

Dr. Giuseppe Milan

Medkulturnost izziva svet vzgoje

Povzetek: Medkulturna vzgoja ni le posamezna dejavnost, s katero tujce vključujemo v naš šolski in družbeni kontekst. Zahteva, da vsakdo na nov način (za)živi svojo človeškost v odnosu do sebe in drugih. Preseči moramo pojmovanja drugega kot kulturno kontaminacijo, ki jo rešujemo s strategijami asimilacije ali kulturnega apartheida kot statičnega pluralizma obrambnega tipa, ki vodi v dezintegracijo. Antropološka paradigma verjame v avtentično medkulturno perspektivo, ki je v približevanju, ko smo v antropološkem, eksistencialnem in kulturnem smislu najprej daleč od drugega, do vzajemne prisotnosti, ki je »sožitje različnosti«. Ti etični temelji zahtevajo pričevanje pristnega vzgojitelja, ki zravna v učencu prepad med govoriti in delati po epizodnem spominu namesto semantičnega. To pa omogoča sprejemanje, empatijo, poslušanje in dialog. Tako »zmagujemo skupaj« ter vzgajamo skupnost in živimo med skupnostmi.

Ključne besede: medkulturnost, kulturna asimilacija, kulturni apartheid, kulturna kontaminacija, primarna in sekundarna profesionalnost, dialoški princip, epizodni in semantični spomin, pričevanje, brezpogojno sprejemanje drugosti, empatija, »zmagovati skupaj«.

UDK: 376.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione

Uvod

Naj takoj na začetku povemo, da medkulturna vzgoja ni posamezna dejavnost, ki jo izvajamo npr. samo v navzočnosti učencev ali tujcev pri vključevanju v naš šolski in družbeni kontekst. Prav ta vzgoja zadeva vsakogar, v katerem koli okolju, ne glede na pritiske same migracije. Kajti vsak med nami je lahko oz. mora biti pri vzgoji v medkulturni perspektivi – in predvsem tudi pri samovzgoji – hkrati subjekt, nastopajoči in akter vzgoje. Medkulturnost namreč zahteva, da vsak na nov in korenit način zaživi svojo človeškost v odnosu do sebe in do drugih.

Ob tem izhodišču želimo predstaviti pedagoško-kulturno in etično-eksistencialno smernico, saj je prav v zvezi s to tematiko potrebno osvetliti poleg vzgojiteljeve ali učiteljeve »sekundarne profesionalnosti« (posebne tehnične, didaktične in strokovne kompetence) tudi njegovo »primarno profesionalnost« – »poklic biti človeško (humano) bitje«, imeti sposobnost naučiti »živeti« in »spoznati samega sebe« (Sokrat).

Zato bo prvi predmet obravnave v tem prispevku najprej lik vzgojitelja učitelja, ki je prvi akter in sredstvo medkulturne vzgoje.

Pedagogika kot teorija, nauk, študij o vzgoji, teoretično razpravljanje, ki se odpira praksi (vzgoji), je v zgodovini opravljala in lahko tudi danes opravlja raznolike, ambivalentne ali celo protislovne funkcije:

- da postane plitka in pasivno razlaga prevladujoči sistem, »uniformno mišljenje« (s tem pa onemogoča kakršno koli možnost spremembe in se zakorenini v doseženi varnosti);
- da sramežljivo spremlja počasen razvoj, tako da se s posnemanjem vključi v dejansko resničnost, ne da bi izvajala kakršen koli pritisk;
- da opravlja nalogo babice ob porodu, da pokaže in privzdigne novost, da goji tiho upanje, ki utripa v človeštvu, ki je na poti in ki potrebuje aktualizacijo, da zagleda luč.

Pedagogika lahko torej pasivno sprejme pravilo moči, ki stavi na lastno reprodukcijo, na zakon ohranjanja in ponavljanja, kot je to pogosto naredila, ali pa prisluhne vedno novim bolečinam, popadkom – življenjskim spodbudam človeštva, ki kliče, da bi se vedno znova rodilo, da bi se spremenilo, da bi rastlo, da bi »se vzdigalo«.

S spodbujanjem tiste novosti, ki pomaga napredovati, bi se pedagogika lahko približala tisti bistveni, ontološki potrebi, ki je značilna za nas – človeška bitja, za nas – človeške skupnosti, za nas – družbo, za nas – človeštvo: to je potreba po izpopolnjevanju in napredovanju. In to zakonitost ima vsak človek zapisano v sebi.

Prav ta zakonitost nas obvezuje, da:

- gledamo na preteklost z velikim spoštovanjem, a tudi kritično;
- zbiramo vire, ki so del sedanjosti in ki jo relativiziramo in ji – kjer je potrebno – tudi nasprotujemo in jo zavrnemo;
- pridobimo načeloma tak nazor, kjer sta upanje in napor usmerjena v prihodnost, na katero gledamo kot na željo, pričakovanje, poklicanost, odgovornost.

