikuluma, ki bo najbolj primeren za dotično šolo.

3.2.1 Oblike izobraževalnega procesa

Pridobivanje medkulturnih kompetenc je dolgotrajen proces, ki poteka v raznolikih oblikah vse življenje, zato je v evropskih usmeritvah glede medkulturne vzgoje poudarjen pomen dveh dimenzij izobraževanja in sicer vseživljenjsko (lifelong learning) in večrazsežnostno ali učenje (lifewide learning), ki poudarjata (prva iz vidika življenjskih obdobij/starosti, druga iz vidika razširjenosti življenjskih področij učenja). Izobraževalni kanali skozi katere posamezniki črpamo izkušnje in informacije za razvoj medkulturnih kompetenc se lahko strnijo v tri kategorije izobraževalnih oblik glede na reakcijski kontekst in sicer formalno, neformalno in izkustveno učenje.

a) Formalno medkulturno izobraževanje

V okviru javnega sistema vzgoje in izobraževanja (v javnih osnovnih in srednjih šolah) se izvajajo formalne oblike usposabljanja in izobraževanja na področju medkulturne vzgoje skozi posebne predmete in izbirne vsebine. Vendar pri spodbujanju medkulturnih kompetenc niso relevantne le predmetne učne vsebine, temveč vsi vidiki izvajanja le teh (učni cilji, izbrane učne metode in didaktični pristopi) ter medpredmetne povezave kurikularnih predmetov. Klemenčič in Štremfel (2011, 69) ugotavljata, da so se po slovenski kurikularni prenovi (leta 2000) tematike in vsebine državljanske vzgoje in torej tudi medkulturnih kompetenc udeležile pri medpredmetnem povezovanju (kurikularnih predmetov) in uvedbi samostojnega predmeta. Tovrstne vsebine so najbolj prisotne v sledečih predmetih: Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika (predmet v 7. in 8. razredu devetletne OŠ), Državlјanska kultura (izbirni predmet v 9.

razredu devetletne OŠ); Državljska kultura (obvezne izbirne vsebine v gimnazijskem programu), Sociologija, Psihologija in Filozofija (predmeti v različnem obsegu, glede na srednješolski program), Družboslovje (srednje poklicne šole).

Termin »curriculum« ali kurikul se pogosto v literaturi uporablja tudi kot sopomenka termin učni načrt, vendar gre za njegovo nadpomenko, v kolikor je kurikul širši pojem, ki zajema vse šolske dinamike, tako uradni del (program, predmetni učni načrti, obvezne in izbirne vsebine, organizacijo poučevanja in učenja, šolska pravila etc) kot neuradni vsakdanji relacijski del (šolsko subkulturo, medosebne odnose, izkustveno učenje etc). Medtem ko kurikul »programira celotno strukturo učnega procesa« (Trojar 1993 v Klemenčič in Štremfel 2011, 70), učni načrt predstavlja vsebinsko in ciljno zasnovano podlago za izdelavo podrobnih učnih načrtov s strani posameznih učiteljev.

Učni načrti so nosilci šolskega znanja (Skubic Ermenc 2007, 129), v njih najdemo spisek predvidenih vsebin in opis kakovostnih ravni znanja, ki naj bi jih učenci usvojili ter opis načinov, kako naj jih učitelji pripeljejo do tega. Ne gre pozabiti, da izbira vsebin, ki predstavljajo šolsko znanje v učnih načrtih, je vedno politično usmerjena tako iz vidika selekcije vsebine kot iz vidika izbire načina njene interpretacije in predstavitve (prav tam).

Na podlagi analize nekaterih učnih načrtov določenih predmetov v slovenskem šolskem sistemu, Skubic Ermenc (2007, 134) izpostavlja tri bistvene probleme:

- pomanjkanje aktualizacije določenih tem (teme morajo biti relevantne za učence, spodbuditi refleksijo)
- neenotnost med splošnimi in operativnimi cilji ter vsebinami (vrzel med deklarativno in dejansko raven)
- pomanjkanje usposabljanja za rabo jezika (slovenščine kot drugega jezika).

Avtorica (prav tam) podaja mnenje, da je sedanja zasnova pouka slovenskega jezika etnocentrična in deluje asimilacijsko, kajti izraža monokulturno naravo slovenskega šolskega sistema. Nacionaln/uradni učni načrt je upravno-strokovni dokument, ki ga predpiše država in natančno, sistematično in racionalno opisuje predmetne vsebine, splošne in posebne cilje, vzgojno-izobraževalne smotre določenega predmetnega področja. Strmčnik (1998 v Klemenčič in Štremfel 2011, 70) ga opredeljuje kot »strokovni šolsko-upravni dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole...kodicira njim ustrezne učne predmete, njihove cilje, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem«. Smoter in namen sistematičnega programiranja UN je postavljanje

enotnih standardov znanj in didaktičnih smernic za strukturiranje učnih ur.

b) Neformalno medkulturno izobraževanje

Medtem ko so cilji vseh treh oblik medkulturnega izobraževanja enaki, se ti razlikujejo glede na izvajalce, uporabljene metode in časovno-prostorski okvir v katerem potekajo.

Neformalno izobraževanje že po definiciji poteka v »neformalnih okoliščinah« in sicer glede na lokacijo - izven formalnih izobraževalnih institucij (šola za tuje jezike, taborniki, družbeno-politična organizacija ipd) ali glede na vrsto dejavnosti znotraj izobraževalne institucije (programi, projekti). Tovrstno izobraževanje poteka v vsakem primeru v strukturiranem kontekstu, kjer je odnos učitelj–učenci še vedno institucionaliziran znotraj določenega okvira kajti gre za nek subjekt (šola, mladinska organizacija, podmladek politične stranke, aktivistična skupina, kulturno društvo, država, EU...) ki organizira določeno izobraževalno dejavnost za doseganje določenih ciljev (izboljšati medkulturni dialog, zmanjšati nasilje, izboljšati pismenost, pridobivanje delovnih veščin etc.). Ta oblika izobraževanja se razlikuje predvsem zaradi fleksibilnosti – vsebine niso vezane na določen UN, izvajanje in trajanje izobraževanja ni vezano na šolski urnik, nenazadnje tudi evalvacija doseženih rezultatov ni uradna. Poleg večje fleksibilnosti pri izbiri vsebin in metod izvajanja poučevanja, je neformalno izobraževanje bolj pragmatično ciljno usmerjeno, saj se osredotoča na pridobivanje praktičnega znanja, veščin (know-how skills). Po mnenju različnih avtorjev (Dürr 2005 v Klemenčič in Štremfel 2011, 76) je bistvena prednostna točka neformalnega izobraževanja njegova prostovoljnost – medosebni odnosi so svobodnejši, komunikacija lažja v kolikor manj uradna, vsebina se lahko prilagaja in sooblikuje, kar pripomore k percepciji učenca, da aktivno sodeluje v kreiranju lastnega procesa izobraževanja in to osmišlja učenje in motivira učenca. Takovrstne izvenkurikularne oblike izobraževanja so iz vidika medkulturnih kompetenc pomembne predvsem zaradi omogočanja stika s širšo skupnostjo - sodelovanja z združenji, organizacijami in posamezniki, ki delujejo s širšimi civilnodružbenimi cilji, kar je posebej dragoceno in koristno za procese heteropercepcije v današnji družbi, kjer se mladi (in manj mladi) pogosto omejujejo na »virtualno druženje« znotraj družbenih omrežij.

c) Izkusveno medkulturno izobraževanje

Izkusveno učenje (experiential learning) je oblika učenja, ki temelji na subjektivni izkušnji posameznika znotraj konkretne situacije. Kolb ga opredeli kot »vsako učenje v neposrednem

stiku z realnostjo, ki jo poučuje (Marentič Požarnik 2000). Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne pa razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi nekaj naredili v resnični situaciji. Izkusveno učenje je proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) izkušnje« (Marentič Požarnik 2000, 123). Cilj te oblike učenja je razviti določene medosebne in osebne spretnosti, ki so uporabne v vsakdanjih situacijah. Zaradi izkusvene dimenzije učenja lahko posameznik ponotranji vzorce, veščine, spretnosti, kar predstavlja tudi trajnejšo obliko znanja. Klemenčič in Štremfel (2011, 77), izpostavljata sledeče lastnosti, pomembne za življenje v multikulturni družbi, ki jih izkusveno učenje pomaga razvijati: »sposobnost prilagajanja novim okoliščinam, osebna avtonomija, občutljivost do sebe in drugih, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojetja, sinteze, zmožnost najdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah«, pomembnih za predvidevanje prihodnosti. Med bolj uporabljenimi metodami izkusvenega učenja poznamo reševanje problemov (problem solving), poučevanje s primeri (case study), samorefleksija, igre vlog (role play), igre in simulacije, ekskurzije – primeri takih projektov so projekt Otroški parlament Zveze Prijateljev Mladine Slovenije, projekt Evropske komisije Pomladni dan v Evropi, Svet Evrope, Unesco ESP mreže šol ipd.

Razvoj medkulturnih kompetenc torej je možen le ob vzajemnem delovanju na vseh nivojih izobraževanja – tako v okviru predpisanega kurikula znotraj šole (vsebine – UN, kroskurikularne medpredmetne povezave, šolska skupnost) kot v okviru skritega kurikula izven te v družbenem in vizualnem svetu (izvenšolske dejavnosti, projekti, organizacije...). Lahko rečemo, da skozi formalni kurikulum v šoli se učencem preda znanje o medkulturnih odnosih, skozi neformalni kurikulum v drugih socializacijskih agencijah (družina, vrstniki, verska skupnost...) pa medkulturne kompetence.

