

Predgovor: vzgoja in izobraževanje v konstrukciji interkulturalnosti	5
<i>Darko Štrajn</i>	
Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturalnosti	7
<i>Robi Kroflič</i>	
Dialog in šola	25
<i>Janez Juhant</i>	
Socialnopsihološki konteksti interkulturalnega komuniciranja	39
<i>Mirjana Ule</i>	
Politološke vsebine državljanske vzgoje: pristopi, vsebine in možnosti	53
<i>Jernej Pikalo, Simona Bezjak, Marinko Banjac in Blaž Ilc</i>	
Od radikalne interpretacije do etike zmožnosti: filozofska razprava o možnostih in pogojih (medkulturalnega) dialoga	73
<i>Bojan Žalec</i>	
The human coexistence – underpinned by languages and cultures	91
<i>Lucija Čok</i>	
Interkulturalnost v prostoru multikulturalnosti: tuji jezik in interkulturalna kompetenca	107
<i>Darko Štrajn</i>	
Romski pomočniki v slovenskem osnovnošolskem sistemu: prednosti in pomanjkljivosti izredne učne pomoči romskim učencem	121
<i>Irena Bačlija</i>	

Prispevek k aktualnim razpravam

**Ocenjevanje raziskovalnih programov na področju vzgoje
in izobraževanja: etične dileme in metodološki problemi143**

Zdenko Kodelja

POVZETKI/ABSTRACTS155

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)
ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)
ISSN 1581-6044 («online» izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XIX • Številka 5/6 • 2008

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education
Educational Research Abstracts
International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)
Multicultural Education Abstracts
Pais International
Research into Higher Education Abstracts
Social Services Abstracts
Sociological Abstracts
Worldwide Political Science Abstracts

PREDGOVOR: VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V KONSTRUKCIJI INTERKULTURNOSTI

Darko Štrajn

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Revija *Šolsko polje* je bila še v času, ko je izhajala v angleščini, med prvimi revijami na svetu, ki so se osredinile na vprašanja državljske vzgoje. Družbene spremembe, morda preoptimistično poimenovane z »demokratizacijo« (rečeno v luči sedanjega kolapsa takrat zmagovalne formule kapitalizma v spoju z demokracijo), so še posebej intenzivno zajele naš del sveta. Zato vprašanjem o »pravi« konstrukciji domnevno osvobojene družbe ni bilo videti konca. Čeprav je vsaj del odgovorov dajala kar družbena praksa sama na področjih kot so politika, ekonomija, umetnost in tudi šolski sistem, je bila za iskanje dolgoročnejših in preišljenih odgovorov zadolžena tudi znanost, družboslovna ter humanistična prav gotovo še posebej.

V tem najširšem okviru se je za vede o vzgoji in izobraževanju porodilo veliko izzivov, na katere so se odzvale z okrepljenim interdisciplinarnim sodelovanjem in z metodološko utemeljenim iskanjem stikov z vzgojnoizobraževalno prakso. Ta je nemara očitneje kot kdajkoli prej postala osrednje področje družbene reprodukcije (kot bi rekli npr. z Bourdieujem), v katerem je šolski sistem kot ne edini, a vendar poglavitni mehanizem te reprodukcije postal prizorišče včasih kar vrtoglavo hitrih sprememb. Hkrati s tem se je oblikovala tudi podlaga za temeljitejši razmislek o vlogi šolstva v praksah konstrukcije družbe, med katerimi imajo vidno vlogo državljanstvo, upravljanje javnih sistemov, procesi socialne diferenciacije, družbeno komuniciranje in na vse to občutljivi kulturni obrazci.

Prispevki v tej številki *Šolskega polja* se s svojimi obravnavami pojava multikulturalnosti in z refleksijami o možnih praksah interkulturalnosti v šolah večinoma vpisujejo v to široko problemsko področje. Pri tem sodelujoči avtorji, kajpak vsak na svojem strokovnem področju, opozarjajo na temeljne teoretske razsežnosti problematike, ki jo postavljajo nove globalne realnosti. Obenem pa razpravljajo o bodisi bolj hipotetičnih bodisi o že preizkušanih ali empirično ugotovljenih oblikah delovanja vzgojnoizobraževalnega

procesa v kontekstu družbenih sprememb. Pri tem se večji del prispevkov ujema v opredelitvi temeljne vloge raznolikih jezikovnih kompetenc v okvirih multikulturalnosti. Seveda je revija *Šolsko polje* sama tudi to pot vpletena v ves ta kontekstni pluralizem tako, da se v člankih prikazuje kot odprta za znanstveno in nazorsko raznolikost. V nekaterih prispevkih se ta izreka tudi na polemičen in kritičen način. V vsakem primeru pa uredništvo pričakuje, da bodo prispevki iz te številke Šolskega polja pospešili dejavnosti, ki ustvarjajo družbo strpnosti in državljske demokratične reflektivnosti.

Poleg člankov, ki se posvečajo omenjeni problematiki, na koncu številke objavljamo tudi aktualni zapis, ki se kritično sooča z vprašanji vrednotenja znanstvenih prispevkov na družboslovnem področju. Povod zanj je bila evalvacija raziskovalnih programov, ki jo je l. 2008 vodila Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.

INDUKTIVNI PRISTOP K POUČEVANJU DRŽAVLJANSKE VZGOJE NA NAČELU INTERKULTURNOSTI

Robi Kroflič

Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Področje državljanske vzgoje v obdobju po drugi svetovni vojni, še posebej pa v zadnjem obdobju, doživlja zelo burne spremembe tako na teoretskem kot praktično-metodičnem področju. V slovenskem prostoru smo doslej vzpostavili različne dileme, kot so na primer:

- vprašanje temeljne usmeritve v državljansko ali domovinsko vzgojo (Barle in Rustja (ur.), 2006);
- razkorak med ciljno usmeritvijo državljanske vzgoje v razvoj aktivnega ali odgovornega državljanstva (*Citizenship Education at School in Europe* (2005); Kroflič, 2006);
- vprašanje usmeritve državljanske vzgoje v razvoj ustreznih osebnostnih lastnosti (vrlin) posameznika ali v krepitev njegovih kognitivnih zmožnosti za avtonomno presojanje in zmožnost zaščite svojih državljanskih pravic (Kroflič, 2004);
- vprašanje pravne in/ali etične dimenzije človekovih pravic kot enega ključnih vsebinskih sklopov pouka državljanske vzgoje (Kroflič, 2003 in 2007; Medveš, 2007; Šebart Kovač in Krek, 2007);
- vprašanje težišča državljanske vzgoje v smislu usmerjenosti v afirmacijo posameznika ali skupnosti, in če skupnosti, kakšen koncept skupnosti zagovarjati v multikulturnem okolju in v po sposobnostih za uspešno učenje heterogenih učnih okoljih (Peček Čuk, 2000; Kroflič, 2004);
- vprašanje, ali lahko vrline družbenega angažmaja učencev/dijakov razvijamo v učilnici (varnem šolskem okolju) ali bi morali državljansko vzgojo prenesti tudi v »nezaščiteno« realno okolje lokalne skupnosti (Kroflič, 2004);
- vprašanje ciljne usmerjenosti naše javne šole v razvoj nacionalne identitete ali »evropske usmerjenosti« in sprejetja interkulturnosti kot

enega osnovnih didaktičnih načel državljske vzgoje (Skubic Ermenc, 2003 in 2006) in inkluzivnosti kot načela participativne vključenosti posameznikov in skupin učencev, ki so v tradicionalnih družbenih okoljih pogosto izključeni (Peček in Lesar, 2006).

Opisane praktične dileme konceptualne zasnove državljske vzgoje so odraz vrenja teoretskih tokov, ki poskušajo pojasniti, kaj v človeku tvori podlago za družbeno odgovorno delovanje in s kakšnimi vzgojnimi prijemi lahko v šoli vplivamo na razvoj aktivnega in odgovornega državljanstva. Ob tem se mi zdi vredno izpostaviti, da se v razpravah o državljski vzgoji in o pravičnem zagotavljanju pogojev, da v heterogenem šolskem okolju zagotovimo uspešen razvoj tudi posameznikom in skupinam učencev, ki so bili v zgodovini šolstva mnogokrat prikrajšani za odlično izobrazbo, pa tudi za aktivno participacijo v šolskem (beri: javnem družbenem) prostoru, v teoriji stikajo ideje iskanja novih konceptov državljske vzgoje kakor tudi modelov, ki si prizadevajo okrepiti medkulturni dialog in vzpostavili vrednoto demokracije kot obliko vzajemnega sprejemanja in sporazumevanja v svetu pluralnosti in razlik. Ob tem se mrzlično iščejo novi registri intersubjektivnih pogojev kakor tudi pogojev za vzpostavitev dialoga med različno kulturno formiranimi posamezniki oziroma družbenimi skupinami, ki bi jih bilo mogoče okrepiti z novimi pedagoškimi pristopi. V pričujočem besedilu zato želim preveriti, koliko si v procesu razvoja interkulturne metodike državljske vzgoje lahko pomagamo z načeli induktivnega vzgojno-disciplinskega razvoja, ki ga je od poznih šestdesetih let dvajsetega stoletja naprej razvijal M. Hoffman.

Prevladujoči paradigmatški okviri pouka državljske vzgoje

Če nekoliko poenostavimo prikaz zgodovinskih tokov teoretskih konceptov, ki so od nastanka obveznega šolstva prevladovali pri zasnovah državljske vzgoje,¹ lahko rečemo, da je bila do druge svetovne vojne v Evropi in Ameriki državljska vzgoja večinoma zasnovana na konceptu vzgoje karakterja državljana, zavezanega vrednotam domovine, po drugi svetovni vojni pa se pod vplivom liberalne pedagogike, kognitivistične psihologije in Rawlsove teorije pravičnosti državljska vzgoja prevesi v razvoj etičnega presojanja in aktivne udeležbe v demokratičnih projektih šolske skupnosti, pri čemer poglavitno vlogo odigrata presojanje in odločanje v duhu človekovih (in kasneje tudi otrokovih) pravic.