Svet pedagogike zato v vsakem zgodovinskem obdobju, ki prinaša provokacije, izzive in znamenja časov, vstopi v »krizo« (tj. odločitev), saj je poklican, da vedno znova izbira.

Za pedagogiko je morda najmočnejša »provokacija našega časa« prav multikulturalnost, ki je kot lakmusov papir, s katerim lahko ugotovimo, ali pedagogika pred njo beži in se skriva kot noj, ali zida pregrade in napada (ker ne vidi drugega kot sovražnike), ali pa je pripravljena sodelovati v igri in s tem prevzeti potrebno zavzetost. To je izziv, ki nam omogoča, da pogledamo, ali področje vzgoje dopusti, da ga vodi upanje, ali pa ima raje umik.

Morda boste presenečeni nad naslednjo trditvijo: menim, da v današnjem času medkulturna pedagogika ni aktualna z več vidikov, ni v modi. Morda je v modi v zelo ozkih krogih, toda kakšno težo imajo njeni ideali v svetu, ki samo gleda na zaslužek?

Če dobro pogledamo okoli sebe, vidimo, da v naši družbi prevladujejo nekatere zelo izrazite stvari, ki kažejo na povsem druge vidike.

Ključne besede, s katerimi lahko interpretiramo današnji čas, so:

- individuum – individualizem – subjektivizem (vsemogočnost posameznika) (Bauman 2001),
- solipsizem (samota/osamljenost),
- utilitaristični funkcionalizem (prevladuje dobiček, povračilo – pogajanja v komercialnem pomenu ...)
- tehnicizem (vsemogočnost sredstev, pogosto v škodo humanističnim vrednotam),
- globalizacija (ekonomska in politična oblast, nadmoč, ki je ni mogoče nadzorovati ...) (Baumann 2001),
- etični relativizem (razpad vrednot),
- (po padcu berlinskega zidu 1989: nostalgija, nepredviden preplah zaradi manjkajočega »prihoda barbarov«: večna potreba po samopotrjevanju samo v odnosu do sovražnika: iskanje, obujanje, izmišljanje sovražnika; pred tovrstnimi sovražniki pa se dvignejo obrambne pregrade: »Building Para-

noia«; družbene ločnice (separatorji); instrumenti prepovedi (Milan 2002, str. 19).

Značilnost današnjega sodobnega življenja je korenita kriza naše družbe, ki je bila najprej monokulturna, monokromatska, monolitna, sedaj pa je vedno bolj mešana, multietnična in raznolika (ustvarja jo drugačnost).

Asimilacija, apartheid, medkulturnost

Migracijski pojavi, ki povzročajo prihod in vdor drugega, tujca in tujcev v naš prostor (ne bomo govorili o statistikah, ki so zelo zgovorne), so za mnoge kulturni šok, epohalni izziv, za nekatere pa prava mora, zato ker se ta neizogibni pojav umešča v prej opisani kontekst, prav tako pa zato, ker obstaja očitna kulturna nepripravljenost, velika dezorientacija pred novostmi in potrebami časa.

Vdor »drugega« spravi naš obstoj iz ravnotežja, ga problematizira in nas postavi pred izreden izziv: drugi pogosto povzroči strahove, predsodke, obrambne ali napadalne drže. Pogosto ga doživljamo negativno, imamo občutek »kulturne kontaminacije«, pri čemer kontaminacija v latinščini pomeni: razbiti, pokvariti, umazati, okužiti, duhovno spodkopati, spriditi ...

Na ravni družbene dinamike se v nekaterih primerih pokažejo različne, bolj ali manj izrazite oblike zavrženosti, zavrtnjenosti, konflikta.

Ali pa so bile v manj konfliktni obliki izpeljane strategije čiste asimilacije.

Asimilacija namreč drugemu vsili, da se spremeni, samo on je tisti, ki to mora narediti, tako da se prepusti, da ga prepoji in ga asimilira kultura, v katero je prišel.

Ta pojav omogočajo:

- moč prepovedi, ki je osredotočena na avtohtono kulturo in ki ne dopušča različnosti v imenu namišljene lastne večvrednosti);
- pogosta krhkost kulturne identitete mnogih priseljencev, ki imajo idealizirane predstave o našem blagostanju, o našem sistemu zaradi televizijskih in kulturnih stereotipov, ki jih širimo ...

Pri strategiji kulturnega apartheida pa je kultura drugega vsaj načeloma priznana, spoštovana v svoji različnosti, a hkrati postane ograjena, v getu, ohranjena v ustreznih »družbenih zabojnikih« kot kultura, ki je »ločena« in »ne komunicira«.