Analize EU (Klemenčič in Štremfel 2011, 79 - 80) izpostavljajo premalo uporabe strategij neformalnih in izkusvenih izobraževalnih oblik v šolstvu. Programi z medkulturnimi vsebinami se pojavljajo kot »ad hoc« dejavnosti ali ukrepi ob določenih izrednih okoliščinah (npr. prihod tujih učencev ali težave med različnimi kulturnimi skupinami). Izredno pozitivno so se izkazale diskusije oz. debate, kjer so se morali dijaki aktivno potruditi – sami obdelati in interpretirati pridobljene informacije, se opredeliti in sodelovati v skupinski razpravi.

3.2.2 Drugi konteksti

Drugi konteksti, ki poleg izobraževalnih oblik vplivajo na razvoj medkulturnih kompetenc so nacionalni kurikulum, konkretno šolsko okolje (šola, razred, učitelj) in domače okolje (kulturno družinsko ozadje in skupnost v kateri živijo).

a) nacionalni kontekst (izobraževalna politika, kurikulum)

Različne številne evropske in slovenske študije poudarjajo poglavitno vlogo posameznih nacionalnih izobraževalnih politik pri izvajanju medkulturnih vsebin v praksi (Klemenčič in Štremfel 2011, 80). Sardoč (2006) ugotavlja, da je izobraževanje za demokratično državljanstvo znotraj javnega izobraževalnega sistema izpostavljeno kot osnovno izhodišče držav tako za šolsko zakonodajo, kot pri splošnih načelih vzgoje in izobraževanja ter oblikovanju vsebinskega okvira znotraj kurikula. Vsi so si enotni glede pomembnosti tovrstnega izobraževanja (demokratičnega ali globalnega državljanstva, medkulturnega dialoga ipd) vendar metodološke in operacionalizirane oblike le tega so rezultat zapletenega soočanja političnega, zgodovinskega in geografskega nacionalnega konteksta ter izobraževalnih politik na nacionalni, regionalni in predvsem lokalni ravni v smislu konkretnih pedagoških odločitev učiteljev v danem okolju in situaciji. Poleg družbeno-političnega nacionalnega konteksta in lokalnega šolskega konteksta ne gre zanemariti vlogo zunanjih dejavnikov na katere nimamo nadzora, kot na primer izkušnje posameznikov, pridobljene informacije iz medijev, zunanjih ustanov ali družbenih omrežij ipd. Tako Priporočilo Sveta Evrope o izobraževanju za demokratično državljanstvo kot različni avtorji (Lukšič Hacin 1999; Sardoč 2009; Klemenčič in Štremfel 2011) naslavljajo javno šolstvo kot eno najpomembnejših družbenih institucij za oblikovanje skupne evropske identitete ter globalnega državljanstva, vendar poudarjajo kako mora biti ta proces večdimenzionalen – medkulturne vsebine morajo biti vključene in implementirane na vseh ravneh šolskega sistema (kurikul, vsebinske enote vseh predmetov, medpredmetne teme, ipd), le tako se ustvari t.i. interdisciplinarni in odprti medkulturni kurikulum. Medkulturni kurikulum naj bi bil interdisciplinaren v kolikor prav vsi predmeti lahko/morajo prispevajo k razvoju medkulturnih kompetenc iz različnih zornih kotov in z različnimi poudarki, pristopi, spoznanji – ne le sociologija in filozofija, tudi zgodovina, geografija, umetnost, psihologija in jeziki bi morali vključevati medkulturne vsebine (vodilna nit - samokritični pregled antropo/evropo/moško- centričnih klasičnih vsebin), saj vsako predmetno področje uči vrednote in stališča poleg »predpisanih« elementov znanja. Vsak nacionalni kurikulum naj bi bil

zasnovan tako, da upošteva vse pomembne vidike za razvoj osebnosti in vrednostnega sistema učencev, z namenom uspešnega vključevanja in delovanja v družbi – sodobna multikulturna družba predpostavlja razviti občutek hkrati za etnični in kulturni pluralizem kot za nacionalno in individualno identiteto (Klemenčič in Štremfel 2011, 82) zato je vključitev medkulturnih kompetenc v kurikulum nujna/neizogibna. Nacionalni kurikuli naj služijo kot skupni vsebinski in vrednostni okvir, znotraj katerega posamezne šole oblikujejo dejavnosti in izvedbo le teh v skladu z trenutnimi lokalnimi in šolskimi situacijami/posebnostmi (Resman 2003). Kurikul je delo določene skupine strokovnjakov, ki izhajajo iz lastne kulturne tradicije in prepričanja o legitimnem znanju (t.i. uradno znanje), zato ni nikoli nevtralen nabor znanja in predstavlja ogledalo vsakokratne/takratne družbe – odraža probleme, prioritete in pristope, katerim se dotični strokovnjaki zavezujejo (Apple v Vrečer in Kucler 2010, 5 - 6). Različne raziskave prikazujejo, da je slovenski kurikulum premalo fleksibilen, odprt in ne dopušča lahkega vključevanja dodatnih medkulturnih vsebin in projektov, ne da bi to otežilo učni proces iz vidika dodatnih obremenitev za vse vpletene (Kobolt 2005, Medvešek 2006 v Klemenčič in Štremfel 2011, 84).

Apple (v Vrečer in Kucler 2010, 5 - 6) poudarja tudi pomembno a pogosto prezrto/neupoštevano vlogo skritega kurikula oziroma vseh medkulturne ideje in vsebine, s katerimi učenci pridejo v stik izven formalnega izobraževalnega programa. Klemenčičeva in Štremfelova (2011, 83) posebno izpostavljata pomembnost ustreznega razvoja medkulturnih kompetenc pri učiteljih, saj se skriti kurikulum odvija glede na dinamike v razredu, na odnos med učenci in učitelji ter njihove opremljenosti za medkulturne situacije (mešani razredi, medkulturna komunikacija, prilagajanje kurikula, znanje o v razredu zastopanih kulturah ipd).

b) Šolski kontekst (šola, razred, učitelji)

ŠOLA

Kulturna, etnična in jezikovna raznovrstnost znotraj šole pomembno opredeljuje in usmerja vključitev medkulturnih konceptov v šolski kurikulum. Pluralistična struktura šolskega konteksta (bodisi s strani učencev kot učiteljev) predstavlja hkrati velik izziv in priložnost za vse vpletene akterje. Izziv predstavlja predvsem za učni kader, ki se mora opremiti z dodatnim, prilagojenim znanjem na sociološkem, pedagoškem in družbenokritičnem področju. Gre za kompleksni dejavnik, na katerega imata šolska organiziranost in vodstvo omejen vpliv, v kolikor učiteljeva stališča in vrednote niso domena razprave in preverjanja (razen v ekstremnih primerih, ko so le ti izraženi na neprimeren način in sporžijo določene ukrepe s strani učencev, staršev ali vodstva).

Multikulturalisti enotno označujejo kot prvotni cilj medkulturnega izobraževanja omogočanje priložnosti enakih izobraževalnih zmožnosti in uspeha vsem dijakom, ne glede na raso, etnično, spolno ali razredno pripadnost/ozadje (Klemenčič in Štemfler 2011, 85).

Celotna šolska atmosfera in kultura morata potrjevati medkulturne vrednote, predvsem pozitivna stališča do enakosti, socialne pravičnosti in zmanjševanje predsodkov. Sarđoč (2009, 31 - 32) poudarja, da imajo javne šole poglavitno integracijsko funkcijo, saj nudijo pogoje in priložnosti za razvoj skupne državljanske identitete – tako nacionalne kot globalne.

»Sedanja paradigma vzgoje in izobraževanja je ... medkulturno osredotočena« (Klemenčič in Štremfel 2011, 88), v kolikor postavlja v ospredje razvoj kompetenc odrasle osebe za življenje v demokratični družbi, ki spoštuje pravice drugih in sprejema svoje dolžnosti, zna delati v skupnem interesu, se udelejeva v skupnih aktivnostih.

RAZRED

Čeprav učitelji izhajajo iz enakega nacionalnega kurikula in učnega načrta svojega predmeta pri oblikovanju lastnega učnega načrta, je vsaka konkretna izvedba dejavnosti v razredu enkratna /drugačna predvsem zaradi strukture posameznih razredov. Poleg neponovljive sestave vsakega razreda (tvorijo ga učenci, ki se razlikujejo tako po kulturnem, družbenem in jezikovnem kot po osebnostnem in sposobnostnem nivoju), je neponovljiva tudi dinamika ki se ustvari med učenci in med učenci in učiteljem; posledično so izkušnje učenja medkulturnih kompetenc v veliki meri osebna in neraziskovana izkušnja. Ocenjujemo lahko le naknadne spremembe v znanju ali vedenju, veščinah in predvidevamo, da so delno posledica dejavnosti medkulturnega izobraževanja.