Čeprav omenjeni paradigmi nista v celoti zgubili pomena pri iskanju ustreznih metodičnih rešitev državljske vzgoje, se od zgodnjih osemdesetih let dvajsetega stoletja pojavljajo številne kritike do takrat prevladujočih teoretskih idej in praktičnih rešitev.

Za modele vzgoje karakterja, prevladujoče do druge svetovne vojne, naj bi bilo v metodičnem smislu značilno, da so bili praktično vezani na discipliniranje, modelno učenje in »moralko« (z religioznimi in/ali domovinskimi emocijami), hkrati pa teoretiki te paradigme niso razvili prepričljivih dokazov za možnost oblikovanja vrline niti ustreznih metodičnih pristopov, saj »... kaj bistveno dlje od vloge učitelja kot razlagalca in zgleada vrednotne usmerjenosti (s pomočjo doslednega sankcioniranja prekrškov) žal pri opredelitvi vzgojne metodike, ki bi okrepila osebno odgovornost otrok, mladostnikov in odraslih, zagovorniki vzgoje vrednot niso prišli« (Kroflič, 2007).

Zelo obsežna pa je tudi kritika kognitivizma in Rawlsove teorije pravičnosti, ki je po objavi leta 1971 postala najpomembnejši vir teoretskega utemeljevanja državljske vzgoje. Med najodmevnejšimi kritikami kognitivistične paradigme državljske vzgoje velja omeniti:

- razkorak med »vedeti in ravnati« (med »deontološko« in »odgovorno« sodbo) oziroma problem pomanjkanja konceptualizacije motivacije za prosocialno, moralno in družbeno odgovorno presojanje in delovanje;
- zastoje moralnega presojanja na konvencionalni ali celo predkonvencionalni stopnji, ki so posledica enačenja šolske vzgoje z discipliniranjem, hkrati pa se na tem področju srečujemo z agresivnim vdorom permisivnih vzgojnih idej, ki zavračajo tradicionalno retributivistično logiko discipliniranja, kot nadomestek pa uvedejo čustveno pogojevanje kot obliko vplivanja na otrokovo vedenje;
- temeljna odgovornost posameznika se vzpostavlja v odnosu do družbene norme, saj naj bi se pred zmožnostjo avtonomnega in kritičnega presojanja posameznik najprej podredil obstoječim družbenim normam, šolska državljska vzgoja pa naj bi utrjevala razvoj moralnega presojanja na konvencionalni stopnji; s spodbujanjem prehoda na postkonvencionalno stopnjo moralnega presojanja (oziroma k avtonomiji) se kognitivistične metodike vzgoje ne ukvarjajo;
- vzgoja presojanja in demokratičnega pogajanja v duhu človekovih pravic krepi procese individualizma in družbene anomije, kar prive-

de do potrebe po oblikovanju konceptov skupnosti, ki bi okrepili posameznikovo navezanost na skupnost, hkrati pa zagotavljali visoko raven zaščite posameznika in njegovih individualnih izbir;

- Kohlbergov model etičnega presojanja je kulturno vezan na belo moško populacijo srednjega sloja v ZDA, medtem ko ženske in pripadniki drugih kultur razvijajo drugačne, etično in civilizacijsko nič manj vredne modele etičnega presojanja in delovanja.

Da bi lažje razumeli največje težave opisanega paradigmatškega pristopa, si pogledajmo tri, v literaturi opisane tipične primere.

Najočitnejši paradoks te teoretske paradigme je mogoče opisati, če povežemo filozofske predpostavke avtonomnega etičnega presojanja s teoretskimi predpostavkami metodike vzgoje (za razvoj avtonomnega presojanja), ki sta jih razvila psihoanaliza in simbolni interakcionalizem: »... ideja (raz)umnega subjekta predpostavlja ideal individuuma, ki mora biti ločen od konkretnih prosocialnih občutkov in emocionalnih vezi v lastni socialni sredini, saj se lahko le tako »neobremenjeno« podredi racionalni presoji, ki bi bila z emocionalno vpletenostjo ali celo strastno predanostjo osebnim izbiram motena. S tem je zanikana splošno sprejeta ugotovitev, da osebna odgovornost posameznika običajno izhaja iz empatičnega doživetja sočlovekove stiske ali potrebe po zaščiti ciljev in vrednot skupnosti, ki ji pripada. Še več, lahko bi rekli, da radikalni zagovorniki deontološke etike univerzalnih načel sami sebi spodkopljejo pogoje lastne vzgojne metodike, ki je /.../ utemeljena na osebnem odnosu med otrokom in učiteljem kot objektom identifikacije in sprejetjem pravil skupnosti kot smiselnih usmeritev lastnega delovanja; položaj emocionalne nevpletenosti pač ni ugoden za vzpostavitev osebnih vezi, na katerih je utemeljena identifikacija« (Kroflič 2006a). Enostavno povedano, če je po Kantu temeljni epistemološki pogoj avtonomnega presojanja osebna (čustvena) nevpletenost subjekta (in mnogi teoretiki so prepričani, da enako nevarnost pomeni tudi praktično razumevanje Rawlsovega koncepta presojanja izza tančice nevednosti), hkrati pa naj bi takšna etična drža veljala za zgled učiteljevega ravnanja, potem emocionalno nevpleteni učitelj težko zagotovi pogoje osebne bližine z učencem oziroma dijakom, ki je potrebna za vzpostavitev transfera in identifikacije. Grobo rečeno si torej kognitivistična metodika državljske vzgoje sama reže vejo, na kateri sedi.

Drugi paradoks kognitivizma, ki se je skupaj z liberalno vzgojno paradigmo po drugi svetovni vojni razvil ravno zato, da bi preprečil konformi-

stično naravnost posameznikov, vzgajanih v duhu razvoja domovinskih emocij in karakternih potez konformistične podrejenosti individualnosti kolektivističnim ideologijam skupnosti, je po mnenju M. Minow v tem, da zaradi specifične metodike kognitivistično zasnovana šolska vzgoja konformizma konvencionalne morale ne odpravlja, ampak ga prej sistematično utrjuje. Martha Minow (2006), nekdanja študentka in sodelavka L. Kohlberga, to dokazuje na modelu socializacije ameriških poklicnih vojakov, ki temelji na utrjevanju etičnega presojanja na konvencionalni stopnji moralnega presojanja ter hkrati na vrednoti podrejenosti vojaka ukazu nadrejenega oficirja, hkrati pa se od istega vojaka v primeru, da dobi ukaz, ki je v nasprotju z mednarodnim vojaškim pravom, pričakuje, da se bo takemu ukazu uprl, sicer je skupaj z nadrejenim kazensko odgovoren za storjen vojni zločin. Avtorica v zaključku razprave sicer zapiše, da bi »... situacija vojaka, ki mora na eni strani slediti ukazom in se na drugi strani upreti nezakonitim ukazom, lahko zagotovila pomembno vsebinsko področje za pouk o neodvisnem kritičnem mišljenju, ki bi nas obvarovalo pred prihodnjimi krutostmi, okrepilo demokracijo in si prizadevalo za človekovo dostojanstvo ...«, pri tem pa bi lahko bilo v pomoč tudi Kohlbergovo opozorilo, da je lahko »... vključevanje študentov v demokratične procese odločanja v njihovih šolah vitalni del tega pouka ...« (prav tam, str. 156). Žal pa so tak »optimizem« spodbopavale že Kohlbergove lastne raziskave, ki so pokazale, da večina posameznikov niti v odrasli dobi ne razvije zmožnosti postkonvencionalnega etičnega presojanja, če pa sledimo socialno-psihološkim raziskavam J. L. Beauvoisa, smo pri večini posameznikov danes priča zgolj vzpostavljanju nekakšne družbene fasade oziroma videza avtonomnosti, ki ga avtor opredeli s terminom »liberalni kult internalnosti«, namesto zaželene avtonomnosti in kritične presoje pa prej lahko govorimo o izgubi »družbene bistrovidnosti«, ki je klasično vzgojenemu posamezniku še omogočala zavedanje razlike med tem, kar je on sam, in situacijo, v kateri se kaže, kakršnega želi družba (Beauvois, 2000). Kot bomo videli v nadaljevanju, lahko rešitev iščemo v bolj realistični usmeritvi vzgoje v razvoj spoštljivega odnosa do drugega (Gardner, 2007), s tem da odgovornost preusmerimo od odnosa do družbene norme k odnosu do sočloveka, do narave in do samega sebe.

Zelo pomemben impulz kritike prve generacije kognitivističnih modelov moralnega presojanja pomeni ugotovitev C. Gilligan (2001), da v kolikor vzorce moralnega presojanja žensk in pripadnikov neevropskih kultur merimo s Kohlbergovo lestvico stopenj moralnega presojanja, njihovo argumentacijo običajno razvrstimo za eno ali dve stopnji nižje od

argumentacije moškega belega pripadnika srednjega sloja. Podcenjevanje (neevropsko) kulturno obarvanih pomenov je postalo pomemben argument za nadaljnji razvoj pedagoških modelov, ki si prizadevajo za ustrežnejši razvoj kompetenc, potrebnih za medkulturno sporazumevanje (t. i. kritični multikulturalizem, glej Skubic Ermenc, 2003: 49), med katere lahko štejemo že omenjen Gardnerjev (2007) zagovor razvoja spoštljivega uma, predvsem pa razvoj koncepta pripoznanja (*recognition*) drugega kot drugačnega ter drugačnosti kot nove kakovosti in temeljne vrednote postmoderne (Bingham, 2006).