Taka družba postane sicer večkulturna družba, v kateri pa kljub vsemu obstajajo ločeni otočki, »kulturni arhipelagi«, neoblikovana sestavljanka (»puzzle«), kjer manjka enotna skica, ki bi vtisnila izviren pomen celoti.

Ko drugačnost zreduciramo na enost (»reductio ad unum«), kar je značilno za asimilacijsko-homogenizacijski proces, se s tem ustvarja monolitizem, etnocentrizem in kulturni egocentrizem: tako se z mistifikacijo »mojega«, »našega«, »naših« tovrstna popolnost lahko pojavi v naši domovini, v naši tradiciji, v naši religiji, v našem modelu razvoja.

Zelo zgovoren je Mit o lastni popolnosti in nepopolnosti drugih, zgodnica iz mitologije rdečkožcev (pleme Čerockijev):

Bog je ustvaril ljudi tako, da je na ognju pekel kipce iz gline. Izidi so bili naslednji:

- beli mož – belec (bled obraz) prihaja iz kipca, ki je bil premalo pečen (torej je slabo uspel),
- črni mož izhaja iz kipca, ki se je preveč zapekel (zažgan, tudi ni uspel);
- rdečkožec pa izhaja iz kipca, ki je ravno prav pečen.

Asimilacija je torej sad domišljavosti o večvrednosti, ki povzdiguje lastno kulturo, in pa strahu, občutka manjvrednosti ali zavisti, kameleonstva tistega, ki preveč lahkotno zapusti ali podcenjuje svojo barvo in se preobleče v drugačno barvo in tako izbriše lastno identiteto v obliki ločitve, dezintegracije.

Po drugi strani pa se zdi, da kulturni apartheid spoštuje (samo navidezno) ključno idejo pluralizma, kajti v resnici gre za statični pluralizem obrambnega tipa: to je način, da veljavno stanje postane absolutno, status quo v svoji nezmanjšani pluralnosti. Gre za obliko konzervatizma: zavedamo se razlik, toda pustimo jih tako, kot so, ne moremo in tudi ni potrebno storiti ničesar. Pogosta posledica takšnega konzervatizma je, da poslabša, opravičuje in poveča sumničenja, pregrade, nerazumevanja, konflikte in krivice.

Kot odklon od ideje o pluralizmu se včasih govori o mogoči mistifikaciji pluralnosti kot različnosti v pomenu nekega povzdigovanja in pomnožitve razlik oziroma raznolikosti. Pri tem je nevarnost, da izpeljemo neomejeno število razdrobitev v neskončnost, tako kot v geometrijskem zaporedju; gre za razdrobljenost, ki daje prednost ustvarjanju otočkov, kulturnih atomov, ki imajo hermetične in nedotakljive kulturne meje, zavrača pa iskanje združujočih temeljev in skupnih vrednot (ki morajo biti).

Zato je v negativnem pomenu treba kritizirati tako monokulturni monolitsko-dogmatično-avtoritarni etnocentrizem, ki se v družbi širi kot »delna poenostavitev« (ki postavlja dobro-lepo-resnično, moč in spoznanje na eno stran, medtem ko je na drugi strani subkultura). Prav tako je treba kritizirati tisti nepravi pluralizem, ki povzroča in povzdiguje neko vrsto babilonskega stolpa, in sicer nerazrešljivo razdrobljenost kulturnih sestavin, ki niso sposobne skupne gradnje in ki (kljub namišljenemu spoštovanju drugega) omogoča kulturni apartheid, dezintegracijo.

Zavedamo se, da večinoma in najpogostejše prevladujejo takšne situacije.

Pedagoška alternativa medkulturnosti pa predlaga neke vrste kopernikovsko revolucijo: zavrača tako dogmatični monolitizem neke monokulture kot razdrobitev multikulture – obe viziji sta togi in dokončni, ki ne dopuščata sprememb – in se torej odpira antropološki paradigmi, ki verjame v možnost, da se bo le-ta začrtala z novimi izrazi; to velja tako za človeka kot za družbo, in sicer ob spoštovanju identitete, ki ni zaprta, ampak ustvarjalno odprta in pripravljena na dialog z različnostjo.

V izvirni medkulturni perspektivi se namreč na človeško bitje gleda kot na »nekončni izdelek« (»unfinished product«), ki je usmerjen k temu, da raste, da se sooča, da se v odnosu z drugim, s svetom, z življenjem razstavi in ponovno sestavi vedno v kaj novega.

Korenit izziv, ki ga prinaša taka perspektiva, temeljito zadeva ob odnos jaz – drugi, odnos človeškega bitja z drugostjo (Cicchese 1999).