UČITELJ

Kot opozarja Leask (2009 v Klemenčič in Štremfel 2011, 89), ni dovolj združiti v razred učence drugačnega kulturnega izvora, saj se primerne interakcije in medkulturne komunikacijske spretnosti razvijajo šele ob kulturno odzivnem in usposobljenem posredovanju/vodenju učitelja. Kot že omenjeno zgoraj, se danes učitelji soočajo z etnično in družbeno različnostjo znotraj razreda in šole tako kot izven nje in je nujno potrebno, da znajo upravljati te razlike, zato v prvi osebi potrebujejo razvite medkulturne kompetence (Vrečer 2009, 5). Paradoksalno se nekateri učitelji, pripadajoči starejšim generacijam, morajo soočati s kulturno in etnično raznolikostjo znotraj razreda, za katero niso pripravljeni. Bistvo medkulturnosti učenci dejansko doživljajo in spoznavajo v razredu oziroma v šoli med izvajanjem (formalnih, neformalnih, izkustvenih) medkulturnih aktivnosti, predvsem ob primerni podpori učitelja, ki s svojim znanjem,

usposobljenostjo in občutkom zna vzpostaviti medkulturne povezave in dialog med učenci.

Učitelji v večkulturnem razredu ali šoli naj bi bili sposobni drugačnost sprejemati kot izziv ali celo obogatitev, kajti tako bi zrcalno učencem omogočili doživeti teoretično/deklarativno in realno/doživeto spoštovanje kulturne pluralnosti - vendar to ni samoumevno, kajti tudi učitelji se medsebojno izredno razlikujejo tako iz vidika kulturno-družbenega izvornega ozadja kot iz vidika osebnih politično-družbenih prepričanj in nenazadnje stopnjo razvitosti medkulturnih kompetenc.

Vloga učitelja je poglavitnega pomena saj je od njega odvisno kakšno vzdušje/okolje se vzpostavi v razredu, koliko in kako usmerja in spodbuja razprave in izmenjavo izkušenj, katere teme izbira in s kakšnimi didaktičnimi pristopi se jih loteva (Kerr 1999 v Klemenčič in Štremfel 2011, 90). Da bi lahko primerno obravnaval medkulturne vsebine mora učitelj znati upravljati kulturne razlike znotraj razreda. Blezyska (2008, v Klemenčič in Štremfel 2011, 90) deli učiteljeve nepogrešljive medkulturne kompetence na tri skupine:

- aktualno znanje: učitelj mora imeti zadosti znanja iz področja multikulturalnosti (o globalni družbi, o različnih kulturah, o medkulturni komunikaciji...) in medkulturnega izobraževanja;
- metodični pristop: učitelj mora poznati in znati uporabljati različne stile in metodologije poučevanja, uporabljati moderne tehnologije in različne didaktične materiale ter biti sposoben ustrezno izbirati med temi glede na dano skupino učencev;
- etični standard: učitelj mora imeti visoke etične standarde, biti odprt in spoštljiv do vseh kultur in ljudi, se znati soočiti s problemi razvoja medkulturnih kompetenc, znati upravljati z učenčevimi morlanskimi ovirami, biti sposoben spodbuditi individualizacijo učencev in zavedanja kulturnih razlik...

Glede na to, da medkulturna vzgoja ni poseben predmet, se z jo soočajo učitelji z zelo različnim profesionalnim ozadjem in ostalimi specifičnimi razlikami, nenazadnje različno stopnjo interesa in zavezanosti k vključevanju medkulturnih vsebin. Treba se je soočiti z dejstvom, da ni (in ne more biti) samoumevno ali obvezno, da so učitelji odprti do drugačnosti, nekonfliktni, pozitivno naravnani do drugih kultur, kreativni, sposobni (in željni) samorefleksije in pridobivanja medkulturnih kompetenc. Njihovi osebni pogledi na plurikulturalizem, njihove vrednote in stališča neizogibno vplivajo na način prenosa obravnavanih vsebin. Klemenčičeva in Štremplova (2011, 92) skleneta, da je zaradi pomembnosti osebne naravnosti učiteljev še

posebej pomembno nadaljevalno izobraževanje o različnosti v sklopu katerega bi identificirali in se zavedali lastnih stališč do drugačnih etničnih, jezikovnih in kulturnih skupin, pridobili znanje o zgodovini in kulturi teh skupin, se seznanili z različnimi pogledi znotraj drugačnih kulturnih skupnosti, razumeli institucionalizacijo znanja znotraj šol, pridobili znanje in veščine za izvajanje medkulturnega izobraževanja.

Tudi evropski strokovnjaki (Svet Evrope 2009) poudarjajo, da bi morali biti učitelji ustrezno usposobljeni tako na sociološkem kot na didaktičnem področju, vendar različne raziskave (Eurydice 2005, CIVED 1999 v Klemenčič in Štremfel, 91) kažejo, da se učitelji pogosto soočajo z pomanjkanjem virov, s časovno omejenimi in vsebinsko nekonsistentnimi oblikami usposabljanja in zato izražajo pomanjkanje lastnih medkulturnih kompetenc. Klemenčičeva in Štremflova (2011, 92) ugotavljata, da odgovori anketiranih učiteljev o njihovi gotovosti pri poučevanju določenih tematik odražajo reprezentiranost teh tematik v veljavnih učnih načrtih, zato predpostavljata da se bo stopnja gotovosti pri poučevanju medkulturnih vsebin povišala z njihovo uradno vključitev v učne načrte posameznih predmetov ter v bodoča usposabljanja učiteljev.

DOMAČE OKOLJE

Domače okolje predstavlja prvo skupnost s katero ima stik posameznik. Družina je primarno okolje, znotraj katerega novorojenec skozi primarno socializacijo pridobi najpomembnejše izkušnje za nadaljnje družbeno življenje in udejstvovanje. Starši skozi vsakodnevno interakcijo otrokom predstavijo primarne družbeno sprejemljive vedenjske vzore in stališča.

Mujkanović (2010, 202) poudarja pomembno povezovalno vlogo med družinami in šolo, ki jo lahko imajo šolski socialni pedagogi – skozi dejavnosti za ozaveščanje staršev o različnosti kultur, jezikov in običajev. Celovita medkulturna vzgoja naj bi vključevala tudi dejavnosti in izobraževanje staršev, vendar v obeh primerih ne gre za »prevzgojo« v nasprotju z njihovimi vrednostami in stališči, le z razvijanjem medkulturnih kompetenc.

Kasneje se staršem in širšemu družinskemu krogu dodajo vrstniki in ostali akterji lokalnega domačega okolja. Poleg omenjenih oseb so pomemben vir informacij, posrednih izkušenj in izobraževanja mediji, družbena omrežja in interesne ali verske skupnosti v kolikor jih obiskuje. Domači kontekst predstavlja širok nabor izkušenj, ki vplivajo na učenčevo vedenje, stališča in odnos do znanja ter do drugih. Skozi življenje v skupnosti učenci spoznavajo mehanizme medosebnih odnosov, širijo mrežo prijateljstev in pridobivajo komunikacijske spretnosti. Številne raziskave (Klemenčič in Štremfel 2011, 93) dokazujejo, da obstaja signifikativna

korelacija med udeležbo v izvenšolskih interesnih dejavnostih katerekoli vrste in doseganjem višjih dosežkov učencev – predvidevam, da zaradi pridobljenih organizacijskih spretnosti, večje aktiviranosti v družbeni kontekst, več komunikacijskih spretnosti in razvoja multiplih inteligenc. Obšolske dejavnosti so v primeru kulturno mešanih skupin in enakopravnega položaja vseh članov posebno pomembne za medkulturno zблиževanje in zmanjšanje nestrpnosti, v kolikor se člani poistovetijo s skupino/ekipo/razredom in imajo skupno identiteto.

3.2.3 Usposobljenost učiteljev

Pedagoški in svetovalni delavci, ki bodo delali v večkulturnih šolskih okoljih bi se morali že med študijem seznaniti s strokovnimi vsebinami kulturne antropologije in sociologije ter pridobiti nekaj delovnih izkušenj pod mentorstvom na področju interkulturnega izobraževanja. Takovrstno usposabljanje je nujno za odpravi morebitne predsodke do drugačnih, razumevanje multikulturnih dinamik in pridobivanje veščin iz področja interkulturne pedagogike.

Različni avtorji (Niessen in Huddleston 2010; Klemenčič in Štremfel 2011) poudarjajo, da so učitelji najpomembnejši člen v procesu interkulturnega izobraževanja, saj lahko bistveno primorejo k izboljšanju šolske uspešnosti učencev iz drugih kulturnih ali socialno prikrajšanih okolij. Na podlagi preučitve raziskav o uspešnosti učencev v raznolikih/multikulturnih razredih, Niessen in Huddleston (2010, 140 - 141) navajata tri dejavnike, ki lahko močno vplivajo na povečanje uspešnosti učencev priseljencev:

- zmanjšanje števila učencev v razredu (več pozornosti in pomoči posameznikom, individualizacija pouka);
- prisotnost več kakovostnih učiteljev in pomočnikov (usposobljenih za delo v raznolikem razredu);
- prisotnost učiteljev s priseljskim ali z manjšinskim ozadjem (lažje poistovetenje, boljša komunikacija);

Glede usposobljenosti učiteljev avtorja (prav tam) menita, da bi šole morale oblikovati interkulturno ciljno usmerjeno strategijo, katera bi predvidevala dodatno izobraževanje vseh učiteljev na področju poučevanja razredov s kulturno ali jezikovno raznoliki učenci. Različni avtorji (Skubic Ermenc 2003; Grobelšek 2010; Niessen in Huddleston 2010) navajajo, da bi

bilo koristno uvesti organizirano sistematično usposabljanje učiteljev za interkulturno pedagoško in poučevanje v multikulturnem razredu, saj v primerih ko učitelj ni dovolj usposobljen ali občutljiv za različnost se dogaja, da manjšinski učenci ne dosegajo potencialnih rezultatov. V večini primerov ne gre za zaveden ali nameren negativni odnos do drugačnosti, vendar se tako neupoštevanje in neprilagajanje pouka posebnostim manjšinskih učencev prelevi v diskriminatorni odnos do njih, saj do njih potemtakem gojijo nižja pričakovanja, jim ne ponudijo dovolj podpore, jih bolj obsojajo in jim manj zaupajo ipd, kar sčasoma zmanjšuje njihovo samozavest in šolsko uspešnost (Ilić 2014, 29).

