

SLOVENSKI UČBENIKI KOT AKTER ETNOCENTRIČNE IN RASISTIČNE SOCIALIZACIJE: PRIMER OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZA GEOGRAFIJO

Ksenija ŠABEC

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo

V članku so glavne ugotovitve kritične diskurzivne analize šestnajstih osnovnošolskih učbenikov za geografijo prikazane z vidika uporabljenega diskurza o Zahodu oziroma Evropi, posameznih celinah in razmerjih med njimi. Avtorica ugotavlja, da velika večina vsebuje jezikovne strategije, vsebine, miselne vzorce, slikovno gradivo, ki vodijo v stereotipne, poenostavljene, evropocentrične in tudi rasistične sklepe o neevropskem svetu in njenih prebivalcih, migrantih itd. Obenem to potrjuje tudi domnevo, da več učbenikov za posamezni predmet na tržišču še ne zagotavlja tudi pluralnosti diskurzov in vsebin, s katerimi naj bi učenci usvojili postavljene standarde znanja.

KLJUČNE BESEDE: osnovnošolski učbeniki, geografija, evropocentrizem, rasizem, stereotipi

ABSTRACT

Slovene Textbooks as an Agent of Ethnocentric and Racist Socialization: the Case of Elementary School Geography Textbooks

The article demonstrates the main findings of critical discourse analysis of the sixteen elementary school geography textbooks regarding the discourse on the West and Europe, on the individual continents and the relations between them. The author states that a great majority of the textbooks discussed include linguistic strategies, content, mental schemas and illustrative material which lead to stereotypic, simplified, Eurocentric and racist conclusions about the non-European world and its inhabitants, migrants etc. The author states that several of the textbooks on the market for this subject do not assure the plurality of discourses and contents as a tool to achieve defined standards of knowledge.

KEYWORDS: elementary school textbooks, geography, Eurocentrism, racism, stereotypes

I Dr. socioloških znanosti, docentka, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, ksenija.sabec@fdv.uni-lj.si

UVOD

Članek predstavlja sintezo ugotovitev empirične raziskave o slovenskih osnovnošolskih učbenikih za geografijo kot akterju etnocentrične in rasistične socializacije. Teoretski okvir raziskave je zajet v članku Reprerentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije (Šabec 2015), iz katerega navajam glavne poudarke, ki so teoretsko izhodišče pričujočega teksta. Raziskave kažejo, da učbeniki za geografijo, zgodovino in družbene vede (van Dijk 1998; Društvo Afriški center 2010; Žmavc, Žagar 2011) ter tudi učitelji (Carignan, Sanders, Pourdavood 2005) v različnih evropskih državah z uporabo posebnih jezikovnih strategij, slikovnih reprezentacij, vsebine in širšega tekstualnega konteksta izražajo etno-/evropocentrizem in rasizem. S tem prispevajo k legitimaciji etničnega in »rasnega« *statusa quo*, ki je prežet z etnocentričnimi stereotipi, negativnimi reprezentacijami in rasističnimi percepcijami »drugega«, obenem pa dokazujejo, da etnocentrizma in rasizma ne moremo pripisovati samo majhnim skrajnim skupinam, ampak mnogim individualnim in institucionalnim praksam v družbi, tudi elitnim. Te imajo zaradi svojega ekonomskega, političnega, simbolnega in kulturnega kapitala še posebno odgovornost v njuni reprodukciji, saj lahko tako aktivno propagirajo ideologijo etnocentrizma in rasizma kot ji z določanjem agend posredovanih vsebin in tistih človeških razlik, ki so v nekem trenutku (ne)zaželeni, aktivno nasprotujejo. Ker rasizem elit njegovo (re)produkcijo v družbi omogoča s preformulacijo popularnih (ekstremnih) oblik rasizma, je (re)produciran z obeh strani (van Dijk 1998: 176–177), manifestira pa se v nediskurzivnih in diskurzivnih praksah in strukturah, ki se med seboj podpirajo in krepijo.

Učitelji, avtorji učbenikov, strokovne službe, ministrstva itd. imajo nadzor in posredno moč nad učnim programom in poučevanjem otrok. Ti preko primarne socializacije v družini, vrstniškega druženja, knjig, televizije, svetovnega spleta, predvsem pa sekundarne socializacije v šolah pridobijo osnove interpretativnega okvira, ki določa diskurz o drugih etničnih skupinah. Apple, za katerega je izobraževanje politični proces, meni, da je treba kritično raziskati prikriti kurikulum v šolah, problematizirati šolsko znanje in okrepiti zavedanje učiteljev o ideoloških in epistemoloških obveznostih pri njihovem delu (Apple 1992: 28–29). Kot ugotavljajo Carignan, Sanders in Pourdavood (2005: 13), zahteva večkulturna in medkulturna kompetenca učitelja predvsem refleksijo samoumevno privzetih definicij (npr. »rase«). Poleg tega marginalizirane etnične in kulturne skupine v osnovnošolske učne načrte in učbenike (za geografijo) niso vključene v zadostni meri; prisoten je implicitni etnocentrizem; razen spoštovanja drugih kultur ni poudarjeno razvijanje drugih medkulturnih kompetenc (zlasti empatije); uporabljena so slabšalna imena nekaterih ljudstev itd. Otroci bi torej morali za ustrezno delovanje v sodobnih večetničnih in večkulturnih okoljih v izobraževalnem sistemu pridobiti znanje o vzorcih in praksah nadvlade, predsodkih, stereotipih in diskriminaciji, strukturnih dimenzijah etnocentrizma in rasizma v zahodnih kulturah, prav tako pa tudi možnosti za razvoj empatije in poudarjanja kulturne in etnične raznolikosti kot pomembnih vrednot (Vrečer 2012: 53–56).

Glavni, empirični del članka je metodološko utemeljen na uporabi kritične diskurzivne analize šestnajstih osnovnošolskih učbenikov za geografijo,¹ glavne ugotovitve pa so strnjene v pet dopolnjujočih se tematskih podglavij. Kritična diskurzivna analiza, katere teoretsko zaledje lahko iščemo v diskurzivnih teorijah, je oblika diskurzivnega analitičnega raziskovanja načinov, na katere se družbena oblast, zlorabe, nadvlada in neenakost, z namenom razumevanja, izpostavljanja in upiranja družbenim

1 V analizo so bili vključeni vsi osnovnošolski učbeniki za geografijo iz kataloga potrjenih učbenikov za šolsko leto 2009/10, objavljenega na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, ki ga vsako leto izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo. To pomeni šestnajst učbenikov od 6. do 9. razreda, s poudarkom na 7. in 8. razredu, ki v skladu z učnim načrtom obravnavajo kontinentalne značilnosti Evrope in Azije (7. razred) ter Afrike, Avstralije in Oceanije, Amerike ter polarnih območij (8. razred). Šesti razred se ukvarja s predstavitvijo predmeta geografija, z značilnostmi Zemlje ipd., 9. razred pa obravnava geografijo in značilnosti Slovenije v evropskem kontekstu (Učni načrt – Geografija 2011). V katalogu potrjenih učbenikov za šolsko leto 2015/16 je dvanajst učbenikov praktično enakih, dva sta delo istih avtorjev, a preimenovana in potencialno posodobljena, dveh ni več, dodani so nekateri novi (Katalog učbenikov za osnovno šolo – Geografija 2015).