Naj to razložim s pomočjo neke poučne orientalske zgodbe:

Neki modrec od daleč gleda in zakliče:

»Vidim, da se mi približuje zver!«

Kmalu zatem, ko opazuje iste obrise, vzklikne:

»Vidim človeka, ki mi prihaja naproti!«

Končno, ko je ta poleg njega, izjavi:

»To je brat, ki sedi z menoj za mojo mizo!«

Ta koncentrat modrosti, ki je zelo pomenljiv in vreden občudovanja, opiše univerzalno izkušnjo, ki ni omejena ne na čas ne na prostor: v resnici se pojavlja vedno in povsod, vsak človek se sooči z njo. V vsaki dobi, prostoru, kulturi in vsakem od nas se ponavlja ta scenarij, se postavljajo ista vprašanja in se nakažejo različne rešitve na zastavljena vprašanja. Moramo priznati, da odgovor ni vedno podoben temu, ki ga je dal modrec.

Zgodbica prikazuje *začetno točko, pot, proces (itinerarij) in končno situacijo*: v strnjeni obliki povzame bistveno strukturo vzgojnega in kulturnega procesa, prehod od »biti« k tistemu, kar »naj bi bili«, od dejanske resničnosti do idealnega obzorja, kateremu gremo naproti. Hkrati pa prikliče na dan temeljne faze pedagoške diskurza, ki se giblje v treh smereh: v smeri *pedagoške antropologije, pedagoške teleologije in pedagoške metodologije*.

Glavni predlog medkulturne pedagogike bi moral biti naravnan tako, da bi razvijal omenjeni način razmišljanja o medkulturni tematiki.

Temelj medkulturne vzgoje, ki mora biti najprej »medkulturna samovzgoja«, je prav v tem procesu približevanja, ko smo v antropološkem, eksistencialnem in kulturnem pomenu najprej daleč od drugega in v njem vidimo sovražnika (zver), vse do vzajemne prisotnosti, torej tiste »gostoljubnosti«, ki je »sožitje različnosti« (Nanni 1994) in ki odpre svoja vrata drugemu, na katerega gleda kot na brata.

Medkulturnost vedno prinaša to »pot približevanja«, tako rekoč odkrivanje in prepoznavanje.

V skladu s tem zahteva predpona *inter (med)* premagovanje pomena »intra« in »extra«, torej preskok omejitve *znotraj – zunaj (intra – znotraj, v skupnosti; extra – zunaj skupnosti)* in ovrednoti razsežnost *med*: to je izmenjava, vzajemnost (medsebojnost), »prihajati drug k drugemu«, dialog.

Etični in pedagoški temelji medkulturnosti

Medkulturnost se zato navezuje na tisto filozofijo, ki na življenje, osebo, zgodovino in kulturo gleda tako, da je človeško bitje tisto, ki je *med (v)*, je srečanje (*med* dvema), je odnos (*v odnosu*), je dialog (*v dialogu*): njegova pristna istovetnost je *istovetnost, ki je v dialogu*, ki jo sestavlja navzočnost, ko-eksistenca (so-bivanje): gre torej za *dinamično pluralno istovetnost*.

Prav ta razsežnost *med* je danes pogosto zanikana, tako na ozkem področju medosebnih odnosov kot na širokem področju medetničnih in mednarodnostnih, medkulturnih, medverskih in mednarodnih odnosov.

V teoriji in v praksi pogosto prevladuje kot temelj našega življenja »*ego-princip*«, torej jaz, ki je zaprt, samotarski, egocentričen, pri čemer ta jaz ni sposoben, da bi zaznal – sprejel – gostil drugačnost (drugost), drugega, tebe, nas. Prav tako poznamo tudi princip, pri katerem ti – mi – svet ne ponuja gostoljubja temu »jazu« (meni). Torej nimam »sopotnikov« – ljudi, ki bi z menoj potovali, ker me ne sprejmejo ne drugi ne družba. Skratka, v tem primeru drugi ni drugi (*alter*), ampak tuj (*alienus* – *neznanec, zunanji, tujec*), ali če citiramo Sartra, je drugi »proti meni«, moj nasprotnik, sovražnik, je pekel; ali, kar je še slabše, ko je med menoj in drugim čutiti »*tesnobno brezbržnost*« (ne-različnost, ne-drugačnost). Žal je to, kot vemo, zelo razširjeno.

Martin Buber (Milan 2002) trdi, da gre pri tem za banalizacijo odnosa, kar je enako kot prevarati pravo naravo človeškega bitja in avtentično socialnost, kajti s tem se vzpostavijo negativno-neavtentični odnosi, odnosi Jaz – Ono, v katerih je drugi zreduciran na Ono, na stvar, sredstvo. Prvi vir nelagodja, ki ga doživljamo v sebi in med seboj, je prav v tej antropološko-eksistencialni napaki.

Nasproti takemu »*ego-principu*«, ki je nacionalističen, rasističen, vojaški in uničevalni princip in ustreza Kajnovi »ubijalski« držī (*Mar sem jaz varuh svoje-ga brata?*), se vzpostavlja »*dialoški princip*«, Jaz – Ti, v katerem drugi postane Ti, subjekt, in ga kot takega prepoznamo, poslušamo in gostoljubno sprejmemo.