Predvsem zaradi boljšega dojetja učencev priseljencev in nudenja vsem učencem enakih izobraževalnih možnosti, bi torej morali učitelji biti bolj seznanjeni z medkulturnimi dinamikami, s posameznimi elementi interkulture pedagogike, s kritično analizo neozaveščenih stereotipov in predsodkov do manjšinskih skupin, itd. Koristnost in umestnost večjega zaposlovanja učiteljev s priseljenkim ozadjem avtorja (prav tam, 141) zagovarjata predvsem s potrebo po medkulturnih veščinah kot »obvladovanje kulturnih razlik v razredu, spretnosti reševanja sporov, diagnostične spretnosti pri razlikovanju med jezikovnimi težavami in učnimi pomajkljivostmi ter sposobnost razvijanja didaktičnih pripomočkov in učnih strategij«, ki jih delo z raznolikim razredom defintivno zahteva.

Grobelškova (2010, 170) navaja, da se bodoči učitelji srečujejo s temami interkulture pedagogike v okviru specifičnih predmetov v času študija, vendar večinoma zgolj na teoretični in konceptualni ravni, medtem ko se že zaposleni učitelji lahko udeležujejo programov (seminarjev, delavnic), ki jih na to temo ponuja Ministrstvo za šolstvo in šport RS v okviru programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Grobelškova (2010, 159 - 160) ugotavlja, da je šolstvo v preteklosti skozi različno obravnavanje učencev iz drugih kulturno-družbenih skupin vodilo predvsem k stigmatizaciji in ločevanju le teh od večinskih učencev kar je zaviralo uresničevanje enakih možnosti – šole morajo uporabljati inkluzivni pedagoški pristop in spoštovati načelo odličnosti po katerem je potrebno narediti vse, kar je s strani šole in učiteljev možno, da bo vsak učenec dosegel, kar zmore in želi, torej njegovo osebno stopnjo odličnosti.

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007) je dokument s katerim je Ministrstvo za šolstvo in šport RS začrtalo smernice interkulturnega izobraževanja za šolski sistem na vseh ravneh. Omenjeni dokument

opredeljuje priseljence glede na vrsto imigracije (druga generacija priseljencev, tipični migranti, prosilci za azil in begunci, otroci migrantov ali slovenskih izseljencev) in določa cilje njihovega vključevanja kot sledi: doseganje v kurikulumu določenih standardov znanja, uspešna vključenost v okolje, razvijanje zmožnosti predstavljanja lastne kulture, doseganje zadovoljivega znanja slovenščine in razvijanje spoznavne zmožnosti (prav tam, 9 - 13). V istem dokumentu najdemo splošna načela vključevanja otrok priseljencev, ki so oblikovana na podlagi smernic in dokumentov EU in v njih lahko prepoznamo iztočnice za interkulturno vzgojo (Ilić 2014, 34):

- najboljše koristi otroka
- nediskriminacija
- pravica do sodelovanja (v postopkih in odločitvah glede na starost in zrelost)
- spoštovanje kulturne identitete (možnost ohranitve maternega jezika, kulture in veroizpovedi)
- dostop do informacij (o pravicah, storitvah, postopkih ipd)
- ustrezno usposabljanje osebja.

Otroci vseh vrst prej omenjenih priseljencev, otroci mešanih zakonov ali otroci narodnostnih manjšin, večinoma razvijajo svoje osebnosti in odraščajo razpeti med dvema kultura ma (izvorno kulturo staršev in kulturo države, v kateri so rojeni ali priseljeni), katerima bi radi pripadali in se ju zato trudijo združiti (Mujkanović 2010, 199). V kolikor si njihove družine in etnična skupnost prizadevajo za ohranjanje svojih izvornih kulturnih posebnosti, lahko znotraj njih mladi gojijo svojo izvorno identiteto in usvojijo ter uporabljajo materni jezik. Kobołtova (2005 v Mujkanović 2010, 199) poimenuje pojav poistovetenja tako z kulturo družine kot z kulturo večinske družbe »dvojna identiteta«, uproaba obeh referenčnih jezikov pa »dvojezičnost«.

Knaflič (1991 v Čančar 2013, 8) opozarja na pomembnost uporabe obeh jezikov kajti je znanstveno dokazano, da dobro obvladovanje maternega jezika je predpogoj za uspešno učenje drugih jezikov, po drugi strani pa le redna uporaba drugega jezika (okolja) omogoča doseganje zadovoljive ravni znanja tega jezika in za šolsko delo na splošno.

Glede prednosti in slabosti dvojezičnosti obstajajo različne teorije in razlage, vendar Bernjak (1990 v Čančar 2013, 11) opozarja na pogost pojav semilingvizma ali poljezičnosti med otroci priseljencev (in včasih tudi med otroci manjšin, op.a.), ki razvijejo le skromno jezikovno in

sporočanjko zmožnost v obeh jezikih saj se poglobljeno in kvalitetno ne naučijo ne maternega ne slovenskega jezika. Pokazatelji te jezikovne omejenosti so razvidni šele na stopnji, ko bi moral otrok začeti uporabljati abstraktne pojme, najvidnejše posledice pa se poznajo na otrokovem čustvovanju in relacioniranju ter v učnih težavah (prav tam). Težavo iz praktičnega vidika Vižintinova (2010a, 107 - 108) vidi v kompleksnosti pristopa otrok priseljencev k učenju slovenščine, saj zanje predstavlja hkrati jezik novega okolja, učni jezik vsega izobraževalnega procesa ter učni predmet (poučevan kot materni jezik). Mnenje avtorice je, da bi bilo potrebno učitelje seznaniti s temi vidiki in oblikovati primerno učno gradivo tako za poučevanje slovenščine kot drugega jezika - namenjenega otrokom priseljencem, kot za poučevanje slovenščine kot drugega jezika oziroma učnega predmeta (prav tam).

Nekatere šole organizirajo v okviru izbirnih predmetov učenje maternega jezika za otroke priseljence oziroma pripadnike drugih jezikovnih skupnosti – trenutno v Sloveniji obstajajo učni načrti za izbirne predmete sledečih tujih jezikov: hrvaščina, makedonščina, srbsščina, ruščina, španščina, nemščina, angleščina, latinščina, francoščina in italijanščina (prav tam). Vendar to še ne pomeni, da vse šole nudijo možnost izvajanja vseh naštetih jezikov, zato pogosto zasledimo v javnih razpravah kar je že leta 2003 pokazala raziskava Inštituta za narodnostna vprašanja znotraj projekta Percepcije slovenske integracijske politike (PSIP) in sicer, da si pripadniki etničnih manjšin močno želijo učenja maternega jezika v Sloveniji. Predvsem Srbi in Hrvati so zadnja leta aktivni na politični ravni ter si prizadevajo doseči pravno-formalno priznanje statusa narodne oz etnične skupnosti (in ne le skupine), saj bi na ta način bili med drugim upravičeni organiziranega šolanja v svojem maternem jeziku in bi imeli pravico rabe svojega jezika v uradnih postopkih.

Vpliv formalnih oblik izobraževanja na medkulturno razumevanje/sprejemanje je težko neposredno dokazati predvsem zaradi drugih sočasnih vplivov (Klemenčič in Štremfel 2011, 54) vendar obstajajo raziskave (Hoskins in drugi 2008 v Klemenčič in Štremfel 2011, 54), ki to statistično potrjujejo na področju aktivnega državljanstva. Težava pri ugotavljanju teh povezav tiči v temu, da se medkulturne in državljanjske kompetence prepletajo oz sovpadajo z različnimi splošnimi socialnimi in medosebnimi kompetencami, ki jih posamezniki spoznavajo skozi vključevanje v medosebne interakcije skozi vse faze socializacije v različnih družbenih skupinah (ne le šolah). Merljivost medkulturnih kompetenc je zapletena tako zaradi prepletenosti vrst socialnih medseboj povezanih kompetenc med katerimi se ne more enoznačno razlikovati kot zaradi raznolikosti njihovih »izraznih« oblik (vrednot, stališč, veščin,

vedenj...). Med medkulturne kompetence recimo sodijo »komunikacijske in socialne veščine, spretnost reševanja socialnih konfliktov, sposobnost prevzemanja socialne perspektive, medsebojno razumevanje, zastavljanje ciljev, odločanje, samozaupanje, interes za druge ljudi in prosocialne norme« (prav tam), torej mnogovrstne oblike vedenja skozi katere se posamezniki vsakodnevno vključujejo v multikulturno družbo. Čeprav se naštetim veščinam že desetletje priznava velik pomen tako na evropski ravni – so namreč poudarjene kot ena izmed osmih ključnih kompetenc v Priporočilu Sveta in Evropskega parlamenta kot kompetence, ki predstavljajo »kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam in vključujejo čustva, vrednote ter motivacijo« (Klemenčič in Štremfel 2011, 55) kot na ravni posameznih nacionalnih politik, ostajo njihova vloga, obravnavanje in sistematično operativno izvajanje zelo šibki. Splošno znano dejstvo in prepričanje je, da se pripisuje kurikularnim predmetom (in med temi prednjačita matematična in pismena kompetenca) večji pomen in težo v izobraževalnem procesu tako s strani učencev kot ostalih vpletenih akterjev (učiteljev, staršev, bodočih delodajalcev in družbe na splošno) – kar je pragmatično pogojeno s tem, da so te kompetence evalvirane in ocenjene, vključene v formalno certificiranje zaključevanja izobraževalnih procesov (matura, zaključni izpit).