neenakostim, s pomočjo teksta in govora uveljavljajo in reproducirajo v družbenem in političnem kontekstu (van Dijk v Vezovnik 2008: 80–81). Pravzaprav kritična diskurzivna analiza kot šola v sebi združuje eklektičen, na raznolikosti pristopov utemeljen teoretski okvir in tudi metodološki aparat, zaradi česar je izrazito interdisciplinarno naravnana, skupno tem pristopom pa je ukvarjanje z oblastjo, dominacijo, s hegemonijo, z neenakostjo in diskurzivnimi procesi njihovega razglašanja, prikrivanja, legitimiranja in reproduciranja (Vezovnik 2008: 84; Wodak, Meyer 2004). Seveda pa ima uporabljena analiza tudi omejitve: nemogoče je analizirati vse relevantne strukture izbranega učnega gradiva; niso preučevana razmerja med učnim gradivom in kurikulumom, vloge učitelja in morebitnih drugih akterjev v interpretaciji posredovanih vsebin (van Dijk 1993: 201; 2005); poudarjeni večkulturnost, spoštovanje, empatija in antirasizem nakazujejo na morebitne premike v mišljenju in prenosu znanja, vendar pa morajo ti pojmi preseči deklarativno in normativno raven ter postati strukturni, sistemski in ideološki temelj evropske paradigme. Brez tega namreč pri pridobivanju novejših znanj in njihovem vključevanju v novejšo izdaje učbenikov in drugega učnega gradiva ter v pedagoški proces ostajajo tudi akterji izobraževalnega diskurza prepuščeni lastni samoiniciativi.

KRITIČNA DISKURZIVNA ANALIZA SLOVENSkih OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZA GEOGRAFIJO

Evropocentrična in stereotipna perspektiva svetovne zgodovine in sodobnega sveta

Prvi tematski sklop, oblikovan na podlagi opravljene analize, zajema naslednje vsebinske poudarke, ki so problematizirani v nadaljevanju: (1) obsežnejša, sistematičnejša, predvsem pa bolj naklonjena in superiornija predstavitev (Zahodne) Evrope in ZDA v primerjavi z neevropskim svetom pa tudi Balkanom in Vzhodno Evropo; (2) evropocentrična univerzalnost in stereotipizacija »prave« Evrope in ZDA vs. islam, Balkan in Vzhodna Evropa.

Učni načrti podrobneje seznanjanje učencev s kontinentalnimi značilnostmi predvidevajo od 7. razreda. Tako se geografija v 7. razredu ukvarja z Evropo in Azijo. Ni presenetljivo, da je v vseh učbenikih večji del namenjen Evropi.² Če upoštevamo še geografijo v 8. razredu, se to neravnovesje sicer nekoliko zmanjša, ker učni načrt za ta razred obravnava Afriko, Avstralijo, Ameriko in polarni svet. Evropa (predvsem zahodna) oziroma Evropska unija³ je v geografskih učbenikih za 7. razred večinoma opisana izrazito pozitivno, pogosto stereotipno pa tudi pristransko, pomanjkljivo ali netočno. Poglavlje o Evropi na primer se v enem od učbenikov, kjer je v »osebni izkaznici« Evrope zapisana legenda o nastanku njenega imena, začne mitološko in romantizirano. Gre za razširjeno zgodbo iz grške mitologije o »lepem dekletu« Evropi, v katero se zaljubi Zeus in jo, spremenjen v belega (!) bika, odpelje na otok Kreto (Verdev 2009: 9). V učbeniku ostane zamlčano, da se to ljubezensko srečanje običajno opisuje kot posilstvo Evrope, o katerem bogata umetniška tradicija obstaja vse od antike (prim. Mavromatakí 1997: 188; Mastnak 1996: 11). V omenjenem in še nekaterih drugih analiziranih učbenikih je prav tako preplet različnih kultur vzrok, ki Evropo kljub »nekaterim težavam« »še dodatno bogati« (Verdev 2009: 14), medtem ko je ta isti pojav, kot pokažem v nadaljevanju, na Balkanu in drugih celinah vzrok problemov in konfliktov.

Evropocentrično pomanjkljivo in netočno je pojasnjen tudi islam (na primer Senegačnik 2009: 15; Senegačnik, Drobnjak 2000: 25), saj v opisu njegove zastopanosti v Evropi (po avtorjevih besedah predvsem na Balkanskem polotoku, sicer pa »nekaj muslimanov živi tudi v najrazvitejših evropskih državah«

2 Razmerja med posameznimi učbeniki sicer močno variirajo: Račič in Tomšič (2005), Miklavc Pintarič, Popit (2005) in Verdev (2009) namenjajo Evropi skoraj dvakrat več strani kot Aziji, Senegačnik (2009) pa kar petkrat več, podobno tudi Senegačnik in Drobnjak (2000).

3 Termina sta pogosto, čeprav napačno, uporabljena sinonimno.

(Senegačnik, Drobnjak 2000: 22) avtorji izpustijo podatek, da v Evropi živi okoli 44 milijonov muslimanov (6 odstotkov vseh prebivalcev).⁴ Tudi sicer je zaznamovanost Balkana z islamom negativno označena. *Geografija 7* na primer zavajajoče navaja, da so od nekdaj »zaradi nestrpnosti do verske in narodnostne raznolikosti, ki je značilna za Jugovzhodno Evropo, te pokrajine pretresali konflikti, spori, spopadi in vojne« (Miklavc Pintarič, Popit 2005: 15). Še bolj problematičen je njegov opis v drugem učbeniku (Senegačnik, Drobnjak 2000), kjer avtorja vzroke za »različna trenja« iščeta v »pomešanosti« narodov, jezikov, kultur in verstev. Gre za izrazito stereotipizacijo in protislovnost, saj je ta ista »pomešanost« v Evropi in ZDA (npr. Resnik Planinc idr. 2000: 55) pozitivno ovrednotena, v primeru Balkana pa je »sod smodnika«. V enem od učbenikov je podana tudi razlaga nastanka večkulturne družbe v ZDA, kjer na protisloven in mestoma napačen način avtorji zapišejo, da v Angloameriko priseljeni ljudje različnega rodu »kaj kmalu postanejo pravi Američani, saj se kulturne razlike zabrišejo ali vsaj zmanjšajo zaradi zlitja v večkulturno družbo, medtem ko so se v večjih mestih ohranile »posebne četrti, v katerih prebivajo ljudje samo določene narodnosti ali rase« (Kolenc-Kolnik idr. 2000: 62). V že omenjenem učbeniku (Senegačnik, Drobnjak 2000) pa je bolj kot Balkan stereotipno, negativno in kot »totalno druga« opisana Vzhodna Evropa:

Vzhodna Evropa se precej razlikuje od drugih delov Evrope, [...] V primerjavi z ostalimi je izredno enoličen. [...] Podobno bi lahko trdili tudi za družbene značilnosti. Povsod v Vzhodni Evropi je zunanji videz naselij, kmetijskih in industrijskih obratov skoraj enak, zelo podoben pa je tudi način življenja. [...] Zelo podobno lahko rečemo tudi o azijskem delu Rusije. (Senegačnik, Drobnjak 2000: 131)

Opisu sta dodani še dve fotografiji s podpisom v istem slogu: Ljudje v mestih večinoma živijo »v enoličnih stanovanjskih blokih, ki so si po celi Rusiji podobni kot jajce jajcu« in tudi vasi so si med seboj »skoraj enake« (prav tam). Tudi miselni vzorec za Vzhodno Evropo je, v nasprotju s prevladujočimi nevtralnimi ali pozitivnimi miselnimi vzorci za preostalo Evropo večinsko negativno obeležen (»Enoličen videz naselij, Obsežna neposeljena območja, Močno prizadeto okolje, Problemi industrije in rudarstva, Problemi kmetijske pridelave, Dediščina Sovjetske zveze«; prav tam: 144–145).