Med konkretnimi poskusi preučevanja, kako kulturna in socialna pripadnost vpliva na učenčevo zmožnost reševanja etičnih in političnih dilem ter seveda kako vsakemu učencu omogočiti, da se uspešno sooči s to nalogo, velja omeniti Rochexovo sekundarno analizo rezultatov testov Pisa 2000 (Rochex, J. Y. (2006) *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests*, *Review of Research in Education*, 30(1), str. 163–212; povzeto po Vončina 2008). Rochex namreč z metodo intervjuja ugotovi, da je Hachimu, alžirskemu priseljencu v Franciji, izrazita želja po asimilaciji z večinsko kulturo in s tem po socialnem preboju ustvarila nekakšno kognitivno slepoto, ki mu je skupaj s pretirano moralističnim odnosom pri reševanju naloge, kjer je moral iz dveh besedil vzpostaviti argumente za in/ali proti pisanju grafitov, onemogočila ali vsaj otežila, da bi etično argumentacijo oblikoval s potrebno distanco: »Hachimova ovira tako ni bila v kompetenci branja in pisanja, ampak v specifičnem odnosu, ki ga je na podlagi izkušenj vzpostavil do besedila« (Vončina, 2008).

Tako kot poklicnega vojaka specifična kultura bivanja v kampusu (zahteve po brezpogojni poslušnosti ukazom nadrejenih) ovira pri vzpostavljanju avtonomnega moralnega presojanja, tudi specifičen kulturni položaj priseljencu v prostoru večinske kulture lahko onemogoča razvoj kompleksnejših etičnih argumentov. Opozorilo, s katerim V. Vončina zaključuje razpravo *Poučevanje pismenosti kot univerzalne kompetence?*, pa nas že približuje logiki metodičnega okvira induktivno zasnovane moralne vzgoje: »Kako bi torej Hachem lahko presegel kognitivno slepoto, kot Rochex opiše učinek njegove nezmožnosti izstopiti iz lastne izkušnje in o tekstu razmišljati z distanco? Hachem bi bil zagotovo uspešnejši, v kolikor bi bil zmožen refleksije lastne pozicije ... Drugo vprašanje, ki se mi zastavlja, je, kakšen pouk bi omogočal razvoj takšne refleksije? ... pouk, ki je grajen na prenosu univerzalnih sistemov vednosti, ničesar ne prispeva k temu, da bi posameznik razvil zmožnost opazovanja samega sebe in družbenih struktur, v katere je vpet. Da

bi učencem omogočili preseganje jezikovnih praks, ki vzdržujejo družbeno nepravilnost in prikrito oblikujejo njihov pogled na svet, jim moramo torej omogočiti »distanciranje« kot pogoj take refleksije. Torej za »branje besed kot branje sveta« (Freirova ideja, ki jo posvojijo tudi v Pisi (Krish 2002: 15), vendar se njen naboj na poti do preizkusa izgubi) moramo biti zmožni brati tudi sebe in na svoj položaj pogledati z distance« (prav tam).

Premik v pojmovanju odgovornosti in osnovni metodični okvir induktivno zasnovane moralne vzgoje

Ker sem premik v pojmovanju odgovornosti in osnovni metodični okvir induktivno zasnovane moralne vzgoje že predstavil v obsežnejši razpravi *Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti* (2007), naj na tem mestu izpostavim le glavne teoretske argumente te usmeritve na področju postmoderne antropologije, etike, psihologije in pedagogike:

- obstaja vrsta argumentov, da je odgovornost do sočloveka, do okolja in do graditve smiselnega bivanja civilizacijsko ustrežnejša in razvojno primarnejša odnosa usmeritev od odgovornosti do družbene norme oziroma do etičnega načela;
- če etično ustrežnejšo naravnost človeka do obličja drugega najprepričljivejše izpostavi E. Levinas (prav tam), soočenje z drugostjo v jedru svoje osebnosti kot pogoj krepitve posameznikovega sebstva pa P. Ricoeur v znameniti študiji *Posameznik kot drugi* (1992), je R. Rorty v zaključnem poglavju študije *Kontingenca, ironija in solidarnost* (1989) izpostavil kopico argumentov za zavračanje univerzalne etike in poudaril, da naj razvoj moralnosti vodi poskus razširiti polje tistih bitij, ki jih vključujemo v kategorijo 'mi', kar je značilnost filozofije inkluzivnosti in interkulturalnosti (glej Kroflič, 2003);
- razvojni primat vzpostavitve prosocialnih čustev in empatično spoštljivega odnosa do drugega kot drugačnega omogoči najprej premik k percepciji otroka kot kompetentnega bitja, ki na sebi lasten način interpretira življenje in rešuje naloge že v zgodnjem – predšolskem – obdobju (Rinaldi, 2006; Kroflič, 2003a), pa tudi vrsta razvojno-psiholoških raziskav, ki se vežejo prevsem na razvoj empatije kot temelja prosocialnega delovanja, ki spodbudi hitrejši razvoj simpatije, empatične krivde, sočutja in socialne kognicije (Hoffman, 2000; Gibbs in Krevans, 1996), ter odkritje obstoja predojdijske, »empatične krivde« (Klein, 1997; Tood, 2003);

- za pedagogiko so ta odkritja izjemno pomembna, saj omogočijo iskanje novih možnosti v vzgoji za spodbujanje spoštljivosti, še preden je posameznik zmožen razumeti pomen družbene ali celo etične norme oziroma načela (Kristjansson, 2004; Gardner, 2007);
- na opisanih izhodiščih sem sam razvil idejo o tristopenjski metodični zasnovi moralne vzgoje (Kroflič, 2007), ki se jo da prepričljivo uporabiti tudi kot osnovo za oblikovanje modela državljsanske vzgoje; ker je ta model v osnovi soroden konceptu induktivnega pristopa, ga bom skupaj s potrebnimi razširitvami predstavil v nadaljevanju prispevka.

Opis induktivnega pristopa po M. Hoffmanu

V šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja je M. Hoffman ob preučevanju disciplinskih pristopov ločil tri vrste soočenj med otrokom in starši:

- avtoritativno-asertivni pristop,
- čustveno pogojevanje (odtegotanje čustvene naklonjenosti),
- induktivni pristop.

Njegova teza je, da te vrste soočenj med sabo niso ostro ločene, predvsem pa je vsako od njih povezano z uporabo starševske moči vplivanja na otrokovo neustrezno ravnanje: »Ne glede na to, ali je otrokovo dejanje povzročeno namenoma ali nenamenoma, in ne glede na to, ali so žrtev starši ali vrstnik, lahko starši edino z disciplinskimi soočenji 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; 142).

Po Hoffmanu sicer obstajajo tudi druga »induktivna orodja« za spodbujanje empatične prosocialnosti in razvoj morale, kot je vloga prosocialnega zgleda (prav tam) ali poziv staršev otroku, da stori nekaj v korist drugega, čeprav jih je v svojih empiričnih proučevanjih zasledil redkeje (prav tam; 151). Na teh opazkah lahko postavimo hipotezo, da *induktivni pristop ni nujno vezan na kurativne disciplinske pristope, ampak ga je smiselno razširiti tudi na druge vzgojne situacije, s katerimi želimo vzbuditi razvoj otrokovih kapacitet za prosocialno in moralno presojanje in delovanje, pri čemer za temeljne kapacitete štejememo empatični in simpatični distress ter empatično krivdo.*

Induktivni tip discipliniranja Hoffman opredeli kot postopek, »... s katerim starši osvetlijo perspektivo drugega, izpostavijo njegov distress in jasno pokažejo, da je ta distress povzročilo otrokovo ravnanje« (prav tam; 143).

Z induktivnim tipom discipliniranja:

- izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja (to dimenzijo praviloma vsebujeta tudi druga dva disciplinska pristopa);
- pozornost usmerimo na distress žrtve in ga naredimo vidnega za otroka, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distres;
- indukcija izpostavi vlogo otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distressa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde (prav tam, str. 151).

Če je M. Hoffman prepričan, da so vsaj na začetku disciplinski pristopi uveljavljanja vzgojne moči temeljni sprožilec prosocialnih motivov, jih v kasnejšem spodbujanju prosocialnega razvoja nujno ne potrebujemo več (prav tam; 154), kar avtor poveže s teorijo *spomina na generične dogodke* oziroma s *teorijo skripta* (prav tam; 156). Ključni »disciplinski dogodki«, opremljeni z induktivno vzgojno intervencijo, naj bi kot mentalne reprezentacije utrdili povezavo empatičnega distressa, simpatičnega distressa in empatične krivde: »Na ta način lahko otrokovi skripti disciplinskih soočenj, v katerih so ali so nameravali raniti druge osebe, postanejo afektivno-kognitivno-vedenjske enote otrokove prosocialne motivacijske strukture« (prav tam; 157).