Tako postaja lastna eksistenca avtentična, najde smisel v tem, da je »*dom, ki sprejme*«, »gostoljubno počivališče«, s tem ko »*daje prostor drugemu*«. (Milan 2003, str. 9–66)

Gre za to, da pristne eksistence ne najdemo v svoji individualnosti ali v jazu neke zaprte skupine, niti v brezosebnem »mi« homogenizacijskega procesa čiste kolektivnosti, pač pa jo najdemo v dialogu, v pristnem gostoljubnem odnosu, v razsežnosti »med«, v kateri poteka *medsebojnost in vzajemnost jaz – ti*, pri čemer je drugi Ti (meni podoben, a drugačen od mene), kot je Ti tudi druga skupina, druga kultura, drugo verstvo.

Razsežnost *med* je zato eksistencialno-vzgojni prostor, v katerem vsak, poleg tega da sreča drugega, ki je Ti, znova najde svojo pristno istovetnost.

Prav v tem lahko odkrijemo pedagoški temelj medkulturnosti, v tej antropološki paradigmi Jaz – Ti, ki je, kot jo definira Buber (Buber 1993), *dialoški princip*, ker je ontološki, saj je v nas zakoreninjen in naš sestavni del; res pa je tudi, da ta princip kaže tudi na cilj, h kateremu naj bi težili. Ta cilj je prav *medkulturno človeško bitje*, ki najde svojo samostojnost, svojo eksistencialno enovitost kot subjektiviteta, ki je odprta za dialog, pripravljena na dialog in v dialogu (Nagel 1994, Nanni 1997).

To je predlog, ki nas po tem razmišljanju pripelje do neke trditve, ki je v določenem pogledu paradokсна, ker pravi, da s tem ko spodbujamo človeka k razvoju svoje osebnosti in samostojnosti (naloga, ki jo sicer pripisujejo vzgoji), to pomeni dati življenje odnosu Jaz – Ti, zaradi česar maksimum uresničitve in osebne samostojnosti ter identitete ustreza maksimumu dialoškosti, odnosu »med«, »medkulturnosti«.

Do sedaj smo opozorili na nekatere temelje medkulturnosti na antropološkem in teleološkem področju, tako da smo opazovali pot od začetka (drugi je zver) pa vse do cilja (gostoljubnost; sedeti skupaj in si deliti prostor za isto mizo; sožitje razlik).

Gre namreč za etične temelje, ki se postavljajo kot vrednostno-eksistencialni-poklicni predlog vzgojitelju oziroma učitelju: od njega namreč zahtevajo, naj bo akter teh principov – vrednot in da naj daje poudarek v prvi vrsti *pričevanju*.

»Priča« je pri(e)našalec besedila – govora, ki ga podaja kot dokaz, zagotovo, potrditev (overitev), kajti priča živi – interpretira – izraža tisto besedilo, ki je v njem, zato je le-to dokumentirano in dokazljivo (dokumentirati iz lat. *docere*: ki služi poučevanju).

Vprašajmo se: Ali je v medkulturni didaktiki to pričevanje pri prenašanju, poučevanju in učenju medkulturnih principov koristno?

Mnenja smo, da je, saj poznamo več razlogov, ki jih bomo poskusili razložiti.

Pred očmi moramo imeti, da je pri učno-vzgojnem procesu, ki ga sestavlja ta prepričevanje in samoprepričevanje, pričevanje neke vrste »tretja pot«, ki je izjemno pomembna s pedagoškega vidika.

Na splošno je tako, da nas prepričajo »očitna dejstva« ali »dokazi« (ki imajo včasih obliko »prepričevanja«).

Pri pričevanju pa je prepričanje »izzvano«, in sicer zaradi verodostojnosti, prave in pristne avtoritete tistega, ki posreduje samega sebe, svoje doživljaje, ki so jasna in živa predstavitev, prikaz in jamstvo za to, o čemer govori.

Jasno je, da tovrstno učenje, ki ga »izzove« pričevanje, bolj deluje in vpliva na *epizodni spomin* kot pa na *semantičnega*, saj se v vzgojni subjekt vtisne kot epizodni spomin tisto, kar se pokaže – udejanja – živi – pričuje, medtem ko se v *semantični spomin* vtisne samo tisto, kar se pove z besedami – kar se sliši (s prenosom vsebin).

Mnoge študije o odnosu med dogodkovnim in semantičnim spominom (Milan 1989, str. 129–158) se strinjajo, da ima predvsem pri otrocih – velja pa tudi za ljudi vseh starosti – večji vpliv *dogodkovni spomin*. Potem pa se kot paradoks pojavlja protislovnost med tem, kar govorimo, in tem, kar delamo, med besedami in dejanji, med vsebino sporazumevanja in dejanskimi odnosi. Skratka, če primerjamo semantični in dogodkovni spomin, je dokazano, da *metakomunikacija* subjekta (njegovo razmišljanje o komunikaciji v tem trenutku in njegova interpretacija) govori v prid »živetemu«, »pričevanemu«.