Hierarhičen koncept kulture

V drugem sklopu natančneje razčlenjujem naslednje vsebine: (1) nejasna uporaba konceptov kultura in civilizacija; (2) impliciten ali ekspliciten hierarhičen koncept kulture in razvojni diskurz; (3) linearno načelo socialne evolucije; (4) reinvencija tradicije (prekomerno poudarjanje navezanosti posameznih etničnih skupin na naravo).

Vse našteje vsebine so zelo prisotne v večini analiziranih učbenikov, nedvomno pa po zastopnosti izrazito izstopata neproblematiziran, neustrezen in tudi škodljiv razvojni diskurz in hierarhičen koncept kulture. Tako je zelo pogosta, skopo pojasnjena in neproblematizirana uporaba izraza »visoke civilizacije« (npr. Verdev 2007: 22); »gospodarsko in kulturno najbolj razvita ljudstva«, »visoko razvite in kulturne družbe«, »plemena, ki so dosegla najvišjo stopnjo civilizacijskega razvoja« in »zelo različne stopnje gospodarskega in kulturnega razvoja« (Resnik Planinc idr. 2000: 58, 65); »zelo visoko razvita kultura« (Kolenc Kolnik 2000: 74) itd. Hierarhičen diskurz je prisoten tudi na način, da je bilo »srečanje s civilizacijo za mnoge Indijance usodno«, saj avtorji s tem predpostavljajo »civiliziranost« Evropejcev v nasprotju z »neciviliziranostjo« Indijancev (Resnik Planinc idr. 2000: 43).

Opisi sodobnih (zahodno)evropskih družb kot uspešnih in »naprednih« temeljijo na skoraj najpogostejše uporabljenem izrazu »razvit«. Pri tem so kriteriji razvitosti običajno zamolčani, z razvitostjo pa se (hote ali nehote) predpostavlja splošno, tj. družbeno, kulturno razvitost, kar izhaja iz hierarhičnega

⁴ Dostopno na: <http://www.dnevnik.si/novice/neverjetno/1042420949>, 9. 8. 2011.

koncepta kulture. Tako preberemo, da so tudi znotraj Evrope »razvitejše«, »najrazvitejše«, »visoko razvite« in tudi »(naj)manj razvite države« (Senegačnik 2009: 12–15, 68, 76, 87; podobno tudi Senegačnik, Drobnjak 2000: 24, 44–46, 53, 74, 85, 122); »manj razviti Balkan« (prav tam: 32) in razdeljena Srednja Evropa na »bolj razvite kapitalistične države na zahodu in manj razvite socialistične države na vzhodu« (prav tam: 40). Podobno je opredeljena tudi Azija z »manj razvitima« Indijo in Pakistanom in »visoko razvito« Japonsko, ki je prehitela druge »najrazvitejše države sveta« in je uvrščena poleg »razvitih evropskih držav« in ZDA (prav tam: 113, 126; podobno tudi Senegačnik, Drobnjak 2000: 152). Prav tako je treba problematizirati tudi v drugih diskurzih zelo prisotno razvojno terminologijo z izrazi, kot so »svet v razvoju«, »nerazviti svet« (npr. Verdev 2009: 15–16, 30–31, 84, 90, 92, 95–96) itd.

Na dnu uporabljene hierarhije so neevropska ljudstva, ki so v enem od učbenikov opisana z besedami: »Na najnižji razvojni stopnji so tista, ki se ukvarjajo z nabiralništvom (nabiranjem plodov) in lovom« (Senegačnik 2008: 58), in orisana z ilustracijo pripadnika ljudstva Baka (»Pigmejca«) v Afriki, ki stereotipno predstavlja predstavnika »najnižje razvojne stopnje« pred vhomom v jamo, z mečem v rokah in skoraj golega (Senegačnik 2008: 58). Podoben opis prebivalcev tropskih gozdov najdemo v *Geografiji 8*, kjer so izpostavljene tiste njihove lastnosti, ki se jih sicer pri »sodobnih« ljudstvih izpušča, saj so skorajda samoumevne, delujejo banalno in infantilizirajo opisane ljudi, obenem pa poudarjajo njihovo »zaostalost«, »neciviliziranost« in navezanost na naravo (Resnik Planinc 2000: 65). »Gozdni Indijanci« so tudi na fotografiji prikazani v svoji »tipični« podobi (preluktana nos in usta, poslikave obraza, nakit), podnapis pa pove, da ti ljudje »prihajajo v stik s civilizacijo samo ob velikih rekah in v posameznih tržnih krajih« (prav tam: 67). Drugače od njih so upodobljeni tudi »andski Indijanci«, ki se »po svoji prvotno višji kulturni stopnji ter načinu prevzema evropske civilizacije najmočnejše razlikujejo od ostalih Indijancev«, pri čemer je stik z »belim svetom pomenil nazadovanje samobitnosti, prevzemanje tujih civilizacijskih oblik, socialno zapostavljenost ter zelo močno krvno mešanje« (prav tam).

Diskurz razvitosti je v učbenikih o Ameriki zelo zastopan (npr. Popit, Resnik Planinc 2000: 21, 44), ne pa tudi problematiziran (npr. Kolenc Kolnik idr. 2000: 109–110), predvsem ko je govor o ZDA in Kanadi, medtem ko so ameriški staroselci kot pripadniki »rumene rase« oziroma »rumenorjave polti« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 61) običajno predstavljeni kot »manj razviti« ali »nerazviti«. Ko je govor o »razvitosti«, Afrika seveda pride na vrsto zadnja. V večini učbenikov tako izvemo, da so države afriškega severa »razvitejše« (Novak idr. 2001: 19; Kolenc Kolnik idr. 2000: 17), ker naj bi Sredozemsko morje pripomoglo k višji »zdajšnji stopnji družbenega razvoja Severne Afrike, saj je ta podobna evropski«, »najbolj razvita afriška država« pa je Južnoafriška republika (Novak idr. 2001: 22, 34).

In kje v tej »razvito-nerazviti« zgodbi je Slovenija? V osnovnošolskih učbenikih za geografijo ji je namenjen učni program v 9. razredu. V vseh treh analiziranih učbenikih (Senegačnik idr. 1999: 8, 10, 49; Račič, Večerič 2002: 13; Novak 2003: 96, 98, 102, 107) se tako kot v veliki večini učbenikov za nižje razrede dosledno uporablja razvojni diskurz in v skladu z njim Slovenija sodi med »srednje razvite evropske države in smo v svetovnem merilu vsekakor del razvitega sveta« (Senegačnik idr. 1999: 8).

»Rasa« in ras(istič)ni diskurz

Tretji sklop analiziranih učbeniških vsebin se nanaša na: (1) neproblematizirano uporabo koncepta »rase« in »rasne« paradigme kot samoumevnega znanstvenega dejstva; (2) poudarjenost, homogenizacija in rasistična hierarhizacija »rasnih«, kulturnih in drugih razlik; (3) stereotipizacija z uporabo oznak »belo-črno«.