Kljub obilno empirično preverjenemu preučevanju induktivnega pristopa kot posebnosti v strategijah discipliniranja, ki ima pozitivne vplive na razvoj empatije ter splošni moralni razvoj, se Hoffmanova klasifikacija disciplinskih strategij in posebej teorija indukcije ni širše uveljavila pri teoretikih, ki so preučevali vpliv disciplinskih strategij in avtoritete na otrokovo/mladostnikovo vedenje (npr. Baumrind, Smetana ...). Med vidnejšimi teoretiki, ki še vedno izpostavljajo pozitivne razsežnosti Hoffmanove indukcije, velja omeniti N. Eisenberg (2003) ter zanimivo empirično študijo o vplivih induktivnega disciplinskega pristopa na razvoj moralnosti, ki sta jo sredi devetdesetih let dvajsetega stoletja opravila J. Krevans in J. C. Gibbs (1996). Rezultati njune raziskave so potrdili statistično pomembno pozitiven vpliv induktivnega pristopa na razvoj otrokove empatije in prosocialne usmerjenosti (v kolikor ga primerjamo z avtoritativno-asertivnim pristopom), več težav pa so imeli raziskovalci z merjenjem ločnice med empatično in »psihoanalitsko krivdo« (sam jo bom raje imenoval »ojdipska krivda«) ter ločnico med induktivnim pristopom in čustvenim pogojevanjem (odtegotanje čustvene naklonjenosti).

Za naš namen sta pomembna še dva dogodka v zgodovini razvoja induktivnega pristopa. Leta dva tisoč je M. Hoffman objavil svoje življenjsko

delo *Empatija in moralni razvoj (Implikacije za skrb in pravičnost)*, ki je doživelo vsaj eno zelo zanimivo filozofsko refleksijo, v kateri je K. Kristjansson (2004) kljub očitkom o nerazdelanosti ključnih konceptov (vprašanja o prosocialni naravi empatije oziroma empatičnega distresa in vprašanja o pojmovanju pravičnosti) na koncu besedila praktični aplikaciji Hoffmanovega modela razvoja empatije in induktivnega pristopa kot najustrežnejše »metodike« priznal izjemen pomen: »... razvoj prosocialnih motivov pri otroku je preveč pomembno področje, da bi ga prepustili le psihologom. To izjavljam povsem priložnostno, brez najmanjše razsežnosti filozofskega hybrisa, zavedajoč se, da se lahko verjetno filozofi mnogo več naučimo od psihologov Hoffmanovega kova kot oni od filozofov« (prav tam; 305).

Nejasnosti in pomanjkljivosti Hoffmanove teorije induktivnega pristopa

Kot razvojni psiholog je M. Hoffman zaznal tipične disciplinske odzive vzgojitelja ter jih povezal z možnostjo vplivanja na razvoj prosocialne motivacije pri otroku. S tem se približa tako pedagoški dimenziji problema (vprašanje vzgojnih stilov/pristopov) kot filozofski dimenziji problema (bližina razvoja empatije z različnimi etičnimi kriteriji, predvsem z načeli etike pravičnosti in etike skrbi). V tem segmentu obravnave pa njegova teorija ostaja nedodelana:

- induktivni pristop ni nujno omejen le na disciplinske reakcije na otrokovo povzročitev bolečine/škode drugi osebi, ampak ob primerni prilagoditvi lahko pomeni osnovo pedagoški argumentaciji razlage (a)socialnih oziroma (ne)moralnih situacij (glej Kroflič, 2007);
- ko govorimo o razvoju prosocialne motivacije kot pomembnega dela oblikovanja čuta za pravičnost, se moramo zavedati, da za oblikovanje tega čuta ni pomembna le kognitivna razsežnost (zmožnost etičnega presojanja v skladu s temeljnimi načeli pravičnosti), ampak tudi oblikovanje ustrezne emocionalne dimenzije (*justice-based emotions*). V tem kontekstu se kot nedosledna oziroma ne dovolj razdelana pokažeta tako Hoffmanov način razmišljanja o etiki pravičnosti in pogojih za njeno uveljavitev (»kultiviranje čuta za pravičnost«) kot njegova teza o prosocialni naravi empatije oziroma empatičnega distresa. K. Kristjansson namreč podobno kot še nekaj drugih teoretikov (M. Boler, S. Todd) dokazuje, da je tudi empatični distres lahko izrazito egocentričen in da se šele prek simpatetičnega distresa približamo emocijam, kot so sočutje (*compassion*), prizade-

- tost (*indignation*) in empatična krivda (*empathic guilt*), ki jim etika priznava neposredno prosocialno dimenzijo (Kristjansson, 2004);
- kljub ločitvi dveh vrst krivde (t. i. empatične-predojdipske in s ponotranjenjem disciplinskih norm pogojene psihoanalitične oziroma ojdipske krivde) Hoffman ni znal vzpostaviti jasnega razmerja med ukrepi za zagotavljanje prve oziroma druge prosocialne instance. Z vidika pedagogike je še posebej zanimiv slabše tematizirani del Hoffmanovega modela, to je razmerje med induktivnim pristopom in čustvenim pogojevanjem, ko starši z odtegotovanjem pozitivnih čustev otroka prisilijo k sprejetju zaželenega oziroma opustitvi nezaželenega vedenja (Krevans, J. in Gibbs J. C., 1996). Čustveno pogojevanje je namreč tipična disciplinska usmeritev permisivne pedagogike, ki pa lahko po mnenju J. L. Beauvoisa (2000), kot sem že izpostavil, privede le do vzpostavitve lažnega kulta internalnosti, nikakor pa do prave prosocialne oziroma moralne usmeritve posameznika;
 - J. L. Beauvois, ki v svoji izvrstni študiji o različnih tipih družbenega podrejanja pozdravi Hoffmanovo preučevanje disciplinskih praks (še posebej podatek, da starši okrog mladostnikovega sedemnajstega leta kar sedemdeset odstotkov interakcij namenjajo disciplinskim posredovanjem (prav tam; 132), z veliko mero skepse obravnava Hoffmanovo hipotezo, da induktivni pristop kot tehnika discipliniranja pomeni izstop iz klasičnih modelov disciplinskega pokoravanja, saj v njem vidi veliko bližino z liberalnim modelom izvajanja oblasti, ki svoje ukaze legitimira s sklicevanjem na »samouresničenje« tipa »Ti si dober človek ali ne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo, kajti prav to bi naredil dober človek, kot si ti ...« (prav tam; 156). Iz Beauvoisovih kritičnih pripomb lahko izpeljemo sklep, da tako kot katera koli metodična usmeritev tudi induktivni pristop terja jasno postavljeno etično in antropološko osnovo ter teorijo odgovornosti, da bi na njem resnično lahko oblikovali ustrezen pedagoški model prosocialnega in moralnega razvoja. Le etična varovalka Levinasovega tipa, po kateri je obličje Drugega izvor avtentične moralnosti, sklicevanje na etične norme in človekove pravice pa le nujno dopolnilo, kadar odnos iz obličja v obličje ni več mogoč (Levinas to razlikovanje vzpostavi v enem poznih intervjujev na primeru odnosa med taboriščnikom in paznikom, glej Kroflič, 2007), nas lahko obvaruje pred tem, da lastne kaprice in družbenih pričakovanj ne »zapakiramo v preobleko« univerzalnih etičnih načel, vzgojo pa ne glede na metodiko razumemo kot transmisijo teh kulturnih vzorcev; pred takim zdrsom

nas, kot pravilno opozarja Beauvois, ne zavaruje niti »epistemološki premik« k induktivnemu presojanju, značilen za induktivni pristop!

Adaptacija teorije induktivnega pristopa na vzgojno-motivacijsko dimenzijo spodbujanja moralnega razvoja pri državljanski vzgoji

Na podlagi analize (pred)modernih in postmodernih konceptov dolžnosti/odgovornosti avtonomnega subjekta, dokazov o neučinkovitosti socializacijskih pristopov, ki so izhajali iz Kantovske deontološke etike ter iskanj na področju zasnove subjektivnosti, sem razvil splošen model razvoja prosocialnosti in moralnost, ki lahko služi tudi za osnovo razmišljanja o metodiki državljanske vzgoje:

- če etična zavest zahteva uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti moralnega subjekta, je otrok že v zgodnjih obdobjih razvoja zmožen vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, prek katerih razvije *odnosno odgovora-zmožnost* in *normativno naravnost* k prosocialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka (saj prosocialne emocije niso popolna varovalka pred pretirano čustveno razvnetostjo, empatično pristranskostjo, paternalizmom in usmiljenjem), drugi korak predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (in njenega obličja) ter do dejavnosti oziroma, kot to poimenuje H. Gardner, razvoj *spoštljivega uma*;
- zadnji korak moralne vzgoje predstavlja zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (Kroflič, 2007).

Kaj je še treba upoštevati pri metodični zasnovi državljanske vzgoje kot kurikularne in medkurikularne dimanzije vrtčevskega/šolskega oblikovanja vzgojnega koncepta:

- klasične pedagoške in filozofske dihotomije med emocionalnim in kognitivnim vidikom moralnosti je mogoče preseči s konceptom »utelešene vednosti« (*embodied knowlege*), ki ni zgolj izkustveno dopolnjen model sprejemanja deduktivno zasnovanega etičnega kriterija, ampak meri na zavzemanje angažirane osebne perspektive v odnosu pripoznanja drugega kot drugačnega;
- to je lažje kot z deduktivno razlago pomena etičnih norm doseči:

- s spodbujanjem osebno angažiranega delovanja v socialnem prostoru (vloga posameznika v razredni, šolski skupnosti, vključevanje v prosocialne dejavnosti v lokalni skupnosti, širši družbeni angažma);
- z razpravo o prosocialni in etični odgovornosti različnih akterjev za dogodke, ki izpričujejo ali negativne primere teptanja človekovi pravic ali pozitivne primere etično zglednega ravnanja (pouk državljske vzgoje s pomočjo analize realnih konfliktnih situacij, povzetih iz neposrednega domačega okolja ali iz medijskih sporočil ter umetniških predstavitev);
- pri tem pa se moramo zavedati, da je za razliko od »permisivno naravnane pogajanja« in »avtoritarno naravnane uveljavljanja lastne perspektive« induktivni pristop povezan z zbujanjem negativnih čustvenih odzivov (simpatetični distress, sram, krivda) in pozitivnih čustvenih odzivov otroka (olajšanje krivde), kar pedagogu nalaga dolžnost za etično občutljivo in spoštljivo posredovanje.