Banks (1996 v Klemenčič in Štremfel 2011, 51) opozarja, da je v vsakdanji praksi na šolah zelo malo materialov dejansko pluralistično prilagojenih, da torej vključujejo načela kulturnega sodelovanja kot izmenjave v smeri »večplastne akulturacije« državljanov, saj le peščica programov »vključuje ozaveščanje manjšinskih učencev in krepitev zavesti le-teh o prispevku njihovih kultur k večinski kulturi«. Večinoma so druge kulture predstavljene omejeno in stereotipno, skozi tradicionalne kulturne oblike. Mujkanović (2010 v Klemenčič in Štremfel 2011, 51) razlaga, da moramo mlade naučiti opustiti razvrščanje in presojanja po vertikali glede na moč, bogastvo, raso in spol posameznikov ter začeti vrednotiti osebe po horizontali, vse pod enakimi možnostmi in pogoji. Vzgoja k strpnosti in pravice do enakosti vseh posameznikov ima zelo obširen bazen delovanja, kajti naša identiteta se lahko izraža na nešteto tudi ambivalentnih nivojih - jezik, barva polti, veroizpoved, etnična pripadnost, družbeni razred, okolje bivanja, kognitivne sposobnosti, starost, spol, poklic in izo brazba so le glavni.

Skubic-Ermenčeva (2006, 152 - 153) poudarja pomembnost in nujnost v sodobnem večkulturnem prostoru, da bi interkulturalnost obravnavali kot eno temeljnih pedagoško-didaktičnih načel, ki bi ga morali vključiti in upoštevati v celotni zasnovi, izvedbi in vrednotenju pouka. Načelo interkulturalnosti vključuje oblikovanje vedenjskih praks tako za

večinsko kot za manjšinsko populacijo otrok – cilj je graditev inkluzivnega okolja.

Načelo interkulturalnosti dejansko spodbuja konkretiziranje kulturnega pluralizma kajti temelji na (Skubic-Ermenc 2006):

- spodbujanju razvoja enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnij;
- spodbujanju pogleda na drugačnega kot na enakovrednega;
- spodbujanju vodenja pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin;
- spodbujanju razvoja skupnostnih vrednot.

3.3 Interkulturalnost na 3 ravneh: vzgojni, kurikularni in didaktični

a) Interkulturalni *vzgojni* koncept

Kot vzgojni koncept interkulturalnost izhaja iz potreb v sodobni pluralistični družbi, saj se mora šola kot institucija in agent socializacije soočati z izzivi postmoderne dobe. Tudi šolska populacija je pluralna, zato postmoderna pedagogika svoje smotre gradi na demokratičnih vrednotah (strpnost, enakopravnost, pravičnost) in vzgojo opredeljuje v skladu s konceptom argumentativne morale (učiti ločevati med dobrim in zlim, a hkrati spodbujati presojo o moralnih normah) in prilagajanja na individualizem vsake življenjske situacije (konec etičnega monolitizma, obče veljavnih nadzgodovinskih vrednot in priprava na racionalno znosno bivanje z drugimi) (Komotar 2010, 33).

Medveš (1991, 224) strne koncept pluralne šole v postmoderni v tri značilnosti: primarnost izobraževalne funkcije pred vzgojno, vzgoja kot priprava za sobivanje in ne reedukacija in primarnost vzgojnega procesa pred produktom. Cilj vzgoje se doseže z primerno izpelja ním učnim procesom, ki je uspel razviti medosebne odnose strpnosti in spoštovanja – proces je iz vzgojnega vidika pomembnejši od končnega produkta.

Kroflič (2003) predstavlja koncept inkluzije kot obetajoč postmodernistični koncept v pedagogiki, saj predstavlja nasprotje asimilaciji v medkulturalnih odnosih in omogoča vključevanje posameznikov in ohranjanje njihove lastne identitete. Zagotavljanje pravičnega in inkluzivnega učnega okolja in pedagoškega procesa predstavlja zelo zahteven organizacijski, vzgojni in didaktični izziv za šole (Komotar 2010, 47). Koncept inkluzije želi združiti individualizacijo (upoštevanje enkratnosti posameznika skozi diferenciacijo in prilagajanje) in homogenizacijo (prizadevanje za enake pogoje, dosežke, participacijo v skupnih zadevah) v izobraževalnem procesu (Skubic Ermenc 2010, 271), kar predstavlja za šolo zelo zahteven

projekt.

b) Interkulturni *kurikularni* koncept

Interkulturna vzgoja je usmerjena k oblikovanju šolskega prostora in izobraževalnega procesa po načelih kulturnega pluralizma – osrednji dokument in izhodišče za delovanje šol predstavlja kurikulum. Vsaka šola oblikuje lastni kurikulum, na podlagi katerega razberemo njeno dejansko odprtost in interkulturno dimenzijo. Govorimo o interkulturnem kurikulumu, kadar vsebuje principe in koncepte življenja manjšin, omogoča vključevanje posebnosti njihovega kulturnega in socialnega okolja, predvideva sodelovanje različnih skupnosti in skupin na različnih področjih šolskega življenja in primerno usposabljanje učiteljev (Resman 2003, 68). Resman (prav tam) navaja, da bi morale šole poskrbeti za odprtost in pripadnikom manjšin (različnih nacionalnih ali verskih skupnosti) zagotoviti možnost ohranjanja njihove kulture (npr. učenje jezika, kulturne dejavnosti, etnološke zbirke, krožki ipd), omogočiti zadovoljivo usvojitev jezika drugega in omogočiti sodelovanje vseh v šolski skupnosti. Ravno zaradi svoje pluralistične kompleksne narave, oblikovanje in še pomembneje izpeljava interkulturnega kurikula zahteva posebej dobro usposobljene strokovnjake, intenzivno sodelovanje med šolskimi predstavniki in otrokovo družino, povezovanje in mreženje staršev različnih kulturnih skupin v okviru šolskih dejavnosti in prisotnost kakšnega kulturnega moderatorja v kolikor je možno (Resman 2003, 70). Komotar (2010, 42) izpostavlja pomembnost ustreznega začetnega opismenjevanja in učenja maternega jezika ter ustreznega učenja slovenščine kot jezika okolja, saj le če bo uspel razviti materinščino v dodelanem kodu, bo lahko usvojil še drug jezik in bil uspešen tudi na drugih predmetnih področjih. Peček Čuk in Lesar (2009 v Komotar 2010, 42) omenjata kot koristne in pozitivne prakse omogočanje učenja materinščine v obliki izbirnega predmeta tekom celotnega šolanja in omogočanje izbire materinščine kot predmeta na maturi... V Sloveniji, razen na šolah narodnosti, kjer dijaki opravljajo na maturi kot prvi jezik lastni materni jezik (v primeru italijanščine), slovenščino pa lahko izberejo kot izbirni predmet, so te možnosti odvisne od predmetov, ki jih šole nudijo tekom časa šolanja in na maturi – obvezni predmet angleščina se na primer lahko zamenja z drugim tujim jezikom (francoščina, španščina).

c) Interkulturni *didaktični* koncept

Skubic Ermenčeva (2003b, 80) navaja, da didaktična »filozofija« interkulturnosti temelji na »tistih filozofskih, antropoloških predpostavkah, ki trdijo, da je lastna izkušnja najmočnejše sredstvo učenja in spreminjanja človeka«.

Da bodo lahko vzpostavili interkulturalni dialog in sprožili razvoj interkulturalnih kompetenc, morajo biti učitelji usposobljeni za izkušensko učenje, za timsko delo, za kolegialno supervizijo, za usmerjanje učencev v iskanje znanja ipd (prav tam). Tudi po mnenju Resmana (2003, 81) so skupinske oblike dela (sodelovalno, kolaborativno, kooperativno učenje) in projektno učno delo pomemben vzvod interkulturalne vzgoje in razvoja komunikacije.

Komotar (2010, 43) ugotavlja, da interkulturalnost ne predvideva posebnih didaktičnih konceptov ali pristopov, vendar temelji na komunikacijski senzibilnosti učitelja za medkulturalni dialog - učitelj mora biti sposoben vzpostavljanja inkluzivne učne klime in sproščene medkulturalne komunikacije. Zaradi drugačnih referenčnih sistemov, miselnih in vedenjskih vzorcev in nenazadnje neenakim poznavanjem jezika s strani govorcev, je medkulturalna komunikacija pogosto otežena in lahko privede do nerazumevanja in tudi do poudarjanja predsodkov in stereotipov (Skubic Ermenc 2006, 23). Avtorica (prav tam) zato poudarja, da je treba učitelje ciljno usposablјati, predvsem glede možnih ovir v medkulturalni komunikaciji in glede prepoznavanja lastnih predsodkov in stereotipov. Poleg temeljite samorefleksije, mora učitelj omogočiti globlje spoznavanje vseh učencev in spodbuditi metakomunikacijo oziroma komunikacijo o komunikaciji (prav tam). Resman (2003, 71 - 73) podobno navaja, da mora učitelj ustvariti sproščeno in varno razredno klimo, da se lahko vsi učenci ustvarjalno vključijo in dokažejo, da mora metode in oblike dela pri pouku prilagoditi razredni dinamiki in uporabljati različne stile poučevanja, ki omogočajo razvoj individualnih stilov učenja učencev.