Praktično v vseh analiziranih učbenikih je uporaba koncepta »rase«, »rasne« paradigme in ras(istič)nega diskurza z opisi telesnih in drugih razlik zelo prisotna in neproblematizirana. Kritično branje učbenikov celo pušča vtis, da mora biti učenec nujno in najprej seznanjen z »rasno« strukturo in s potencialnim »rasnim« mešanjem posamezne celine ali države. Naj ponazorim s primerom diskurza iz enega od učbenikov, kjer je »rasa« nepojasnjena in uporabljena kot samoumevno znanstveno dejstvo,

ko avtor piše, da med Aziji prevladujejo pripadniki »rumene rase« (ponazorjeni s fotografijo Japoncev), za katero so značilni »debela veka, črni lasje in nekoliko nižja postava. [...] Beli ljudje so to raso pogosto podcenjevali, gospodarski razvoj današnjega sveta pa je najboljši dokaz o zmotnosti tega mnenja« (Senegačnik v Senegačnik, Drobnjak 2000: 153). Gospodarski napredek naj bi bil glavni argument za enakovrednost »ras«: tisti, ki ga ne zmorejo, so posledično upravičeno »podcenjeni«. Diskurza o »rasah« pa s tem še ni konec, saj obsežna območja Azije poseljuje še »bela rasa«, h kateri prištevamo tudi Indijce (ponazorjeni s fotografijo), čeprav so »nekoliko temnejše polti«, ter »mejne rasne skupine« in »med seboj pomešani pripadniki različnih ras« (prav tam). Učenci pa morajo na »karti človeških ras v atlasu« določiti razširjenost »rumene in bele rase« (prav tam, pa tudi 156–157, 166). »Prebivalstvo rumene rase« je dodatno ponazorjeno tudi v miselnem vzorcu Azije (prav tam: 178). Tudi v *Geografiji 7* (Račič, Tomšič 2005: 16) in v skoraj vseh analiziranih učbenikih je podobno nepojasnjeno in neproblematizirano opisana »prevladujoča rumena« obarvanost prebivalstva vzhodne Azije.

Je pa rasistični diskurz najbolj izpostavljen v učbenikih o Afriki. Tako se zdi, da je celotno poglavje o tej »črni celini« na primer v *Geografiji za 8. razred* (Novak idr. 2001: 10–11) prepleteno z vprašanjem »ras«, njihovo razporeditvijo in načinom življenja. Južna Afrika je bila zaradi nižjih temperatur »privlačna za naselitev belega evropskega prebivalstva,« kar ji je dalo »poseben pečat« (prav tam: 11).⁵ O kakšnih drugih v zrokih za naselitev ne izvemo. Prav tako sporna sta v *Geografiji za 8. razred* (Novak idr. 2001) naslov poglavja Ljudje v barvah čokolade in vsebina, še zlasti zaradi kategorizacije »rasnih drobcev«:

Res je, da po rasni pripadnosti Afričane najpreprosteje delimo na belo prebivalstvo [...] in na črno. [...] Vendar Afrika ni celina, na kateri bi živeli samo »črnci« in »belci«, ampak je veliko tudi prebivalcev, katerih barva kože je nekje vmes. Najstarejši znani prebivalci so majhni Pigmejci in Grmičarji (Bušmani), ki zaradi posebnih telesnih značilnosti ne sodijo v nobeno izmed rasnih skupin. Skupaj s Hotentoti jih zato uvrščamo v tako imenovane rasne drobce. [...] V »črni« Afriki so najštevilnejša ljudstva Bantu, sledijo pa jim še nekoliko temnejši sudanski črnci. Oboji živijo v plemenih. [...] (Novak in drugi 2001: 21)

Tudi v poglavju Premisli sta obe nalogi za učence povezani z vprašanjem »rase«, ki ostaja nepojasnjena. Še bolj problematičen pa je napotek k ogledu filma Bogovi so padli na glavo, v katerem ima »pomembno vlogo« »pleme Grmičarjev« kot predstavnikov »rasnih drobcev« in za katerega morajo učenci povedati, zakaj so »nekaj posebnega«, kar je še poudarjeno z njihovo fotografijo (prav tam: 33). Diskurz o »plemenih črne rase« in »beli rasi« se nadaljuje tudi v naslednjih poglavjih (prav tam: 24, 26, 28–35). O neustrezno imenovanih »Pigmejcih« še zapišejo, da »[k]ljub nekaterim stikom s civilizacijo [...] še naprej živijo v sozvočju z naravo« (prav tam: 28–29). Tudi *Geografija 8* uporablja rasistični diskurz v poglavju o prebivalstvu Afrike, kjer se večtisočletno »mešanje prebivalstva črne celine« odraža tako v »rasni«, jezikovni, verski pestrosti kot tudi v »stopnji družbenoekonomskega razvoja«, pri čemer je ta celina opisana večinoma z negativnimi določevalci: »številno črno prebivalstvo, hitra rast prebivalstva, nepismenost, tropske bolezni, prevladujoča islam in krščanstvo« (Resnik Planinc idr. 2000: 18). »Rasna« struktura je nadalje razdelana ob koncu poglavja, kjer avtorji poleg »črncev, belcev in pripadnikov rumene rase« v večini analiziranih učbenikov uporabljajo slabšalne izraze: »mešanci«, »rasni drobci«, »Pigmejci, Grmičarji in Hotentoti«⁶ (prav tam: 19, o tem tudi Kolenc Kolnik idr. 2000: 16–17, 22). Naslednji izsek iz besedila enega od učbenikov pa kaže na še dodaten izrazito kulturno hierarhično vrednoten način življenja, ki je tudi na semantični sobesedilni ravni zelo problematičen: »Beli ljudje težko živijo v ekvatorialnem podnebjju. [...] Največ je Bantu črncev, nekaj je tudi Pigmejcev in različnih mešancev. Velika vlažnost in visoke temperature prijajo insektom (komarjem in muham)« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 22).

5 V *Geografiji 8* je na začetku poglavja o geografski delitvi Afrike fotografija neoblečenih in skromno oblečenih temnopoltih otrok, ki nima nobenega drugega (vsebinskega) pomena kot simbolnega sporočanja o njihovi »drugosti«. Na podoben način delujejo tudi fotografije »tipičnih« predstavnikov afriških prebivalcev (»sudanskega črnca, Tuarega, Bantu črnca in Masaja«) (Resnik Planinc idr. 2000: 16, 18).

6 Ustrezna imena so: Mbuti ali Baka, Sani in Khoikhoi.

Izrazito nekritično in skopo, brez zgodovinskega konteksta, opisa segregacijskih oblik itd. je opisana politika rasnega razlikovanja v Južnoafriški republiki. O apartheidu je zapisano le to, da je »beli manjšini omogočal ugodnosti na vseh področjih in je bil v veljavi vse od leta 1948« in da se kljub njegovi odpravi »še vedno pojavljajo spori med različnimi rasnimi skupinami«. Skoraj pomembnejša se ponovno zdi »rasna« sestava južne Afrike s »črnci, belci«, Azijci in »mešanci« (Resnik Planinc idr.: 2000: 26–27).