Induktivni pristop lahko torej z novo zasnovano odgovornosti in modelom razvoja prosocialnosti in moralnosti pomeni izziv za oblikovanje metodike vzgoje v vrtcu ali šoli kot izvedbenem delu vzgojnega koncepta. Na njem lahko zgradimo ustrezna metodična navodila za različne dimenzije vzgojnega delovanja:

- za reševanje medosebnih konfliktov (kjer se induktivni pristop dobro ujema z metodo vrstniške mediacije);
- za vodenje razprav o reševanju konfliktnosti na ravni razredne in šolske skupnosti;
- pri obravnavi družbenih konfliktov v sklopu pouka državljske vzgoje, pri čemer lahko upoštevamo naslednjo načelno shemo:
 - od konkretne situacije k iskanju primerov spoštljivega, prosocialnega ravnanja in njegovega nasprotja (»Kaj je tu narobe, kako bi bilo mogoče ravnati?«);
 - iskanje možnosti lastnega angažmaja pri reševanju družbenih problemov (»Kako lahko sam/-i poskrbim/-o za rešitev opisane problema?«);
 - od teh uvidov h generalizaciji (»Kaj pomeni logika dogodka z vidika spoštovanja človekovih pravic?«).

Pomen induktivnega pristopa za interkulturno naravnano državljansko vzgojo

K. Skubic Ermenc v razpravi *Slovenska šola z druge strani* (2006; 152–153) razvije idejo o interkulturnosti kot o enem od temeljnih pedagoško-didaktičnih načel, ki bi ga morali upoštevati v celotni zasnovi, izvedbi in vrednotenju pouka, to načelo pa zajema štiri temeljne sestavine:

- spodbujati mora razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnijskih;
- spodbujati mora pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega;
- spodbujati mora takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin;
- spodbujati mora razvoj skupnostnih vrednot.

Ker sem o pomenu in o etičnih argumentih za enakopraven odnos do drugih kultur ter o pripoznanju drugačnosti kot temeljne (skupnostne) vrednote že spregovoril, si poglejmo, zakaj lahko z induktivnim pristopom oblikujemo pouk, ki bo omogočal »realnejši uspeh manjšinskih skupin«.

Oblikovanje afirmativnega odnosa do drugosti kot vrednote med avtorji, ki se bolj poglobljeno ukvarjajo z ovirami, ki onemogočajo to pripoznanje (glej odličen prikaz različnih modelov pripoznanja v Bingham, 2006), obsega dvojno logiko ukvarjanja tako z večinsko kot manjšinsko populacijo otrok oziroma mladostnikov:

- pomoč pri prepoznavanju in odpravljanju (dekonstrukciji) blokad oziroma tradicionalnih diskurzov izključevanja in asimilacijskih pritiskov;
- iskanje interpersonalnih in odnosnih mehanizmov, ki omogočajo graditev inkluzivnega okolja.

Obe opisani dimenziji predpostavljata:

- odmik od univerzalističnih (kulturno monolitnih) etičnih razlag, ki po mnenju E. Levinasa drugega potiskajo v vlogo objekta »... mojega razumevanja, mojega sveta, moje zgodbe, reducirana(ega) na moje predstave/pomene,« (Levinas, *Celotnost in neskončno*, 1961, povzeto po Todd, 2001: 73);
- reinterpretacijo klasičnih etičnih in političnih vrednot, kot na primer demokracije, ki je po mnenju G. Bieste »... ne nazadnje zaveza (*commitment*) svetu pluralnosti in razlik, zaveza svetu, v katerem lahko vznikne svoboda« (Biesta, 2006: 151);

- iskanje orodij, ki posamezniku o(ne)mogočajo oblikovanje spoštljivih odnosov v heterogenem okolju.

Ravno zadnje omenjeno področje pokaže na izjemno uporabnost induktivnega pristopa. Že na primeru Hachima smo videli, da lahko potrebno kognitivno distanco, ki omogoča metakognitiven uvid v posebnost lastnega eksistencialnega položaja, dosežemo le z modelom pouka pismenosti, ki učenca spodbuja k razmisleku o svojem specifičnem položaju v konkretni družbeni situaciji. Afirmativen odnos pripoznanja drugega kot drugačnega – in s tem nič manj vrednega – pa po mnenju S. Todd zahteva »pozornost poslušalca zgodbe drugega«, ki vključuje »empatijo, ljubezen in krivdo« (Todd, 2003: 130–137). Vse to pa so osebnostne zmožnosti oziroma dimenzije, za katere smo dokazovali, da se kot osnova prosocialnih emocij in motivov najlažje razvijajo prav s pomočjo uporabe induktivnega pristopa.

Namesto zaključka

Prevladujoče razmišljanje o vzgojni dimenziji šolskega (in vrtčevskega) dela je še vedno zaznamovano z določenimi metodološkimi redukcijami (kot je zvajanje celotne vzgoje na discipliniranja ali pa pouk/informiranje o pomenu civilizacijskih vrednot in družbenih norm) in nepremostljivimi dihotomijami (kot sta vprašanji, ali naj bo vzgoja usmerjena v razvoj vrlin – tudi prosocialnih emocij – ali v urjenje etičnega presojanja, v razvoj posameznika ali občutka za skupnost). Takšne redukcije in dihotomije izrazito ožijo učiteljev maneverski prostor za vzgojno delovanje na postopke, ki jih ne maramo (npr. »moralka« in discipliniranje), zato se jim tudi »uspešno« izogibamo. V induktivnem pristopu sam vidim priložnost:

- da se metodika vzgoje odlepi od golega discipliniranja (čeprav je v vzgojno-izobraževalni inštituciji tudi to potrebno) v smislu postavljanja vnaprej (deduktivno) določenega sistema pravil;
- da se vzpostavi temeljno pojmovanje odgovornosti kot spoštljivega odnosa do sočloveka, do skupnosti, do narave in do samega sebe;
- da okrepimo razmišljanje o možnem razvoju prosocialnih emocij (*justice-based emotions*), ki se v razvojnem smislu pojavijo pred socialno-kognitivnimi kompetencami;

- da vzgojo povežemo z vsemi plastmi vrtčevskega/šolskega življenja kakor tudi z dejavnostmi zunaj institucionalnega okolja v lokalni skupnosti.

In ne nazadnje induktivni pristop lahko pomaga rahljati travmo pedagogike kot normativne vede, da se ob nujnem soočanju s temeljnimi cilji vzgoje preveč ne približa vrednotnim postavkam večinske kulture, kar pouk vodi v asimilacijo pripadnikov manjšinskih kultur, učitelja pa v območje avtoritarnosti, ki je potrebna za transmisijo vrednot. Vzgoja, ki prek zahteve po upoštevanju kulturno, statusno in osebnostno specifičnih potreb in pričakovani šele postopoma vodi k racionalni distanci in generalizaciji ožjega nabora kulturno širše sprejemljivih skupnostnih vrednot, namreč odpira možnost odmika 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 skladu z načeli induktivnega pristopa namreč vzgoje »... ne začnemo s potrebnimi strogimi moralnimi standardi, ki jih mora vsak sprejeti, ampak z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik. Poskušamo zagotavljati priložnosti za prosocialno vedenje in naraščajočo refleksijo konfliktov ter možnosti za skupno življenje na podlagi aktivne strpnosti. Prizadevamo si za opolnomočenje (*»empowerment«*) vsakega individualnega položaja in osebno zavezanost (*»commitment«*) prosocialnemu obnašanju, ki naj postaneta temelja naše identitete. Ostati moramo znotraj okvirov človekovih pravic in zagotoviti, da šibkejša »dobro bi bilo spoštovati človekove pravice« obligacije postanejo močnejši »moralni imperativi« (Kroflič in Kratsborn 2006; 156).

Opombe

- [1] Avtorji, ki analizirajo razvoj ideje multikulture oziroma interkulture vzgoje od druge svetovne vojne naprej, razvijejo sicer nekoliko dopolnjeno klasifikacijo modelov vzgoje in šolskih politik. Tako McCarthy (*Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education*. V: Ng R., Staton P., Scane J. (ur.) (1995). *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey; povzeto po Skubic Ermenc 2003) omenja zaporedje naslednjih modelov/diskurzov: asimilacijski model (upor proti temu modelu naj bi se začel v šestdesetih letih dvajsetega stoletja), razvoj kompenzacijskih programov, ki naj bi zmanjšali kulturne in socializacijske primanjkljaje, modeli kulturnega sporazumevanja, oblikovanje dvojezičnih/dvokulturnih programov, modeli

kulturne emancipacije in socialne rekonstrukcije, proti koncu osemdesetih pa se je začel razvijati t. i. kritični multikulturalizem, ki zahteva sistematično kritiko evropocentrizma in h kulturni raznolikosti šolskega znanja dodaja tudi potrebo po koncipiranju šolskega znanja na idejah sociološkega konstruktivizma. Ta zadnji preboj pa lahko nedvoumno povežemo s kritiko kulturnega univerzalizma Piagetovega in Kohlbergovega koncepta socialne kognicije, ki jo bom predstavil v nadaljevanju prispevka.