Če se vrnemo k medkulturnim vrednotam, jih moramo najprej udejanjati in potem govoriti o njih: v našem kulturnem okolju namreč tvegamo, da znamo samo lepo govoriti; da se pišejo lepi uvodniki v šolske programe, obljube v volilnih programih, mnogo lepega slišimo v raznih zabavnih televizijskih oddajah, potem pa se zgodi, da so praksa, srečanja in resnične izkušnje v protislovju z lepimi besedami, željami, nameni.

O tem govorimo zato, da povemo zelo pomembno in konkretno dejstvo: prvo sredstvo pri medkulturni vzgoji je vzgojitelj, njegov »biti«, njegov način, kako se sporazumeva z učenci, dijaki, študenti, z drugimi vzgojnimi subjekti, s sode-

lavci, z družinami ...

Menimo, da najpomembnejši del metodologije medkulturne vzgoje temelji na »drži«, ki jo je treba udejanjati in izzvati v vzgojnem in didaktičnem odnosu.

Umetnost sprejemanja

Kako sprejemati? Katere so temeljne drže sprejemanja?

Da bi to lahko razložili, bomo uporabili *metafore o sprejemanju in metafore o gostoljubju*: le-te nam lahko pomagajo pri razumevanju, kako srečati drugega, kako priznati in spoštovati njegovo vrednost in kako priti do vzajemnosti, ki jo prinaša medkulturni projekt.

»Sprejeti gosta« pomeni »imeti« dom, kjer ga lahko sprejmemo; toda bolj kot »posedovati« hišo, pomeni »biti« dom; skratka pomeni, da znotraj, v sebi osvojimo prostor, v katerem bomo namestili svojo notranjost.

Gre za to, da se soočimo s temeljnim vprašanjem, kajti vsakemu je namenjeno starodavno in intimno *eksistencialno vprašanje*: »Adam, kje si?« Da bi odgovorili, nas čaka težko delo – da poiščemo svojo osebno človeško, duhovno in kulturno identiteto: podreti je treba naše obrambne zidove, naša skrivališča in oditi na prosto, tudi pri srečanju z drugim, tako da pokažemo »tisto, kar smo« z vso pristnostjo, primernostjo (skladnostjo) in iskrenostjo.

Razsežnost pristnega, avtentičnega sprejemanja pomeni, da drugi ne sreča še ene »fotokopije« izvirnika, ampak mora trčiti prav ob »original«, ob »avtorja« (avtentičen v gr. pomeni »od avtorja«). To potegne za seboj, da se dodobra zaveemo svoje najintimnejše osebne in kulturne identitete, da bi jo učinkovito lahko postavili v dinamiko dialoga, ki nas bogati. Zato sta tudi drži »*pristnosti*« in »*iskrenosti*« postavljeni kot temelja kakovostnih medosebnih in medkulturnih odnosov.

Če naredimo korak naprej, lahko trdimo, da umetnost sprejemanja predvideva tudi »*umetnost, da povabimo*« drugega (Milan 2003, str. 40–66). To pomeni, da lahko nekaj ponudimo, da si razdelimo, hkrati pa da nekaj »želimo«, ker povabimo in tako »prosimo«, s tem pa priznamo, da je drugi Ti (in Ti ni nikoli »nekaj«) in da je pomemben. Tako smo pred tistim, ki ga povabimo, majhni, ubogi (uboštvo kot ponižnost pa je prvi pogoj za učinkovit odnos).

»Povabiti« pomeni tudi pripravljenost, da slišimo odgovor: »Ja, z veseljem.« Ali pa »Ne, hvala, me ne zanima!« Ko je taka pripravljenost pristna, drugi čuti, da ga spoštujemo, tega se zaveda, laže prepriča sebe in se odloči sprejeti povabilo.

Razumljivo je, da vse to predpostavlja »*brezpogojno sprejemanje*« drugosti. Sprejeti iz lat. *accipere* pomeni vzeti s seboj, napolniti se z, vsebovati, obsegati, objeti. Tako smo ugotovili, da gostiti – sprejeti drugega prinaša s seboj tudi »povabiti«, in tako smo se ustavili pri najpomembnejši drži sprejemanja.

Toda »*umetnost sprejemanja*« predvideva tudi to, da »mu znamo iti naproti«, da zaznamo njegovo potrebo, njegov klic, mogoče celo njegov klic na pomoč.

Lahko rečemo, da je skoraj paradokсно prvi pogoj za »umetnost, da pova-

bim« umetnost, »*da grem poiskat drugega*«, da se torej decentraliziram in usmerim k drugemu.