Glede uporabe »rasne« paradigme in razvojne terminologije tudi Amerika ni nobena izjema. V omenjenem učbeniku tako Indijanci kot Eskimi⁷ pripadajo »rumeni rasi«, besedilu pa je dodana tudi fotografija predstavnikov »posameznih rasnih skupin v Severni Ameriki: A – belec (!), B – indijanka, C – črnka, D – mestic« (tj. »mešanec med Indijancem in belcem«), omenjeni pa so tudi mulati, tj. »mešanci med belci in črnci« (Resnik Planinc idr. 2000: 46). Tudi v zaključnih napotkih učencem in v povzetku poglavja je velik poudarek na »rasni strukturi« Severne Amerike (prav tam: 47). V primeru Južne Amerike je »rasna« sestava (»mestici, belci, Indijanci, črnci in mulati«) ravno tako zelo izpostavljena, grafično ponazorjena in, kot ugotavljajo avtorji, »[n]ikjer na svetu niso rase tako pomešane kot v Južni Ameriki« (prav tam: 66). Nič drugače ni s Srednjo Ameriko, kjer so se »[č]isti Indijanci in indijansko-beli mešanci mestici« obdržali kot večina samo v vsej Medmorski Ameriki in Mehiki (prav tam: 59; podobno tudi Kolenc Kolnik 2000: 80). V drugem učbeniku je o prebivalstvu Latinske Amerike zapisano: »Tako so potomci iz mešanih zakonov ustvarili pravi mozaik prebivalstva. Danes tu živijo Indijanci, belci, črnci in mešanci: mulati, mestici in zambi. Mulati so potomci belih in črnih staršev, mestici belih in indijanskih, zambi pa črnih in indijanskih. Pripadniki glavnih ras imajo do mešancev pogosto odklonilen odnos« (podobno tudi Novak idr. 2001: 65–67). Omenjeni so še Kreoli kot »čistokrvni potomci prvotnih španskih priseljencev«, na fotografijah pa so prikazani »tipični predstavniki različnih rasnih skupin« (Kolenc Kolnik 2000: 81), ne da bi bilo vprašanje t. i. »mešancev«, »čistokrvnosti« in »glavnih ras« kakorkoli problematizirano.

Poudarjenost, homogenizacija in hierarhizacija »rasnih« in drugih razlik so v analiziranih učbenikih pogoste tudi v obravnavi avstralskih staroselcev, ki jih nekateri avtorji zaradi njihovih telesnih značilnosti uvrščajo med »rasne drobce« (Novak idr. 2001: 80). V *Geografiji 8* se opis Avstralije začne z njeno geografsko lego, »posebnim rastlinskim in živalskim svetov« in v istem kontekstu (!) s stavkom o temnopoltih aboriginih (Resnik Planinc idr. 2000: 30). V drugem učbeniku pa so predstavljene njihove fizične (»temnopolti, srednje rasti, širokih nosov, precej poraščeni, skodrani las in razmeroma kratkih udov«) in bivanjske značilnosti (spanje »pod milim nebom ali v preprostih zakloniščih iz rastlinja«); (Kolenc Kolnik idr. 2000: 36). Večkrat je uporabljen tudi neustrezen izraz »domorodci« (prav tam: 33, 36, 47), s katerim so označena tudi staroselska ljudstva v Latinski Ameriki (prav tam: 90, 91).

»Rasna« paradigma in hierarhično razvrščanje »rasnih« in kulturnih razlik sta v enem od učbenikov uporabljena tudi pri opisu Melanezijcev in Polinezijcev v Oceaniji, ki močno asociira na nesprejemljivo primerjavo med Evropejci in Neevropejci: »Prebivalci se razlikujejo med seboj po telesnih značilnostih in stopnji omike. [...] Bolj omikani (od Melanezijcev, op. a.) so Polinezijci. Ti so visoke rasti in svetle polti ter izvrstni poljedelci in pomorščaki« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 43).

Legitimacija in racionalizacija evropskega kolonializma, izkoriščanja in rasizma

Ugotovitve o učbeniškem diskurzu o zgodovini evropskega kolonializma in njegovem izteku v sodobnejše neokolonialne oblike diskriminacije in rasizma sem strnila v predzadnji sklop z naslednjima vsebinskima poudarkoma: (1) stereotipne reprezentacije evropskega kolonializma kot »raziskovalne vne-me«, »odkriteljstva«, »pustolovstva«; (2) zamolčano ali relativizirano genocidno in etnocidno ravnanje Evropejcev, suženjstvo in trgovina s sužnji ter apartheid.

7 Ime Eskim je po mnenju nekaterih neustrezen, ker gre za evropsko oznako tega polarnega ljudstva, ki jih zaznamuje z negativno lastnostjo, tj. jedenjem surovega mesa, kar beseda pomeni. Kljub temu učbeniki v veliki meri uporabljajo prav ta izraz (npr. Resnik Planinc 2000: 43, 49, 50, 74; Kolenc Kolnik 2000: 99, Popit, Resnik Planinc 2000: 35), nekateri pa le vsebujejo pojasnilo o ustreznjšem imenu Inuit (prav tam: 51).

Obe vsebini lahko zasledimo v večini analiziranih učbenikov od 6. do 8. razreda. Tako so v uvodu enega od učbenikov na skromen in nevtralen način ter brez kritične refleksije kolonializma opisani razlogi srednjeveških odprav na potovanja: »da bi našli bogate dežele«, ker so želeli z ljudmi trgovati in tudi zato, »da bi si jih prilastili«. Na teh odpravah so »najpogumnejši« in »najbolj vedoželjni« raziskovalci vedno odkrivali »nove, dotlej neznane kraje in navade tujih ljudi« (Kolenc Kolnik 2004: 9–10). V drugem učbeniku podobno spoznamo, da naj bi evropski kolonializem v kolonijah vplival predvsem na jezik (Račič, Tomšič 2005: 48). Zelo nevtralnno, skromno in nepolemično o tej temi piše tudi Senegačnik (2009: 66–67), ki pojav upravičuje z argumentom, da so »z naraščajočim razvojem industrije« te države »potrebovale čedalje več surovin«, ki so jih uvažale iz svojih kolonij, »po drugi strani pa so potrebovale tržišče za svoje industrijske izdelke« (prav tam: 67, 70). Skoraj identičen diskurz je še v enem učbeniku, kjer je opis kolonializma izrazito nevtralen in implicitno opravičuje evropsko ekspanzijo z »velikimi« odkritji, potrebo po surovinah in tržiščih za svoje industrijske izdelke ter rastočim industrijskim razvojem, obenem pa sporoča, da naj bi bila osvojena območja do prihoda Evropejcev »še neosvojeni deli sveta«, torej prazni (Senegačnik v Senegačnik, Drobnjak 2000: 84, 95–98). Tudi v poglavju o Aziji ni ničesar o evropskem kolonializmu in njegovem vplivu. *Geografija 7* izjemoma omenja, da se je z de Gaminim potovanjem v Indijo začelo več kot 400 let trajajoče obdobje evropske kolonizacije azijskih dežel, ki je temeljila na »gospodarskem izkoriščanju in političnem zatiranju« (Miklavc Pintarič, Popit 2005: 8). Drug učbenik na začetku poglavja o Zahodni Evropi sicer enostavno omeni, da so te države imele v preteklosti velike prekomorske kolonije in tako »nadzorovale in izkoriščale velik del sveta«, kar pa je v nadaljevanju relativizirano in racionalizirano na naslednji način: »Pred prebivalstvom Zahodne Evrope je bil vedno na široko odprt svet. Zato ni nič nenavadnega, da so bile te dežele največje osvajalke sveta« (Verdev 2009: 49, 54). »Tipičen« diskurz o Kristofu Kolumbu in veličini njegovega odkritja zasledimo tudi v učbeniku za 8. razred avtorjev Kolenc Kolnik idr. (2000: 50). O njegovi »najdrznejši in najbolj tvegani poti« ter o »odkrivanju« nove celine pa pišejo tudi Novak in drugi avtorji (2001: 39), kjer o genocidu nad staroselci ne izvemo praktično nič, poudarjene so razlike med »svetovi«, nevtralen diskurz o stiku z Evropejci pa pogosto temelji na uporabi trpnika:

Geografska odkritja so povzročila velike spremembe v življenju ljudi in njihovem gledanju na svet. Srečala sta se dva kulturno in miselno nasprotujoča si svetova, ki drug drugega nista poznala, še manj pa razumela. [...] Staroselci so živeli na veliko nižji stopnji gospodarskega razvoja kot priseljenici iz Evrope. Ti so sprva Indijance in pozneje iz Afrike pripeljane črnce izkoriščali kot poceni delovno silo.