Literatura

- Barle in Rustja (ur.) (2006). *Državlјanska in domovinska vzgoja: zbornik*. Slovenska Bistrica: Beja.
- Beuvois J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja*. Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. In: *Educational theory*, vol. 56, št. 3, str. 325–344.
- Citizenship Education at School in Europe* (2005). Brussels: Eurydice.
- Eisenberg, N. et al. (2003) Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*. Vol. 39, No. 1, str. 3–19.
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*, Harvard University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, M. (1997). *Zavist in hvaležnost: izbrani spisi*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij; SH Zavod za založniško dejavnost (Studia humanitatis).
- Krevans, J. And Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*. Vol. 67. str. 3263–3277.
- Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, No. 3, str. 291–305.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). Razprava na Agori o identiteti mnogih izbir: Agora, 2.9.2006. *Revija 2000*. št. 186/187/188, str. 150–156.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), št. 4, str. 8–29.
- Kroflič, R. (2003a). Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education, *Fifth European CICE Conference: Europe of Many Cultures*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8 – 10 maj 2003, London: CICE publication, str. 165–170.

- Kroflič, R. (2006). Personal Identity between Universality and Contingency (As European do I remain Slovene?), *Eighth European Conference: Citizenship Education: Europe and the World (Teaching European and Global Citizenship)*. Riga: Latvijas Universitte. Dostopno na: <http://www.europemci.com/background/personalidentity.htm>
- Kroflič, R. (2006a). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*, let. 14, št. 117 (4/2006), april 2006, str. 32-33.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. (Posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti)*. Let. 58 (124). str. 56-71.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti)*. Letn. 58 8124), str. 6-29.
- Minow, M. (2006). What the rule of law should mean in civics education: from the 'Following Orders' defence to the classroom. *Journal of Moral Education*. Vol. 35. No. 2, str. 137-162.
- Peček Čuk, M. (2000). Za nevtralnost javne šole? *Sodobna pedagogika*. Letn. 51, št. 1 (2000), str. 198-209.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika?. *Sodobna pedagogika*. Letn. 54, št. 1(2003), str. 40-58.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*. Letn. 57, Posebna izdaja (Upoštevanje drugačnosti - korak k šoli enakih možnosti), str. 150-167.
- Šebart Kovač, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*. Letn. 58, št. 5 (2007), str. 10-28.
- Todd, S. (2001). On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *of Education 2001*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2001/todd%2001.pdf>
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press (Sunny Series).
- Vončina, V. (2008). Poučevanje pismenosti kot univerzalne kompetence? *Sodobna pedagogika*. Letn. 59, št. 3 (2008), (v tisku).

DIALOG IN ŠOLA

Janez Juhant

Teološka fakulteta, Ljubljana

Uvod

V razpravi zastopam (trivialno) stališče, da je dialog osnovna zahteva, pogoj in okvir, v katerem se lahko uspešno razvija pedagoško delovanje. Kljub tej samoumevnosti se dialog težko uveljavlja in članek naj bi nakazal ovire, ki se pojavljajo pri uveljavljanju dialoga na pedagoškem področju, in možnosti za njegovo uresničevanje.

Peter Sloterdijk pravi v svoji knjigi *Jeza in čas*, da »nobena socialna politika nima možnosti za uspeh, če ne razume, da je smisel vsake družbene organizacije v tem, da zagotavlja meje nadlegovanja enih skupin ljudi od drugih ...« (Sloterdijk, 2008: 327), kar pa so prek vseh meja poteptali kolektivistični oziroma nacionalistični režimi 20. stoletja, ko so s sadizmom brez primerjave izločili iz družbe ljudi in jih potisnili v nečloveški pekel, čeprav so žrtve celo tam zmogle ohraniti človeški obraz, kot prepričljivo nakazuje v svojem delu Viktor Frankl (1983). Zato se za vsako nedialoško družbo postavlja vprašanje človeškosti in tudi dolgoročnosti.

Dialog med različnimi posamezniki in skupinami je torej zagotovilo dolgoročnega razvoja in s tem tudi uspešne in sploh človeške oziroma na antropoloških temeljih utemeljene družbe. Tekmovalnost kot eno izmed pomembnih načel sodobne družbe ima zaradi tega svoje meje, kar pomeni, da je treba tudi v tekmovalnosti razvijati kulturo dialoga. Pa ne le zaradi uspešnosti oz. normalnega razvoja družbe, pač pa zato, ker je človek kot bitje antropološko zavezan dialogu in samo tako postaja človek. Svoj simbolni svet, ki je okno v človekov svet, lahko oblikuje le prek dialoga. Prepričljiv razlog (*per negationem*) za to ponujajo primeri otrok, ki so odraščali pri živalih, saj si tako niso mogli razviti osnovne (človeške) dialoške simbolne sposobnosti. Ostali so le na ravni živalskosti in kasneje niso mogli več vstopiti v dialoški svet človeka. Prav tako nujnost dialoške kulture potrjujejo primeri socialnih prizadetosti oziroma omejitev, ki jih srečamo pri otrocih, ki so odraščali v nasilju ali drugih nečloveških oz. nenormalnih položajih, ki so ovirali normalen razvoj dialoške simbolne sposobnosti. Kasneje je to zelo težko po-

pravljati, bližnje osebe ali terapevti morajo vložiti veliko napora, da bi lahko spet uveljavili človeška razmerja, popolnoma jih je sploh težko in potrebna je velika mera dialoške velikodušnosti. Ta je predvsem v partnerjevi (terapevtski) čustveni velikodušnosti oziroma pripravljenosti s potrpežljivo čustveno razgledanostjo (ljubeznijo) nadoknaditi zamujeno. Slabe družbene razmere, posebej totalitarizmi različnih vrst, pomenijo oviro za razvoj dialoške sposobnosti in posledice se kažejo ob spremembah sistemov. Ljudje, ki so živeli v totalitarnih razmerah, se v demokratičnih (dialoških) razmerah težje znajdejo oziroma imajo probleme z dialoško naravnostjo in z dialoškim načinom reševanja individualnih in družbenih položajev.

Dialog

Zaključni stavek zgodnjega dela avstrijskega filozofa govornice Ludwika Wittgensteina *Logično filozofski traktat* se glasi »O čemer ne moremo govoriti, o tem moramo molčati« (Wittgenstein, 1976: 167, št. 7). Bertrand Russell (1872–1970) je za Uvod v delo svojega prijatelja zapisal: »Da bi razumeli knjigo L. Wittgensteina, je treba vedeti, kakšen je problem, s katerim se ukvarja. V delu teorije, kjer govori o simbolizmu, obravnava pogoje, ki bi morali biti izpolnjeni pri logično popolnem jeziku. Kar zadeva jezik, so različni problemi. Prvič gre za problem, kaj se dejansko dogaja v našem duhu, ko skušamo z jezikom (govorico) izraziti kakšen pomen; ta problem spada v psihologijo. Drugo pa je problem, kakšen je odnos, ki vlada med mislimi, besedami in stavki, in tem, na kar se nanašajo ali pomenijo, ta spada v epistemologijo. Tretjič za problem uporabe stavkov tako, da izražajo resnico in ne neresnice. Četrtrič gre za vprašanje – kakšen odnos mora imeti neko dejstvo (ki ga opisuje stavek) do drugega, da bi bilo zmožno biti simbol tega drugega? To zadnje je logično vprašanje in prav to obravnava g. Wittgenstein. Ukvarja se s pogoji natančnega simbolizma, tj. simbolizma, v katerem stavek »pomeni« nekaj povsem določenega« (Russel, 1976: 7–8).

V tem primeru Wittgenstein po svoji zgodnji zasnovi filozofije v *Traktatu* govori o tem, da so naši stavki 'zastopniki' resničnosti (zunanjega sveta, naših občutkov itd.). Prepričan je, da »pomenijo meje mojega jezika meje mojega sveta« (Wittgenstein, 1976: 131, št. 5–6). Vendar ne glede na to zgodnje Wittgensteinovo stališče, ki je lahko enostransko, če ga razumemo, kot da je govornica 'fotografija' resničnosti, je neizpodbitno, da se človeku svet odpre kot svet govornice oziroma človekovega sveta sploh ni brez govornice. Zato niso Grki zaman imenovali človeka govoreče bitje (*dzóon lógon éhon*« – Aristotel, 1995: 4; 1253a 10.) Svet se človeku odpira samo prek go-

vorne oziroma širše in splošneje rečeno prek simbolne zmožnosti. Ljudje smo ljudje, ko spregovorimo. To lahko razumemo ontološko, se pravi, z govorico smo zaznamovani po svoji biti, kar vključuje tudi genetsko razumevanje problema, torej šele z razvojem govorne zmožnosti lahko delujemo kot ljudje. Seveda smo genetsko z govorico že vnaprej zaznamovani in smo torej ljudje, čeprav se še nismo naučili govoriti: npr. otrok je človek, preden lahko spregovori, vendar svojo polno človeškost lahko izraža šele s svojo govorico. To pa tudi pomeni, da smo ljudje po svoji naravi vezani drug na drugega in na sodelovanje. Človek ne more brez drugega človeka in tudi Robinzon na samotnem otoku je živel s svojimi prejšnjimi človeškimi izkušnjami, po katerih je moral potem tudi kot samotar na otoku preživeti.