4 SKLEP

Iz spremljanja javnomnenjskih raziskav, poročanja v medijih, izjavah vidnih evropskih in svetovnih političnih voditeljev ter aktualnega družbenega dogajanja vidimo, da je »znova zaživel metafora tujca, ki živi na tuj račun in ogroža naš način življenja« (Mikulec 2015, 98). Kymlicka (2007) poudarja, da predstavljajo priseljenci najtrši oreh politikam multikulturalizma, saj ne uživajo osebnih pravic in zakonske zaščite kot pripadniki avtohtonih in nacionalnih manjšin. Različni avtorji (Skubic Ermenc 2003a; Grobelšek 2010; Kroflič 2011; Mikulec 2015) opozarjajo, da je v Sloveniji velika vrzel na področju izobraževanja etničnih manjšin in sicer poudarjajo, da medtem ko je na eni strani šolstvo italijanske in madžarske manjšine zgledno urejeno, nimajo na drugi strani romski otroci (čeprav so ustavno priznani kot narodna skupnost) in vsi otroci druge ali tretje generacije staršev iz republik bivše Jugoslavije (kateri so priznani kot narodna skupina) enakopravnih izobraževalnih možnosti kajti nimajo zagotovljene pravice do učenja svojega maternega jezika v šolah. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004, dopolnjena leta 2011) predvideva pomoč pri učenju slovenskega jezika kot drugega jezika ter zaposlitev romskega pomočnika, medtem ko za druge etnične (številčne) skupine obstaja le možnost nudenja učenja maternega jezika kot izbirnega predmeta (odvisno od šole).

Skubic Ermenc (2007) opozarja na površnost in parcialnost vključevanja interkulturnih vsebin v šolske vsebine, saj različne raziskave dokazujejo kako niti osnovnošolski kurikuli pomembnih teoretičnih predmetov ne vsebujejo aktualnih problemov etnične diskriminacije, medetničnih stereotipov in nasilja, temveč otrokom predajajo evropocentrični svetovni nazor in enokulturno perspektivo družbenega življenja. V kolikor interkulture vsebine niso sistematično predvidene in zapisane težko govorimo o dejanski interkulturni šolski politiki na državni ravni – njihova izvedba in tolmačenje sta torej prepuščeni samoiniciativi in percepciji posameznih učiteljev in družbenih gibanj.

Strokovnjaki poudarjajo, da se morajo učitelji tudi v primeru dobrega poznavanja jezika tujega učenca neprestano »pogajati« in preverjati (z dodatnimi kratkimi razlagami, z reformulacijo definicij, replikami, dodatnimi podatki in primeri etc), ali je pomen sporočila jasen. Strategija reformulacije, spremembe vrstnega reda razlage (npr začeti pri zaključku), sprememba zornega kota in uporaba tretjega jezika, ki ga oba poznata, so nekatere koristne strategije za zmanjšanje možnosti interkulturnih nesporazumov. Raziskave na področju komparativne pedagogije so

pokazale, da je lahko kognitivni razvoj v funkciji ekološkega prilagajanja, torej so lahko v različnih kulturah poudarjeni in zaželeni bolj nekateri kognitivni elementi od drugih in jih zato prevedejo v določene zahteve na ravni znanja/konceptov in spretnosti (Zani 1993, 136). Zabeležene so bile razlike na ravni določenih vidikov senzomotorične inteligence in izvajanja konkretnih in formalnih operacij (prav tam). Kulturno pogojene razlike, ki so bolj ali manj posredno vpletene v medosebne dinamike znotraj šole, se navezujejo tudi na ponotrnan odnos do lastnega telesa in do tujega telesa, odnosa do ženskega telesa, samopodobe, proksemične relacije oziroma sprejemljive bližine drugih, sprejemljivost dotikanja, odnos do starejših oz odraslih ali insitucij, način dojemanja časa in prostora, prehrabnenih navad, higieničnih in domačih navad, določenih vrednot ipd...(prav tam). Našteta znanja so del t.i. spontanih znanj in so lahko izredno zanimivi ter koristni (tudi za pripadnike ostalih kultur), vendar znotraj šolskega sistema pogosto predstavljajo velike težave prav zaradi različnih referenčnih sistemov. Desinan (2012, 114) opozarja, kako lahko seštevanje jezikovne nekompetence in občutek neprimerne kognitivne opremljenosti negativno vpliva na samopercepcijo učenca saj doživlja skoraj fizično svojo drugačnost in kulturno neprimernost. Desinan (2012, 112) meni, da so glavni dejavniki na tem področju, poleg dotične izvorne kulture posameznika, še kontinuiteta v izobraževalnem procesu, specifične vsebine in predmeti izobraževalnega procesa ter učni cilji in metode, ki so bile uporabljene. Vsebine šolskega pouka so tautološko vedno reprezentativni vrednot kulture znotraj katere so posredovani. Nekateri predmeti kot na primer zgodovina, zemljepis in književnost se poučujejo/so strukturirani tako vsebinsko kot na državni ravni. Razlike so prisotne tudi znotraj metod poučevanja, ciljev in vsebin ostalih predmetov in predmetnika posameznih šolskih programov.

Študije komparativne pedagogije so dokazale, kako se tudi navidezno podobni študijski sistemi in programi razlikujejo in so prehodi dijakov lahko problematični (Zani, 1993) kajti zaradi razlik v vsakdanjih praksah, uporabljenih metodologijah, organiziranosti prostora in časa mora učenec spremeniti način razmišljanja in se prilagoditi. Desinan (2012,115) opozarja, kako lahko kurikularni predmeti delujejo integracijsko (zaradi analogij med šolskimi sistemi, zlasti na področju naravoslovnih predmetov, še preden osvoji jezikovne kompetence) in pozitivno vplivajo na družbeno valorizacijo dijaka ter mu nudijo emotivno podporo za lažjo integracijo. E. Cohen nasporotno zelo verjame v metalingvistične procese in je načrtno oblikovala večjezične delovne skupine dijakov z odličnimi rezultati.

Družbeni vidik oz družbena identiteta je le eden od vidikov identitete posameznika – razmerja

individualne in kolektivne identitete se izražajo v procesih avtoidentifikacije posameznika, vendar za razumevanje vedenj v povezavi s patriotizmom, nacionalizmom in kozmopolitstvom je pomembneje raziskati slednje. Južnič (1993, 306) poudarja, da je nacionalna identiteta kompleksen večplasten pojem, saj je »iz raznovrstnih drugih« sestavljena identiteta - največjo vlogo pri oblikovanju le-te imajo relacijske oblike kolektivne identifikacije kot npr. kulturna, verska in etnična identiteta. Preplet teh kolektivnih identitet oblikuje kompleksen sistem družbenih skupin in podskupin, ki pogosto temelji na izključevanju kljub njihovi ambivalentnosti. Kolektivne oblike identifikacij so že po definiciji relacijske – njihov smisel in obstoj sta odvisna od drugih identitet (Klemenčič in Štremfel 2011, 33) ter predstavljajo ambivalentni družbeni pojavi, saj lahko privedejo tako do izključevanja določenih kategorij iz skupnosti kot do nujenja čustvene identifikacije in navezanosti na skupnost (Šabec 2006). Pogosto je kompleksnost kolektivnih identitet, ki jih nosi posameznik, vprizorjena kot sistem koncentričnih identitetnih krogov, ki se širijo od manj k bolj kolektivnim (Debeljak 2004 v Šabec 2006; Banks 2008 v Klemenčič in Štremfel 2011).

4 koncentrični krogi predstavljajo štiri ravni identifikacije - osebno, lokalno, nacionalno in globalno – ta preprosti model nakazuje, da sta nacionalna ter kozmopolitska identifikacijska raven že prisotni tako na vsebinski, kot ciljno-smotrni ravni in prikazuje tudi razvojno-psihološko postopno kompleksnost posameznih identitet - od enostavnejše h kompleksnejši oz. od posamičnega k splošnemu (Klemenčič, 2005). Tako nacionalizem kot kozmopolitstvo lahko torej razumemo kot del procesa obstoja in ohranitve kolektivnih identitet, ki se začnejo pri manjšem številu posameznikov in se nato širijo navzven.

Kymlicka (2005, 443) se sprašuje, ali predstavlja kozmopolitska demokracija alternativo zastarelemu modelu demokracije, ki ima v svojem središču narod in institucije na nacionalni ravni, kajti pozornost pri procesih demokratizacije družbe je zdaj vprta na nadnacionalne in mednarodne institucije.