Temu sledi poudarjen opis pozitivnih strani odkritij in evropske prevlade (»hitrejše širjenje evropske miselnosti, kulture, znanosti in gospodarstva«), kjer je genocid omenjen zgolj kot »napaka« (Novak idr. 2001: 39). V naslednjem poglavju je na podoben »pustolovski« in romantiziran način opisano »tvegano prodiranje« evropskih priseljencev na zahod Severne Amerike: »Ti pogumni možje so odprli poti stezosledcem, ki so prek številnih naravnih ovir vodili karavane pionirjev daleč na Zahod v smeri, kjer sonce zahaja za obzorjem« (prav tam: 40). Šele na strani 46 v skromni in fragmentarni obliki izvemo število staroselcev pred začetkom naseljevanja evropskih »vsiljivcev« in po njem, nato pa se v poglavju *Gospodarska moč ZDA* ponovno vrnemo na »pionirsko« delo prvih evropskih naseljencev na njihovi poti na »Divji zahod« (!). V sklepu je vendarle kritično dodano, da kljub »pogumnim dejanjem pionirjev pri prodiranju na Zahod« sodobni Američani »žalostno usodo Indijancev« radi zamočijo. A že naslednje podpoglavje ponovno izpostavlja pomen kavbojev kot »najboljših pastirjev« in veliko vlogo kmetijstva v gospodarskem napredku države (prav tam: 53). Tudi v drugem učbeniku (Novak idr. 2001) se stereotipizirano naslovljeno poglavje *Vročje, bolj vroče – Afrika začne s podnaslovom Težave belcev v tropski Afriki* in opisuje evropsko »odkrivanje« zahodnoafriške obale, pri čemer je tekst napisan povsem z vidika evropskih raziskovalcev in njihovih težav na poti (prav tam: 14–17). O kolonializmu in »težavah« tamkajšnjih ljudi zaradi stika z Evropejci lahko v dveh stavkih beremo šele na strani 22, fragmentarno ter nesistematično pa še na strani 27. Še največ izvemo v poglavju *Črni sužnji iz Zahodne*

Afrike za Novi svet, kjer pa pogosta uporaba trpnika dostikrat zamolči akterja dejanja (»Z geografskimi odkritji konec 15. stoletja [...] se je začela tudi najbolj žalostna zgodovina Afrike. [...] Trgovina s sužnji se je v 17. stoletju zelo razmahnila. [...] Donosna trgovina in suženjstvo sta se ohranila do sredine 19. stoletja« (prav tam: 30).⁸

Zelo nevtralen diskurz o kolonializmu in evropskih kolonialistih v Ameriki je vsaj še v dveh učbenikih (Kolenc Kolnik idr. 2000: 61; Resnik Planinc idr. 2000: 22, 42). Zdi se, da avtorji več poudarka posvečajo razlikam med francosko in angleško kolonizacijo kot pa posledicam za staroselska ljudstva. Tudi kolonizacija Latinske Amerike je najprej predstavljena skozi »kulturni pečat« Špancev, šele v drugem odstavku pa kot »brezobzirno izkoriščanje«, ki pa ga avtorji takoj za tem neposrečeno in cinično racionalizirajo: »Ker so se belci težko privadili težkemu delu v tropskem podnebnju, so večino delovne sile predstavljali črnci, ki so jih kot sužnje pripeljali iz Afrike. Črnci so bili pri delu na plantažah najbolj odporni« (prav tam: 59). Opis kolonizacije Latinske Amerike v nadaljevanju izključi negativne vidike in poudarja pozitivne: gospodarski razvoj pod vodstvom pretežno »belega« prebivalstva, evropski jezikovni vpliv na kulturo, evropski prispevek v kmetijstvu (prav tam: 66). Tudi v primeru »odkrivanja« Avstralije in Nove Zelandije zasledimo »pogumne pomorščake« in »najuspešnejše raziskovalce«, ki so prišli v stik sicer »zelo pogumnimi in v ravnanju s čolni zelo spretnimi domačini Maori« (Novak idr. 2001: 74) in so kljub naravnim pastem »z vso vnemo raziskovali notranjost celine« (prav tam: 80).

Nič drugačen ni diskurz o polarnih območjih: »Nobeno iskanje neznanega sveta pa ni prineslo toliko požrtvovalnosti, poguma, vztrajnosti, naporov, žrtvovanja, pa tudi tekmovalnosti in želje po slavi, kot osvajanje obeh Zemljinih polov« (prav tam: 89). O izkoriščanju in nasilju nad avstralskimi staroselci izvemo zelo malo (npr., da so šele »v zadnjem času dobili zaščitno zakonodajo, ki jim omogoča preživetje in razvoj« (Resnik Planinc 2000: 31, 34). Spet v drugem učbeniku ne izvemo ničesar o sodobnih vidikih diskriminacije staroselcev, ki se »v sodobni avstralski družbi ne znajdejo najbolje« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 36). Isti avtorji se iste dikcije držijo tudi v primeru Inuitov in Indijancev, ki se »v sodobnem ameriškem načinu življenja kljub državni podpori in zaščiti ne znajdejo prav dobro« (prav tam: 61). O diskriminaciji v učbeniku eksplicitno spregovorijo samo v primeru Latinske Amerike, in to predvsem v zvezi z otroki, o čemer priča tudi fotografija petih južnoameriških dečkov z moralistično konotiranim pripisom: »Otroci ulice. Nasmeh je le za fotografa, vsakdanost teh otrok pa je precej žalostna« (prav tam: 92). Vsaj omenjena pa je krivda britanskih naseljencev za izumiranje (odvzeta zemlja, bolezni) v primeru novozelandskih Maorov (Resnik Planinc idr. 2000: 37).

Ahistoričnost vzrokov asimetrične ureditve sodobnega sveta in nekritično izpostavljanje zahodnega humanitarizma

Zadnji, peti sklop analiziranih vsebin temelji na naslednjih poudarkih: (1) zamolčanost zgodovinske povezanosti med evropskim gospodarsko-tehnološkim vzponom in izkoriščanjem neevropskega sveta z vidika obstoječe svetovne geometrije moči; (2) poudarjanje zahodnega humanitarizma, filantropije, razvojne pomoči in paternalizma pri reševanju problemov v neevropskem svetu.

Poudarjene gospodarsko-tehnološke in kulturne razlike med evropskim in neevropskim svetom, ki so pogosto tudi implicitno ali eksplicitno hierarhično vrednotene, najdemo v učbenikih za 7. in 8. razred in se nanašajo na vse celine. Tako je na primer (srednja) Azija v enem od učbenikov (Verdev 2009) v poglavju Svet nasprotij (!) s še pomenljivejšimi podnaslovi⁹ moralistično opisana: »V gospodarsko razvitem svetu, kjer imamo skoraj vse, kar si zaželim, težko razumemo, da so ljudem ponekod po svetu kratene osnovne človekove pravice, da nimajo strehe nad glavo, da že več dni niso jedli, da delajo cele dneve

8 O izkoriščanju in politiki apartheida informativno izvemo še v poglavju o Južni Afriki (Novak idr. 2001: 32).

9 Revščina in lakota, Bolezni in epidemije, Naravne in ekološke nesreče, Vojaški spopadi in begunci, Nepismenost, Otroško delo.

za nekaj evrov na mesec. Najhuje je, da se to pogosto dogaja otrokom, ki bi se morali brezskrbno igrati in uživati v otroštvu« (prav tam: 102). Avtorica sicer okrcra velika mednarodna podjetja zaradi izvoza umazane industrije v te države, v opisu različnih konfliktov in oboroženih spopadov, ki so za »revne in gospodarsko nerazvite države značilni« (prav tam: 103), pa so vpleteni mednarodni akterji pogosto zamolčani. Poglavlje je ponazorjeno tudi s fotografijami neurejenih bivališč in skromno oblečenih, umazanih in prosečih otrok z izrazitim moralističnim podnapisom: »Kakšna prihodnost čaka deklice na sliki?« (prav tam).