Nemški zdravnik Joachim Bauer (2006) v svoji knjigi *Načelo človeškosti* poudarja, da je človek biološko zaznamovan za sodelovanje. Svoje ugotovitve Bauer kot zdravnik utemeljuje na fizioloških podlagah, po katerih zaključuje, da so geni naravnani k sodelovanju in torej k dialogu. Tudi agresija in izključevanje sta posledica pomanjkanja sodelovanja in ljubezni. Zato Bauer zavrača Dawkinsovo (2006) trditev o sebičnem genu in Darwinovo načelo boja vsakega z vsakim. Darwin je po njem iskal v naravi le primere, ki naj bi potrdili njegovo tezo izključevanja in tekmovalnosti, opustil pa je vse druge, ki potrjujejo pripravljenost živih bitij za sodelovanje, zato rivalstva ni mogoče posplošiti na celotne živalske vrste in tudi ne na človeka. Po isti metodi tudi Dawkins izpostavlja boj kot gonilno silo človeka. Kljub pomanjkljivostim in poenostavljanjem je Darwinova teorija imela velik vpliv v psihologiji in drugih znanostih v devetnajstem stoletju in je vplivala tudi v dvajsetem stoletju v Nemčiji na širjenje rasne teorije nacistov. Ne pozabimo tudi, da je bila po Engelsu Darwinova teorija pomembna dopolnitev marksističnega nauka o dialektiki narave in je služila totalitarnim sistemom moderne za dokazovanje njihove nadmoči nad drugimi ter bila podlaga za revolucionarno delovanje. Boj je temelj napredka človeštva, revolucija pa gonilna sila tega procesa, ki deluje z izključevanjem drugih. Na podlagi tega so delovale tudi revolucije 20. stoletja, ki so uničile življenje in imetje številnih in povzročile smrt milijonov ljudi, drugim pa vzele človeško dostojanstvo. Številne generacije so in še bodo trpele posledice teh poskusov nad človeštvom. Šele spremembe leta 1989 polagoma omogočajo širše ocene tega masovnega zločina nad človeštvom in potrjujejo nenaravnost tega sistema, podobno kot so ob koncu druge svetovne vojne to uradno (s procesi) potrdili za nacizem in fašizem. »Sveti *fureur*, od katerega si je Jean-Paul Marat, eden hujših in velikih med agitatorji leta 1789, obetal ustvarjanje nove družbe, se je danes povsod razblinil v nič« (Sloterdijk, 2008: 282).

Noben družbeni sistem ne more dolgoročno delovati, če ni naravnano na sodelovanje. Treba je združiti stara izročila z novimi zahtevami, povezati starejše generacije z novimi, najti ravnovesje med potrošnjo in idejo družbene pravičnosti in tudi med življenjem sedanjih rodov z življenjem še nerojenih. Človek je etično bitje in ne more delovati brez izročil oziroma brez ustaljenega (gr. *éthos*). To pa pomeni, da so sodelovanje, dialog in ozir na druge *conditio sine qua* človeškega rodu. Dawkins s svojim pomenostavljanjem, sprejetim od Darwina, dela utvaro znanosti (*science-fiction*) za znanost (Bauer, 2006: 135).

Geni sodelujejo

Po Bauerju je torej v širši naravi in v življenju človeka veliko znamenj sodelovanja. Ne le v genih, pač pa tudi na drugih področjih življenja je sodelovanje temelj življenja. Brez sodelovanja ni mogoče ohranjati osnovnih življenjskih funkcij. »Ne boj za preživetje, pač pa sodelovanje, privrženost, ogledovanje in sozvočje so gravitacijski zakon bioloških sistemov« (Bauer, 2006: 130). To ni le Bauerjeva ugotovitev, potrjujejo jo tudi drugi biologi, psihologi in drugi strokovnjaki. Tako je Schulze optimističen glede sodobnega razvoja, ko pravi, da je glavno človekovo vodilo od pradžine (kamene dobe) do danes stopnjevati razvoj in napredovati ter se prilagajati, in meni, da imajo tudi revni največ od stopnjevanja rasti, vendar če sistem deluje slabo, je to posledica despotov in neprilagojenosti ustreznemu sodelovanju (Schulze, 2003: 143).

Bauer ugotavlja, da je tudi organizem zapleten in prepleten: geni so »pod stalnim nadzorstvom celotnega organizma« (Bauer, 2006: 158). Geni tako delujejo v sodelovanju z drugimi funkcijami organizma, posebej pomembna in vplivna med njimi je človekova zavest. Geni so tako voljni sodelovati z zunanjimi in notranjimi dejavniki življenja. Biološke in psihološke sestavine oblikuje okolje. Genov torej ne pogojujejo le temeljne kode razvoja, ampak tudi biokemične danosti (Bauer, 2006: 163). Delujejo torej v sodelovanju z drugimi funkcijami organizma, kar pomeni, da je sodelovanje podlaga biogeneze in brez sodelovanja človekovo življenje ni mogoče, torej so ljudje bitja dialoga že po sami fiziološki zasnovi, seveda tudi po družbeni organiziranosti, saj na človekove gene deluje tudi okolje, in obstaja veliko različic tega sodelovanja. Sodelovanje je tako pomembno za človeka, da tudi možgani ne soglašajo z nesodelovalno nepoštenostjo, na tako obnašanje se odzovejo kaznovalno. Iz tega Bauer zaključuje, da je dialog pomemben temelj žive narave, še posebej človeka, kajti človek je odvisen

od okolja bolj kot druga živa bitja – odvisen je od svojih sovrstnikov. Po različnih raziskavah med 70 in 90 % človekove dejavnosti urejuje dialog.

Opazovanje vsakdanjega življenja potrjuje to resnico. Bauer našteva različne primere od otroštva dalje ter različne zadolžitve, tudi v ekonomiji; vse potrjujejo, da je človek bitje dialoga kljub primerom iz vsakdanjega življenja, za katere se zdi, da zanikajo to temeljno resnico.

Človek – bitje dialoga

Človek je bitje, ki išče pozornost. Kot pravi MacIntyre, je človek odvisna racionalna žival (Žalec, 2005: 117; MacIntyre, 1999). Človek je odvisen od drugih. Človek želi videti in biti opazen pri drugih (Bauer, 2006: 191). Pozornost, ki jo uživa, in pozornost, ki jo daje, je odvisna od odnosa med človeškimi bitji, in to je vprašanje čustvene solidarnosti. Da bi to dojeli, moramo preizkusiti svoje motive in namene ter motive in namene drugih, kajti ti se razlikujejo med seboj, zato je treba te razlike upoštevati in jih dialoško usklajevati. Tudi v pedagoškem procesu je ta vidik zelo pomemben. Ni mogoče pedagoško pristopiti k človeku, ne da bi poznali in se znali uživati v njegove posebnosti. Zaradi tega je treba sprejeti dialog kot proces za preverjanje teh čustvenih razlik. Bauer poudarja pomembnost dialoga za osebno, socialno, politično, ekonomsko življenje in življenje kot tako sploh. Razlike med ljudmi na eni strani omogočajo dialog, medtem ko ga na drugi otežujejo, zato je treba razlike v dialogu presegati, da bi mogli rešiti probleme vsakdanjega življenja. Razlik prav tako ni mogoče ukiniti, pač pa jih lahko v dialogu izrazimo in razumemo. Edino dialog lahko razjasnjuje te človeške razlike in ustvarja pogoje za sodelovanje.

Človek je bitje simbola in ravno zato je naravnano na drugega, kajti ta mu odpira pot v simbolni svet, kar je najjasneje pri otroku, ki ne more vstopiti v človeški svet brez drugega (Juhant, 2006: 19sl.). To se ponavlja vse življenje. Človek ne more vstopati v svet drugega, razen po dialogu, s katerim deli svoj čustveni svet z drugim. Človek se ne uči jezika prvenstveno zato, da bi govoril, ampak da bi z njim posredoval svoj čustveni svet drugemu človeku. Prek dialoga čustvujemo z drugim in posredujemo vsak svoj svet. Otroci, ki so bili vzrejeni pri živalih, niso mogli razviti človeške čustvene sposobnosti. Prav tako je ta obremenjena pri zlorabah ali težavah, ki so se pojavile v otroštvu. Človeške sposobnosti lahko razvijamo samo ob čutenju z drugimi in otroška čustvena (ne)usposobljenost se krepi (ali krni) z drugimi. Človekova odvisnost traja vse življenje: drug drugega ne potrebujemo le za opravljanje vsakdanjih opravil, ampak še bolj

za izpolnitev svojega čustvenega življenja. Kot poudarja deMause (2005: 5. pogl.), čustveno življenje ni le stvar posamezne osebe, ampak tudi naroda oziroma drugih širših skupin. Oseba je deležna fantazij skupine oziroma celotnega naroda. Predsodki med narodi so ovira za razumevanje in dialog med njimi. Balkan je le poseben primer stalnih problemov, ki so se kopičili v kolektivni zavesti teh narodov in so jim jih vsiljevali tudi drugi. Imamo pa seveda tudi dovolj drugih primerov v Evropi in drugod: Španija, Velika Britanija, Rusija itd. Če mora narod živeti dolgočasno pod pritiski, to neizogibno pusti rane. »Človekovo obnašanje v družbi je lahko kratkovidno ali neinformirano, nikoli pa nerazumno, samorazdirajoče ali brutalno – to ni človeško (deMause, 2005: 70).