Kot poudarja Gutmann (2001 v Klemenčič in Štremfel 2011, 35) sta domoljubje in kozmopolitstvo nazor, prej kot pa moralni vidik, in ju je treba kot taka posredovati/spodbujati mladim skozi poučevanje zgodovine, filozofije patriotizma in zgodovine kozmopolitizma, da bi razvili višjo stopnjo razumevanja in spoštovanja svobode in pravičnosti za vse ljudi. Vloga izobraževalnih ustanov je toliko pomembnejša, ker so načelno dostopne vsakomur in sekajo tako kolektivne kot individualne identifikacijske meje posameznikov – presek etničnih, spolnih,

verskih in ostalih identifikacij posameznikov. Kozmopolitizem mora biti opremljen z medkulturno kompetenco, pravni okvir pa ji postavlja državljanska vzgoja (prav tam).

Področje procesov identifikacije s kozmopolitsko demokracijo pri učencih je zelo aktualno in pomembno, vendar podkumincirano oziroma teoretično nedorečeno problematizirano v kolikor se nanaša na relativno mlada področja globalizacije in globalnega državljanstva. Klemenčič in Štremfel (2011, 36) izpostavljata vsebinske in izvajalne raznolikosti poučevanja državljanske vzgoje po Evropi, predvsem zaradi razlik v stopnji avtonomije izobraževalnih sistemov in prilagajanja lokalnim posebnostim, vendar pri vseh opažata osredotočenost državljanske vzgoje okoli posameznika in nato prehod na skupnostne zadeve od lokalne do nacionalne in globalne ravni (Klemenčič 2005).

Preučevanje zgodovine, kulture in drugih dimenzij lastne kulturne skupine je bistveni del spoznavanja samega sebe - tako na etnični (bodisi manjšinski) kot na državni ravni, vendar ta analogen proces kolektivnega samospoznavanja pogosto drugače poimenujemo, npr. neotribalizem/nacionalizem/etnocentrizem z pripadajočim bolj ali manj pozitivnim prizvokom – pogosto se namreč teh procesov institucionalno ne podpira na enak način.

Gojenje domoljubja (če se osredotočimo na proces na nacionalni ravni) oz. patriotizma je pomemben del gojenja pozitivne samopodobe in je tesno povezano z oblikovanjem demokratične osebnosti, ki bo sposobna kvalitetnega življenja in sobivanja v skupnosti v lastnem kraju, lastni deželi ali državi in nenazadnje tudi v svetu (Žalec 2008).

Številne raziskave (merjenja javnega mnenja Eurobarometra; IEA CIVED...) zadnja leta se ukvarjajo z evropsko identiteto vendar pogosto ugotavljajo, da so posamezne nacionalne identitete bolj prisotne in zastopane. Evropska identiteta deluje v tem kontekstu sampercepcije pripadanja podobno kot nacionalna identiteta - izključevalno v odnosu do drugačnih (neevropskih) nacij in vključevalno do svoje (evropskih). Nacionalna in evropska identiteta se vzajemno potrjujeta oz. nista nekompatibilni v primeru pripadnosti eni od t.i. evropskih držav, vendar v vsakem primeru se ta stopnja pripadnosti tepe z kozmopolitizmom oz. občutku pripadnosti širši globalni skupnosti ne glede na nacionalno pripadnost.

Sodobni koncepti vzgoje in izobraževanja se zavzemajo za preseganje nacionalističnih, etnocentričnih in na splošno rečeno vsakovrstnih elitističnih pozicij, vendar so vse omenjene

oblike samopercepcije pripadnosti pozicionirane na kompleksnem relacijskem kontinuum – in je odvisno od vsebin in načina izvajanja le teh znotraj kurikula kako se dosega zastavljeni cilji in k razvoju kakšne oblike pripadnosti pripomorejo.

Iz pogovorov v sklopu fokusnih skupin s srednješolci je bilo opaziti, da imajo dijaki na splošno pretežno preziralni odnos do pripadnikov manjšin - do pripadnikov avtohtonih manjšin ni bilo zaznati boljšega ali bolj nevtralnega odnosa kot do pripadnikov etničnih skupin bivše Jugoslavije, v obeh primerih ta odnos temelji na slabem poznavanju tako kulturnih vidikov manjšine kot njenih posameznih pripadnikov.

Opaziti je bilo, da pogosto med manjšinami samimi ni sprejemanja, saj obstaja neke vrste tekmovalnost v tem, kdo je bolj podoben ali bolj sprejet, bolj prisoten ali bolj uspešen na slovenskem območju. Otrok iz manjšinskih družin, ki se vpšejo v šole s slovenskim učnim jezikom, šole (in dijaki) ne sprejemajo kot kulturno različne in jim ne prilagajajo šolanja, jezik narodnosti se poučuje kot jezik okolja na slovenskih šolah vendar brez vmeščanja v širši zgodovinsko-geografski in medkulturni kontekst.

Rezultat poučevanja italijanščine kot drugega jezika, katerega ne čutijo in dojemajo kot potrebnega ali prisotnega na teritoriju, niti v medijih (prevladuje angleščina), je splošni odpor do italijanščine, poleg tega zlasti na osnovnošolskem nivoju osvojijo pomanjkljive sporazumevalne kompetence v tem jeziku okolja. Dijaki večinoma ne prepoznajo dodane vrednosti bivanja v dvojezičnem in obmejnem okolju, v možnosti dobrega poznavanja še enega evropskega jezika; to je velika izguba oziroma neizkoriščena prednost, ki jo teritorij nudi in predstavlja dodano vrednost na področju medkulturnih kompetenc, kar predstavlja negativno plat tako iz individualnega vidika (konkretno zaradi nepoznavanja lastnega kulturo-zgodovinskega okolja in umeščenosti oziroma smisla obstoja določenih ustanov in nenazadnje manjšine, splošno negativno pa zaradi nepoznavanja jezika kljub dolgoletnemu učenju v osnovni in srednji šoli, kajti vsak jezik odpira dodatne možnosti tako na področju študija kot dela) kot iz vidika družbe (dvojna izgubljena priložnost tako za manjšino kot za večino; tako na splošni medkulturni ravni možnosti razvoja konkretnih interkulturnih kompetenc dan za dnem, kot na konkretni ravni kvalitetnega odprtega odnosa do pripadnikov manjšine in obratno). Z nedosledno in površinsko izpeljavo interkulturnih vsebin, nepoznavanjem sobivajočih manjšin (tako skupnosti kot skupin) in njihove kulture in/ali jezika, se izjalovi bistvo multikulturalizma in se res moramo vprašati, kako (če sploh) uspešni smo na tem področju

znotraj šolskega sistema. Tako nacionalni kot mednarodni (evropski) projekti se namreč večinoma osredotočajo na tujino, izbira partnerjev je pogosto pogojena z vsečnostjo destinacije in populacije za izmenjavo in čeprav vsi projekti vsebujejo cilje višanja multikulturnih kompetenc se nanje osredotočajo le na področju t.i. »uradnih tujcev«, kajti pripadniki vseh sobivajočih manjšin niso percepirani kot prvovrstni tujci, njihova prisotnost in integriranost sta samoumevni (iz obeh strani) in nobena stran se ne ukvarja s tem, da dejansko niso popolnoma sprejeti. Jezik predstavlja eno glavnih identifikacijskih orodij v življenju posameznika, saj je hermenevtični medij (Gadamer) v vseh socializacijskih in medkulturnih procesih skozi katera razvijamo svoje individualne in kolektivne identitete.

Mikulec (2015) opozarja na nevarnost »mitologizacije izobraževanja kot panaceje oz čudežnega napoja za reševanje problemov sodobne družbe; iz kritične perspektive v izobraževanju se sprašuje ali je šola kot institucija oziroma šolski sistem zmožen vzpostaviti »nov multikulturni diskurz« in spremeniti družbo, čeprav je ona sama njen produkt. Šola je ideološki državni aparat (Althusser) in izobraževanje je eksplicitno politični produkt ideologije vladajočih skupin (Foucault 1980, Apple 2000 v Mikulec 2015, 108), katere določajo »uradno znanje« in vrednote ter norme, ki jih bo šolski sistem reproduciral. Avtor (prav tam) opozarja na morebitni »pedagoški optimizem«, ki temelji na predpostavki, da lahko izobraževanje spodbudi družbene spremembe brez preoblikovanja družbenega reda in mentalitete vodilnih skupin in se sprašuje, kakšne so realne možnosti za uspeh interkulturnega izobraževanja v družbah, ki so izrazito odklonilne do drugačnosti, saj so pojavi ksenofobije, rasizma in nesolidarnosti do priseljencev/tujcev vedno pogostejši.

Naš koncept državljanstva se še vedno upira na monokulturnost, saj je koncept državljanstva vezan na idejo naroda – države in se narodnost izenačuje z državljanstvom. V slovenskem pedagoškem prostoru gre zaslediti preučevanje didaktičnega koncepta interkulturnosti predvsem v razpravah o državljanski vzgoji ter v kontekstu pravičnega zagotavljanja pogojev dijakom v heterogenih šolskih okoljih (Skubic-Ermenc 2003b). Poleg oblikovanja konkretnih vsebinskih delov učnih programov predmeta državljanska vzgoja ter vključevanja enot v sorodnih predmetih in kurikulumih se z interkulturnostjo posamezne izobraževalne ustanove ukvarjajo zelo različno-na različne načine in v obsegu glede na »potrebe«.

Primanjkuje oziroma ni prisoten enoten uraden pristop k uvajanju teh veščin oz interkulturnih kompetenc o katerih je govora v vseh nacionalnih in evropskih dokumentih ter smernicah.

Vzgoja mlajših generacij k multikulturalnosti mora namreč biti zastavljena kot celoviti izobraževalni projekt in posvečati pozornost vsakdanjim razmeram tako na ravni jezikovnih praks (simbolično izobraževanje), kot na ravni kulturne vzgoje (emotivno in moralno izobraževanje) in v praksi (pragmatično izobraževanje).