Ustrezna drža pri tem je *empatija*: sposobnost, da podoživljamo svet drugega, da se vživimo vanj, se postavimo na njegovo mesto (v mislih, v potrebah in težavah, željah, miselnosti, izkušnjah, v njegovo zgodbo ...) in pri tem ostanemo to, kar smo, tako da ohranjamo potrebno »medosebno distanco«.

Takšno »empatično razumevanje« pomeni tudi »empatični molk«, to je »*umetnost poslušanja*«, torej prakticirati »*aktivno poslušanje*«: dejanje osebe v celoti, ki zahteva »mentalno pozornost« (z razumom, pametjo), čustveno in telesno vpletenost (sodelovanje, odzivanje), vzdrževanje »konteksta, ki omogoča poslušanje«, z zavestjo, da ima drugi nekaj povedati, da je prinašalec bogate in edinstvene resničnosti.

Poslušati pomeni tudi »molčati«, umakniti vse, ne prekinjati, počakati na pravi trenutek; pomeni poslušati »z očmi«, »s pogledom« (vzpostaviti most med menoj in teboj; pustiti drugemu, da vstopi v svoj prostor vidnega polja in komunikacije), »s konkretnimi kretnjami«, z »nasmehom« (Ti si pomemben, zame si O. K.). Zagotovo danes tovrstna umetnost ni ravno v modi.

Zmagovati skupaj

Poudarili smo, kako pomembni so sprejemanje, empatija, poslušanje: vse to nam pomaga, da »razumemo« drugega. A vendarle je očitno, da samo »*razumeti ni dovolj*«, da bi prišli do učinkovitega medosebnega in medkulturnega odnosa, to niti ne zadostuje za »vzgajanje«. Učinkovit, pomenljiv, konkreten ter vzgojni medosebni in medkulturni odnos potrebuje še en korak, ki se ne omenja veliko. Gre za tisto, kar filozof Martin Buber imenuje »*boj*« z drugim, a ne zato, da bi ga uničili (kakor bi lahko narobe razumeli), pač pa da bi temu Ti-ju pomagali, da postane tisto, kar lahko postane in kar naj bi postal, tako da v polnosti uporabi svoje potencialne, svojo voljo, svoje prizadevanje, svojo odgovornost.

»Boj« je vroč, zavzet, konkreten in vedno nov dialog, ki ga sestavljata »zaušnica in odgovor« v najresničnejši *medsebojnosti in vzajemnosti*, v odnosu s pristnimi vrednotami in ustreznimi pričakovanji: boj »s« Teboj (ki mora biti res kot subjekt – nastopajoči), »za« Tebe (zaradi tvoje samostojnosti, polnine in vzgoje), včasih tudi »proti« Tebi (da nasprotujemo njegovemu nesprejemljivemu vedenju: zaprtost, prepovedi, skrivanja, konformizem, nedejavnost, nasilje, trma ...); »boj«, ne zato da bi dobili »*zmagovalce*« in »*poražence*«, ampak da bi »*zmagovali skupaj*« (»tekmovalnost« proti »vzgojnosti«).

Pristen medosebni in medkulturni odnos namreč pusti sledi, »rane«, kajti vsak se vtisne globoko v drugega, ga pokliče po imenu, »zapiše« v drugega zgodbo, ki se lahko razvije: vsak lahko »*pripoveduje samega sebe*« (Ricoeur), izrazi sebe, to pa zato, ker je nekdo drug znal »*zapisati v njegovo dušo*« (Platon).

V medkulturni pedagogiki si je zato treba prizadevati za kakovost odnosov v najožjem pomenu, z neposredno vključitvijo subjektov v njihovi posebni konkretni situaciji, v »majhnih življenjskih svetovih«, v katerih so lahko nastopajoči

pristni družbeni igralci.

Kljub vsemu pa moramo kar se da ovrednotiti razsežnost skupnosti in s tem razširiti pogled in pedagoško dejavnost: ne moremo namreč razmišljati o medkulturnosti drugače kot o razsežnosti, ki jo živimo skupinsko, to je *v skupnosti in med skupnostmi*.

Biti in čutiti se del skupnosti je namreč učinkovit protistrup proti mnogim oblikam nelagodja, ki so povezane z družbeno razdrobljenostjo. Iz tega sledi, da resno pedagoško delo pri obnavljanju skupnosti – v kateri se uresničuje medkulturna perspektiva – skrbi, da bi konkretno zadovoljila »potrebo po pripadnosti« oseb in se ne omejuje zgolj na dejavnost na medosebnem področju, ampak jo odločno usmerja k izoblikovanju medkulturne skupnosti.