Afrika tudi tu na eni strani nastopa kot stereotipno utelešenje vsega negativnega, na drugi pa (zahodne) pomoči potrebnega. Tako sta zahodna filantropija in »plemenita pomoč« Evrope afriškim državam, zlasti območju Sahela, v enem od učbenikov izpostavljeni na izrazito pristranski paternalistični način, ki ne omenja kompleksne vpletenosti evropskih držav zaradi njihovih geostrateških interesov v številnih afriških državah, obenem pa izhaja iz »tipične« predpostavke o intelektualni večvrednosti Evropejcev: »Razvite države bi morale Afričanom pomagati ustvariti lastno, domačim razmeram prilagojeno gospodarsko osnovo. Naučiti bi jih morale smotrnega gospodarjenja, da bi se lahko sami preživljali. Sicer pa že star kitajski pregovor pravi: »Lačnemu ne dajaj ribe, ampak ga rajši nauči loviti ribe.« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 24). Besedilu je dodana še fotografija golega podhranjenega otroka. Na razlike med Evropejci in Neevropejci zelo eksplicitno tekstualno in slikovno opozarjajo tudi Novak idr. (2001: 93). Med globalnimi izzivi je med drugim omenjeno pomanjkanje hrane. Na fotografiji je prikazan temnopolti deček s hrano na krožniku, ki so jo dolgi vrsti čakajočih dali pripadniki mednarodne pomoči, s pripisom: »Mednarodna pomoč reši življenje marsikateremu otroku – podobno kot temu malčku v Somaliji.«¹⁰

Večina učbenikov podoba Afrike (z delno izjemo njenega severnega dela) izrazito negativno karakterizira z »nerazvitostjo«, revščino, s sušo, z lakoto, s politično nestabilnostjo, kriminalom ... Najbrž ni bolj ilustrativnega in hkrati že na meji ciničnega primera kot miselni vzorec v enem od učbenikov, kjer je ta celina na dveh straneh s tekstom in fotografijami celostno predstavljena z naslednjimi atributi: »Problemi prometne povezanosti (cela Afrika), Plemenska nasprotja, vojaški spopadi in begunci (cela Afrika), Revščina in lakota (Tropska Afrika), Uničevanje tropskega deževnega gozda (Tropska Afrika), Širjenje puščav (Severna in Tropska Afrika), Hitro naraščanje prebivalstva (cela Afrika)« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 28–29).

Revščina staroselskih ljudstev je pogosto izpostavljena tema tudi v spoznavanju Amerik. V enem od učbenikov avtorji na vprašanje, ali bodo države Latinske Amerike pri svojem gospodarskem in družbenem »razvoju« dale prednost tradicionalnemu ali sodobnemu visokotehnološkemu gospodarjenju, ponujajo skrajno evropocentrično paternalističen odgovor: »Naloga ni lahka in zato bodo potrebovale pomoč razvitega sveta« (Kolenc Kolnik idr. 2000: 91). Pretežno negativna reprezentacija Latinske Amerike je povzeta tudi v miselnem vzorcu ob koncu poglavja. Od osmih prikazanih »tipičnih značilnosti« jih je kar pet izrazito negativnih: naravne katastrofe, uničevanje tropskega deževnega gozda, diskriminacija in izumiranje prvotnega prebivalstva, velike socialne razlike in prenaseljenost v velikih mestih, vsaj še dve – »mešanje različnih ras« in monokulturno gospodarstvo – pa imata, če ju interpretiramo sobesedilno, negativno konotacijo. Podobno je vsaj še v enem učbeniku, kjer avtorji izrazito poudarjajo getoizirano in marginalizirano življenje Indijancev in »črncev« (tudi slikovno), zlasti v velemestih, s pokroviteljskim podnapisom: »Ljudje temnejše polti so ujeti v začaran krog revščine. Morda jim upanje v svetlejšo prihodnost daje vera ...« (Novak idr. 2001: 67). Je pa v omenjenem učbeniku ustrezno razčlenjen velik vpliv kolonialne preteklosti, ki se kaže v obstoju majhnega števila veleposestnikov, monokulturnem kmetijstvu, namenjenem pretežno izvozu, in velikih domačih in tujih gospodarskih trgovskih družb (Novak idr. 2001: 68–71). V učbeniku *Spoznavamo Afriko in novi svet* je ustrezno problematizirano izkoriščanje naravnih bogastev na staroselskih ozemljih predvsem s strani tujih in domačih družb. V njem je odprto tudi vprašanje uničevanja amazonskega deževnega gozda in

¹⁰ Podobno tudi v Popit, Resnik Planinc 2000: 27 ter v Resnik Planinc idr. 2000: 23.

s tem življenjskega prostora staroselcev, ki je bilo nekoč na udaru zaradi evropskega kolonializma, danes pa zaradi krčenja gozda, izkoriščanja morskih in rudnih bogastev ter fosilnih goriv s strani domačih in zahodnih družb (Kolenc Kolnik idr. 2000: 91–92).

Tudi opisi oceanskih staroselcev, njihove revščine, življenja v revnih predmestjih ali rezervatih so skoraj identični kot pri že omenjenih staroselcih na drugih celinah. Ti opisi seveda držijo, vendar pa se zdi, da so pogosto namenjeni hierarhičnemu vrednotenju razlik med večinskim prebivalstvom, ki naj bi živelo v urejenih življenjskih razmerah, in staroselci, ki zaradi svojega »drugačnega načina življenja« pristanejo na socialnem dnu družbe, ker se niso sposobni prilagoditi sodobnemu svetu. Pogosto tudi podlegajo etnocentrični univerzalnosti in ne vključujejo heterogenosti znotraj njihove skupnosti. Čeprav nesistematično, pa so vendarle omenjeni nekateri vzroki takšnega stanja: odvzem življenjskega prostora, bolezni, ki so jih s sabo prinesli evropski naseljenci, spopadi z njimi itd. (Novak idr. 2001: 80, 84, 86–87) pa tudi vojaška in finančna odvisnost od ZDA, Francije, Velike Britanije in drugih (Resnik Planinc 2000: 39).

SKLEP

Diskurzivna analiza izbranih osnovnošolskih učbenikov za geografijo je pokazala, da ti v veliki večini vsebujejo jezikovne strategije, vsebine, miselne vzorce, slikovno gradivo, ki vodijo v stereotipne, evrocentrične in tudi rasistične sklepe o neevropskem svetu in njenih prebivalcih, migrantih itd. Tako lahko potrdim domnevo Kovača in soavtorjev (2005: 15, 159) v raziskavi učbeniškega trga v Sloveniji (2005), da več učbenikov za posamezni predmet na tržišču še ne zagotavlja tudi pluralnosti poti, torej pedagoško-didaktičnih pristopov in predvsem pluralnosti vsebin, s katerimi naj bi učenci usvojili postavljene standarde znanja, da so učbeniki zlasti »variacija na isto temo« ter da je konkurenca med učbeniki v Sloveniji predvsem sama sebi namen. Reprezentacije posameznih celin bi morale temeljiti na uporabi čim bolj celostnega, kompleksnega in uravnoteženega ter čim manj stereotipnega in (preveč) poenostavljenega izobraževalnega diskurza o njihovih problemih na eni strani in pozitivnih zgodbah na drugi strani. Afrika ni samo »črna, revna, lačna in bolna«, kot kaže tudi primer miselnega vzorca za prvošolce v eni od slovenskih osnovnih šol.