5 LITERATURA

- Anolli, Luigi. 2004. *Psicologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- --- 2006. *La mente multiculturale*. Bari: GLF Editori Laterza.
- Asher, James. 1979. *Learning Another Language Through Actions*. California: Sky Oaks, Los Gatos.
- Banks, A. James. 1996. *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, James. A. 2007. *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. Dostopno prek: [http:// education.washington.edu/cme/view.htm](http://education.washington.edu/cme/view.htm) (10. april 2016).
- Barbieri Masini, Eleonora. 2011. Towards multicultural societies: The European experience. *Current Sociology* 59 (2): 229 - 237.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Čančar, Ivana. 2013. *Interkulturalnost? DA. Priročnik za interkulturalno pedagogiko*. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.
- Dekleva, Bojan in Špela Razpotnik, 2002. *Čefurji so bili rojeni tu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo.
- Demetrio, Duccio. 1993. *Il costituirsi di mentalita' interculturali attraverso l'apprendimento come esperienza e didattica*. Firenze: Irsae Toscana.
- Desinan, Claudio. 2012. *Orientamenti di educazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Deželan, Tomaž. 2009. *Relevantnost tradicij državljanstva*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Dragoš, Srečo. 2006. Multikulturacijski doseg (izobraževanja). *Sodobna pedagogika* 57 (123): 182 - 200.
- Ekstrand, Lars Henric. 1997. Multicultural education. V *International encyclopedia of the sociology of education*, ur. Lawrence J. Saha, 345 - 355. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Eurydice. 2005. *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. 2006. *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (3. marec 2017).
- Gallino, Luigi. 1978. *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET.
- Gellner, Ernest. 1983. *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.

- Milan, Giuseppe. 2007. *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grobelšek, Andreja. 2010. Izzivi multi-interkulturalnosti v šolskem prostoru. *Socialna pedagogika* 14 (2): 153 - 176.
- Ilić, Mirela. 2014. *Izobraževanje otrok priseljencev in interkulturalnost v slovenskem šolskem sistemu*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Jelenc, Sabina. 1994. Multikulturalnost in izobraževanje: dinamika spreminjanja nacionalne, jezikovne in kulturne slike Evrope in sveta. *Vzgoja in izobraževanje* 15: 3 - 11.
- Južnič, Stane. 1993. *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kerr, David. 1999. Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. *The School Field* 10 (3/4): 3 - 90.
- Klemenčič, Eva in Urška Štremfel. 2011. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturalni družbi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. Dostopno prek: Biblos.
- Klemenčič, Eva, Urška Štremfel in Mojca Rožman. 2011. Znanje o multikulturalnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje* 22 (5–6): 184–214.
- Klemenčič, Eva. 2005. Edukacija za demokracijo. V *Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti*, ur. Miro Haček in Drago Zajc, 415–434. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Klinar, Petra. 2010. Interkulturalno komuniciranje v šolskem prostoru. *Socialna pedagogika* 14 (2): 213–230.
- Komotar, Maruša. 2010. *Interkulturalne dimenzije vzgoje in izobraževanja*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- *Konvencija o otrokovih pravicah* (OZN). 1989. Dostopno prek: [http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravic-ozn/](http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/) (15.februar 2016).
- Kroflič, Robi. 2003. *Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca*. Dostopno prek: www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/CICE2004-Krakow.rtf (15. februar 2016).
- Kroflič, Robi. 2004. *Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti*. Dostopno prek: https://www.google.si/search?rlz=1C2ASUT_enSI634SI634&source=hp&q=induktivni+pristop+krofli%C4%8D&oq=induktivni+pristop+krofli%C4%8D&gs_l=psyab.3..35i39k1.5176.11447.0.11865.27.26.0.0.0.0.228.2978.2j22j1.25.0...0...1.1.64.psy-ab..2.25.2972.0..0j0i67k1j0i22i30k1.0.1zSuWHk8Tj8 (20. september 2017)
- Kroflič, Robi. 2011. *Induktivni vzgojni pristop*. Dostopno prek: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Indukcija%20-%20defektologija%20-%20april%202011%20-%20>

20predavanje.pdf (20. september 2017).

- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- --- 1999. Citizenship Education. *The School Field* 10 (1 - 2): 9 - 36.
- --- 2003. Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education* 1 (2): 147 - 69.
- --- 2005. *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- --- 2007. *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. New York: Oxford.
- Lukšič Hacin, Marina, Mirjam Milharčič Hladnik in Mitja Sardoč, ur. 2011. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Lukšič Hacin, Marina. 1995. *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- --- 1999. *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- --- 2004. Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji. *Dve domovini/Two Homelands* 19: 107 - 120.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DrZS
- McLaren, Peter. 1994. White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. V *Multiculturalism*, ur. D.T.Goldberg, 45 - 74. Cambridge: Blackwell.
- Medveš, Zdravko. 1991. Kakršna je družba, takšna šola! *Sodobna pedagogika* (5): 148 - 170.
- Mikolič, Vesna. 2004. *Jezik v zrcalu kultur*. Koper: Univerza na Primorskem, ZRS; Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Mikulec, Borut. 2015. Izobraževanje: čudežna tabletko sodobne družbe? Interkulturno izobraževanje slovenske družbe v evropskem multikulturnem kontekstu. *Teorija in praksa* 52 (1/2): 97 - 112.
- Mlinar, Zdravko. 1994. *Individuacija in globalizacija v prostoru*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnost.
- Mujkanović, Sabina. 2010. Interkulturna in multikulturna pedagogika. *Socialna pedagogika* 14 (2): 195 - 212.
- Niessen, J. in T. Huddleston. 2010. Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije
- Novak Lukanovič, Sonja. 1995. Interkulturno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi. *Sodobna pedagogika* 46 (1/2): 86 - 89.

- Resman, Metod. 2003. Interkulturalnost v vzgoji in izobraževanju: uvod k tematskemu delu številke. *Sodobna pedagogika* 54 (1): 37 - 41.
- Resman, Metod. 2006. Oblikovanje interkulture šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika* 57 (Posebna izdaja Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti): 202 - 217.
- Svet Evrope. 1991. *Resolution on the European Dimension of Education: teaching and curriculum content*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sardoč, Mitja. 2004. Sodobni izzivi državljske vzgoje: teorije, politike in koncepti. *Šolsko polje* 15 (1-2): 5–20.
- Sardoč, Mitja. 2006. *Enake možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja: teorije in politike zagotavljaja enakih izobraževalnih možnosti: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP) "Konkurenčnost Slovenije 2001-2006"*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sardoč, Mitja. 2009. *Teorije in politike multikulturalizma v vzgoji in izobraževanju*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sardoč, Mitja. 2013. Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. *Sodobna pedagogika* 2: 48 - 62.
- Secco, Luigi. 1992. *Verso una educazione interculturale*. Firenze: Irrsae Toscana.
- Skubic Ermenc, Klara. 2003a. *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenskih osnovnih šolah s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Skubic Ermenc, Klara. 2010. Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 61 (2): 268 - 279.
- --- 2003b. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54 (1): 40 - 58.
- --- 2006. Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 57 (Posebna izdaja Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti): 150 - 167.
- --- 2007. Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja* 22 (1/2): 128 - 135.
- *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4493> (9. maj 2016).
- Stradling, Robert. 1987. *Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. 2011. *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. Dopolnilo k strategiji 2004*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/pro

jekti / Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf (20. avgust 2017).

- Svet Evrope. 2009. *Bela knjiga o medkulturnem dialogu: živeti skupaj enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Šabec, Ksenija. 2006. *Homo europeus: nacionalni stereotipi in kulturna identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Šebart, Mojca. in Janez Krek. 2003. Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika* 54 (1): 28 - 42.
- Štrajn, Darko (2004). Uvod: Državljska ali domovinska vzgoja? *Šolsko polje* 15 (1-2): 3–5.
- Štraus, Mojca, Eva Klemenčič, Barbara Brečko, Mojca Čuček in Alenka Gril. 2006. *Metodološka priprava mednarodno primerljivih kazalnikov spremljanja razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (Poročilo CRP). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Titone, Renzo.1972. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando.
- Tullio- Altan, Carlo. 1983. *Antropologia. Storia e problemi*. Milano: Feltrinelli.
- Vižintin, Marijanca Ajša. 2010. Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika* 61 (1):104-120.
- Vrečer, Natalija. 2009. Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. V *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*, ur. Natalija Vrečer, 8 - 23. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Vrečer, Natalija in Slavica Borka Kucler. 2010. *Kodeks medkulturnega dialoga za izobraževalce odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F)*. Ur. l. RS 102/2007 (9. november 2007).
- *Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1)*. Ur. l. RS 1/2007 (5. januar 2007).
- *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*. Ur. l. RS 12/1996 (29. februar 1996).
- *Zakon o osnovni šoli (ZOsnUPB3)*. Ur. l. RS 81/2006 (31. julij 2006).
- *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*. Ur. l. RS 79/2006 (27. julij 2006).
- Zani, G.Leonildo.1993. *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*. Brescia: La scuola.
- Žalec, Bojan. 2008. Od radikalne interpretacije do etike zmožnosti: filozofska razprava o možnostih in pogojih (medkulturnega) dialoga. *Šolsko polje* 19 (5/6): 73-83.