Spodbujati skupnost kot subjekt, ki se samovzgaja in vzgaja, pomeni, da ji dodelimo *identiteto, kompetentnost, moč in samospoštovanje*, tako da prenesemo *vzgojne principe* (Milan 2001) tudi v odnos do skupnosti kot celote in tako postopoma ustvarjamo družbenopedagoško rodovitno telo, namesto pogosto nerodovitnega, ki ga mnogi danes podedujejo. Z drugimi besedami: gre za delovanje v pedagoškem pomenu, začevši s pogledom na skupnost, in sicer glede na stopnjo socialnega razvoja, ki je prvo merilo za interpretacijo in delovanje, hkrati pa je to tudi cilj, za katerega si prizadevamo. O tej široki in kompleksni temi, ki ima svoj temelj v *dialoškem principu* in se lahko razširi tudi na razsežnost *avtentičnega »mi«*, ki predstavlja skupnost, govorijo posamezne smeri *pedagoškega dela mrež in skupnosti*, v zvezi z njimi pa navajam druge članke in publikacije. (Milan 2002)

Literatura

- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2001). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 201.
- BAUMAN, Z. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Bauman, Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2001.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Ed. San Paolo.
- Buber, M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Ed. San Paolo, Milano 1993.
- Cicchese, G. (1999). *I percorsi dell'altro. Antropologia e storia*. Roma: Città Nuova.
- Cicchese, G., *I percorsi dell'altro. Antropologia e storia*, Città Nuova, Roma 1999.
- Coulby, D., Gundara, J., Jones, C. (uredniki) (1997). *Intercultural Education. World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- Dahrendorf, R. (1997). *Quadrare il cerchio*. Roma: Laterza.
- Derrida, J. (1998). *Addio a Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- Derrida, J. (2000). *Sull'ospitalità*. Milano: Baldini & Castaldi.

- Desinan, C. (1997). Orientamenti di educazione interculturale. Milano: F. Angeli.
- Freire, P. (1975). La pedagogia degli oppressi. Milano: Mondadori.
- Friedman, M. (1976). Martin Buber: the Life of Dialogue. The Univ. of Chicago Press, Chicago: Phoenix Books.
- Gobbo, F. (2000). Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse. Roma: Carocci.
- Lasch, C. (1992). La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive. Milano: Bompiani.
- Milan, G. (a cura di) (2003). Abbattere i muri, costruire incontri. Padova: Cleup.
- Milan, G. (2002, quarta ed.). Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2001). Disagio giovanile e strategie educative, Roma: Città Nuova.
- Milan, G. (2002). La dimensione »tra«, fondamento pedagogico dell'interculturalità. Padova: Cleup.
- Milan, G. (2003). L'altro: nemico o fratello? Riflessioni pedagogiche sulla dialettica disincontro/incontro, in G. MILAN (a cura di), Abbattere i muri, costruire incontri, Cleup: Padova.
- Milan, G. (1989). Relazioni interpersonali a scuola. Fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche. Padova: Cleup.
- Mounier, E. (1982). Il personalismo. Roma: Ave.
- Nagel, T. (1994). La possibilità dell'altruismo. Bologna: Il Mulino.
- Nagel, T., La possibilità dell'altruismo, Il Mulino, Bologna 1994;
- Nanni, A. (1994). Educare alla convivialità. Bologna: EMI.
- Nanni, A. (1997). L'educazione interculturale in Italia, Bologna: EMI.
- Nanni, A. (1990). L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico. Roma: LAS.
- Nanni, A., L'educazione interculturale in Italia, EMI, Bologna 1997.
- Nanni, A., Educare alla convivialità, EMI, Bologna 1994.
- Santerini, M. (2001). Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione. Roma: Carocci.
- Todorov, T. (1991). Noi e gli altri. Torino: Einaudi.
- Zambrano, M. (2000). Persona e democrazia. La storia sacrificale. Milano.

MILAN Guiseppe, Ph.D.

INTERCULTURAL CHALLENGES THE WORLD OF EDUCATION

Abstract: Intercultural education is not just an individual activity through which foreigners are included in our school and social contexts. It requires everybody to (begin to) practice humanness in relation to himself and others in a new way. We must move beyond the understanding of another as a cultural contamination to be resolved through the strategies of assimilation or cultural apartheid as a statistical pluralism of a defensive type, leading to disintegration. The anthropological paradigm believes in an authentic intercultural prospect which is approaching when in the anthropological, existential and cultural senses we are first far from each other, to a mutual presence which is a 'cohabitation of differences'. These ethical bases require witnessing an authentic teacher who balances out the gap in the pupil between speaking and working through the use of episodic memory instead of semantic memory. This leads to acceptance, empathy, listening and dialogue. In this way, we are 'winning together' and teaching the community, while living among communities.

Keywords: interculturality, cultural assimilation, cultural apartheid, cultural contamination, primary and secondary professionalism, dialogical principle, episodic and semantic memory, witnessing, unconditional acceptance of otherness, empathy, 'winning together'.