Fotografiji 1 in 2: Reprezentacije Afrike skozi oči prvošolcev v eni od slovenskih osnovnih šol v šolskem letu 2014/2015 (avtorica: Ksenija Šabec, vir: osebni arhiv).

Tudi s sicer dobrozvenečim, a pomensko praznim opisom Azije kot »rasnim, verskim in kulturnim mozaikom« pravzaprav ničesar ne pojasnimo. Nič manj pomembna ni umestitev posameznih kontinentov v širši (globalni) zgodovinski, družbeni, politični, kulturni, gospodarski in socialni kontekst, pri čemer bi bilo nujno treba izpostavljati skupne značilnosti, dosežke in težave ter podobnosti, ne pa predvsem ali izključno samo razlik (kulturnih in drugih, s telesnimi pa tako ali tako ničesar ne pojasnimo). Predvsem

pa svetovne zgodovine in (politične in simbolne) geografije ne prikazovati kot zgodovine in geografije Evrope oziroma zahoda in »preostanka« sveta (*The West and the Rest*), torej skozi evropsko miselno perspektivo in vrednotno paradigmo, pač pa čim bolj policentrično in pluralno z vlogo in s pomenom vsake celine v globalnem kontekstu.

Spremenjen izobraževalni diskurz pa pomeni tudi opolnomočenje učiteljev glede: a) vsebinskih in diskurzivnih pomanjkljivosti in netočnosti v obstoječih učbenikih; b) vrednotnih, ideoloških in kulturnih pristranskosti in obremenjenosti obravnavanih tem (npr. vloge mednarodnih vladnih in nevladnih (tudi humanitarnih) institucij v ohranjanju neokolonialnih razmerij in novodobnega suženjstva); c) besedišča (neustrezni izrazi, zastarela poimenovanja, (neo)kolonialni koncepti ...); č) rasističnega diskurza in »rasne« paradigme kot že zdavnaj preživetih konceptov brez znanstvene veljave v biologiji, antropologiji, genetiki in tudi geografiji, zgodovini itd.; d) »nefosilizacije« in »neeksotizacije« posameznih ljudstev (zlasti staroselskih) kot »živih fosilov« iz določenega zgodovinskega obdobja.

VIRI IN LITERATURA

- Apple, Michael W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahar, Igor (2004). *Geografija 6: Učbenik za pouk geografije v 6. razredu 9-letne OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Carignan, Nicole, Sanders, Michael, Pourdavood, Roland G. (2005). Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education. *International Journal of Qualitative Methods* 4/3, http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_3/pdf/Carignan.pdf (3. 2. 2015).
- Društvo Afriški center (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu*, http://www.drustvo-dugs.si/dokumenti/Afrika_v_slovenskem_solskem_sistemu.pdf (3. 2. 2015).
- Dijk, Teun A. van (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage Publications.
- Dijk, Teun A. van (2005). Critical Discourse Analysis. *The Handbook of Discourse Analysis* (ur. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton), <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf> (14. 9. 2015).
- Katalog učbenikov za osnovno šolo – geografija* (2015), <https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/default.a> (15. 9. 2015).
- Kolenc Kolnik, Karmen, Korže Vovk, Ana, Otič, Marta, Senegačnik, Jurij (2000): *Spoznavamo Afriko in novi svet: Geografija za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Založba Modrijan.
- Kolenc Kolnik, Karmen (2004): *Geografija za 6. razred*. Ljubljana: DZS.
- Kovač, Miha, Kovač Šebart, Mojca, Krek, Janez, Štefanc, Damijan, Vidmar, Tadej (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miklavc Pinterič, Simona, Popit, Sabina (2005): *Geografija 7: Učbenik za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Mastnak, Tomaž (1996). Mit Evrope in religija demokracije. *Družboslovne razprave* 21/12, 11–19.
- Mavromataki, Maria (1997). *Greek Mythology and Religion*. Athens: Haitalis.
- Novak, Franci, Otič, Marta, Vovk Korže, Ana (2001). *Geografija za 8. razred*. Ljubljana: DZS.
- Novak, Franci (2003). *Geografija Slovenije za 9. razred devetletke in 8. razred osemletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Popit, Sabina, Resnik Planinc, Tatjana (2000). *Življenje človeka na Zemlji: Učbenik za izbirni predmet človek in Zemlja v 8. razredu 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Račič, Jože, Večerič, Danica (2002). *Geografija za osmi razred 8-letne osnovne šole in deveti razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Račič, Jože, Tomšič, Žarko (2005). *Geografija 7: Učbenik za geografijo v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Resnik Planinc, Tatjana, Bahar, Igor, Račič, Jože (2000). *Geografija 8: Učbenik za geografijo v osmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut, Otič, Marta (1999). *Živim v Sloveniji: Geografija za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut (2000). *Spoznavamo Evropo in Azijo: Geografija za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij (2008). *Moja prva geografija: Geografija za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij (2009). *Geografija Evrope in Azije: Učbenik za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Šabec, Ksenija (2015). Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: Učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije. *Dve domovini / Two Homelands* 42, 127–140.
- Učni načrt – Geografija – Program osnovna šola* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Zavod RS za šolstvo, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf (15. 9. 2015).
- Verdev, Helena (2004). *Raziskujem Zemljo 6: Učbenik za geografijo v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Verdev, Helena (2009). *Raziskujem Stari svet: Učbenik za geografijo v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Vezovnik, Andreja (2008). Kritična diskurzivna analiza v kontekstu sodobnih diskurzivnih teorij. *Družboslovne razprave* 24/57, 79–96.
- Vrečer, Natalija (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 47–57.
- Wodak, Ruth, Meyer, Michael (2006). *Methods of critical discourse analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Žmavc, Janja, Žagar, Igor Ž. (2011). *Kako so Evropejci odkrili neznane dežele in se spoznali z novimi ljudstvi: Evropa v slovenskih osnovnošolskih učbenikih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

SUMMARY

SLOVENE TEXTBOOKS AS AN AGENT OF ETHNOCENTRIC AND RACIST SOCIALIZATION: THE CASE OF ELEMENTARY SCHOOL GEOGRAPHY TEXTBOOKS

Ksenija ŠABEC

The aim of this article is to determine how contemporary Slovene educational discourse acts as an important generator of stereotypical, negative as well as discriminatory and racist representations of non-Europeans as the European “significant other”. The author applies critical discourse analysis to examine the discourse, contents, linguistic strategies, mental schemas and illustrative material in sixteen Slovene geography textbooks for elementary schools. On the basis of theoretical considerations that geography and history textbooks in particular often enable the defining of potentially possible and plausible situations, which leads to negative, Eurocentric and racist conclusions about non-Europeans and migrants, five sets of findings are summarized: a Eurocentric and stereotypical perspective of world history and the contemporary world, a hierarchical concept of culture, “race” and racist discourse, the legitimization and rationalization of European colonialism, exploitation, and racism, and finally, ahistorical causes of the asymmetric configuration of the modern world and uncritical treatment of Western humanitarianism.