Take stvari lahko presegamo in rešujemo le prek dialoga. Oseba je bitje dialoga, saj pripada drugemu človeku, kot pravi Pismo: »Ni dobro človeku samemu biti, naredim naj mu pomočnico, njemu podobno« (1 Mz 2,18). Oseba ne more biti sama, ker potrebuje drugo/-ega. Govorica pomeni izmenjavo vsakdanje izkušnje, pomeni priznanje medsebojne odvisnosti in možnost za sodelovanje. Če ta izmenjava ne deluje, prihaja do resnih psihičnih težav in odklonov, ki so posledica agresij in drugih pritiskov ali tisk, ki jih je človek doživljal. Mnogi se sploh ne morejo več pobrati, ker so doživeli tako hude travme, posebej če so jim kasneje preprečili, da bi mogli o tem sploh govoriti in tako posredovati svoj travmatski svet. Tak primer so otroci staršev, ki so jih po vojni pobili, otroke dali v sirotišnice in jim prepovedali, da o tem govorijo, kot pravi Miran Župančič, režiser dokumentarnega filma o teh otrocih. Mnogi zaradi travm sploh niso bili sposobni več odrasti in živeti običajno življenje (Leiler, 2007: 28). Očitno je največji problem posameznikove in družbene zgodovine pomanjkanje razumevanja. Da bi mogel človek preseči te probleme, potrebuje dialog z drugim človekom. Na tem temeljijo tudi vsakdanje in seveda strokovne življenjske terapije. Posamezniki in skupine (narodi) potrebujejo priložnosti, da izmenjujejo svoje čustveno življenje, sicer prihaja do napetosti.

Dialog v družini

Ker je družina rojstni kraj človeka, je zato tudi rojstni kraj dialoga. Družina oskrbi človeka s prvimi simbolnimi liki, ki mu omogočajo, da spozna svet okoli sebe. Prva leta človekovega življenja so najvažnejša, ker se v tem obdobju oblikujejo temeljne psihološke in sintaktične strukture. Oseba se nauči v tem obdobju 'normalnih' človeških odnosov. Če kakršni koli razlogi v tem obdobju zavirajo normalen razvoj, to povzroča resne in hude

posledice za vse človekovo življenje. Zato je družina odločilni dejavnik v človekovem življenju. Veliko se danes razpravlja o vzgoji, vendar prihaja do resnih zapletov predvsem zaradi pomanjkanja dobrih odnosov do otrok, v katerih bi ti lahko razvili primerno čustveno življenje. »Oblikovanje identitete se dogaja v notranjem psihološkem in v zunanjem, družbenem procesu. Odgovorno soočenje z usodo, z drugimi ljudmi, s samim sabo oblikuje in vzdržuje ta proces« (Kast, 2003: 23). Identiteta osebe je sposobnost harmonizirati svoje zunanje zahteve s svojimi notranjimi držami. Otrok si pridobi te sposobnosti prek drugih oseb, posebej staršev in tistih oseb, s katerimi je v stiku? Te ponotranji v obliki vrednot in uspešno ponotranjenje mu omogoča usklajevati napetosti med zunanjim in notranjim življenjem.

Da človek to zmore, potrebuje stalno izmenjavo z drugimi osebami, ker tako lahko preverja svoje drže. Identiteta vsakega je torej vedno odvisna od drugih. Kot izpostavlja Kastova, če hoče biti nekdo genij, potrebuje ljudi, ki mu potrjujejo njegovo genialnost (Kast, 2003: 99). Družina je prvotni kraj za uresničevanje te sposobnosti, v kateri si začne človek urejevati svoje probleme in tako ohranjati in vzdrževati ravnovesje svojega življenja. Bistvenega pomena je, da človek sme pripovedovati svojo zgodbo in tako izraziti svoja občutja, kot poudarjajo postmoderni misleci. Pripovedovati svojo zgodbo pomeni izvršiti oziroma izpeljati diskurz o svojih problemih. Razpravljati pomeni urejevati na človeški način težnje in razlike, ki se pojavljajo v odnosu med lastnim in čustvenim življenjem drugih. Če se to posreči v družini, si oseba pridobi najboljšo podlago in pripravljenost, da dialoško ravna tudi v družbi. Ker je družina pogojena s socialnimi okviri, ima sposobnost za dialog tudi socialna, kulturna, religiozna in civilizacijska ozadja.

Sedanja družba zaradi usmerjenosti v stvarno resničnost (pozunanjenje) ni ravno zgledna glede osebnih odnosov, kar ustvarja neugodne pogoje za komunikacijo, in to povzroča motnje v medosebni čustveni izmenjavi, posebej pri otrocih. Ti naj bi se urili v intenzivni čustveni izmenjavi, vendar so pogosto potisnjeni v virtualne svetove medijev in medmrežja, kar negativno vpliva na njihovo čustvovanje in je slaba priprava za človeško komunikacijsko izmenjavo oziroma za dialog pri mladih. Taki socialno-ekonomski pogoji stimulirajo brezosebne odnose, kar je pravzaprav *contractio in adjecto*, ker brezosebni odnosi pravzaprav niso pristni človeški, ampak le stvarni odnosi.

Šola kod dialoška delavnica

Tudi zaradi omenjenih razlogov je danes poleg ulice pomembno polje dialoga šola. Mladi danes preživijo precej časa v šoli, več kot v preteklosti, zato je tudi šola pomemben oblikovalec dialoških drž. Pomanjkanje izpovedovanja svojih čustvenih svetov doma lahko otroci vsaj delno nadomestijo v šoli. Ne samo odnos učiteljev do učencev, ampak tudi odnos učencev med seboj sprošča čustveni naboj, ki ga nosijo mladi. Zatrti čustveni naboj razodevajo tudi podrte obcestne table, poškodovane javne šolske in druge zgradbe, vpadljivi grafiti in podobno, ki razodevajo, kot pravi Sloterdijk (2008: 326), neizživeto in nakopičeno jezo, ki se ni uspela sprostiti v normalnih človeških odnosih. Te krike po dialogu potrjujejo ugotovitve strokovnjakov: »Razvoj nevrobiološke opreme človeka je mogoč le v okviru medčloveških odnosov, odnosov, ki jih spremlja osebno in socialno polje otroka« (Bauer, 2005: 118). Zato imajo »*medosebni odnosi* med učečim in učečim se odločilen pomen« (Bauer, 2005: 122). Ta medosebni model pa se da uresničevati le pri zmanjšanem številu otrok v razredih. Medosebno spodbujanje in izmenjava se lahko razvijata, če ima učitelj dovolj možnosti za osebni dialog z učencem. Kot nadaljuje Bauer, je izjemnega pomena empatija = življenje v otrokov svet. »Kar je otrok na podlagi neugodnih življenjskih razmer zamudil, mu lahko z ustreznimi trening-programi v veliki meri nadoknadimo« (Bauer, 2005: 126). Seveda je za to treba v šoli ne le podajati znanja, ampak tudi opazovati in se življati v žive podobe – kot pravi Bauer, v delovnijske modele – ob katerih se otroci spet v živem dialogu, v pogovoru učijo čustveno sproščati. Zato šola, ki večino časa porabi za posredovanje znanja, ne more nadoknaditi tega pomanjkanja čustvene sprostitve pri sodobnih otrocih.

Totalitarizem in pedagogika

Problem dialoga kot antropološki in kot družbeni problem se je vedno zrcalil tudi skozi zgodovino pedagogike. Absolutistične države so težile k avtoritarnosti, ki ni spoštovala dialoga. Znana »enotna jedra«, ki si jih je zamislila že razpadajoča komunistična oblast konec sedemdesetih letih v nekdanji Jugoslaviji, so bila še zadnji poskus ustvariti unitaristično šolstvo in okrepiti unitaristično državo z »jugoslovanskim jezikom in kulturo«. Utemeljeno pravi Stanko Gerjolj: »Čim bolj demokratičen je politični sistem, tem bolj demokratičen bo tudi vzgojni in izobraževalni sistem. In nasprotno: čim bolj totalitarren je kak političen sistem, tem bolj totalitarni bodo tudi vzgojni stili in vzgojne metode, ki obvladujejo vzgojni in izo-

braževalni sistem« (Gerjolj, 1997: 39). Avtor dodaja, da seveda ne velja to absolutno in so mogoče tudi vmesne različice tako pri demokratičnem kot pri totalitarnem sistemu, vendar praviloma je tako.

Ker v totalitarizmu sistemsko ni vgrajen družbeni dialog, so seveda pedagoške metode kot take problem. Kot pravi Gerjolj, je zato v komunističnem sistemu imela tudi družina kot temeljna vzgojna celica pri vzgoji in izobraževanju drugotno vlogo. Ta zapostavljenost oz. prikrajšanost pri vzgojnih vplivih družine se je kazala tudi z organizacijo celotne vzgoje v vrtcih in šolah. Ta je temeljila na vzorcih totalitarne oblasti in v njeni težnji, čim bolj izključiti možnosti vsake (seveda tudi družinske) drugačnosti – posebej pa verske oz. vsake vzgoje v družini sploh, s tem pa možnosti sploh kake demokratične kulture ter vpliva nanjo s strani družine (Gerjolj, 1997: 169sl.). Zato so bili prikrajšani za svojo dialoško vlogo tudi učitelji, čeprav so ti kljub omejitvam opravljali svoje dialoško poslanstvo in mladim kot dialoškim partnerjem skušali odpirati dialoške razsežnosti ter krepiti dialoško kulturo tudi v teh težkih razmerah. Seveda so se pedagogi glede te razsežnosti razlikovali in so nihali med privrženostjo totalitarni oblasti in človeško zahtevo po odprti dialoški. Praviloma pa je seveda veljalo, da se mora tudi pedagoško delovanje prilagoditi splošnim težnjam in zahtevam oblasti po uni-tarnosti in mono-logu oblasti.

Demokratične spremembe in šola

Družbena preobrazba iz totalitarnega sistema v demokratične okvire je zahtevala seveda ustrezno sistemsko osnovo, še zahtevnejša pa je bila preobrazba miselnosti, ki jo je pustila petdesetletna sistemska unitarizacija. Na šolskem področju so sistemske spremembe potekale na različnih ravneh, in njihova uspešnost predpostavlja dolgoročno zavzeto in široko demokratično kulturo dialoga v družbi in seveda v politiki države. Od tega je odvisno, ali bo dialoška kultura v naši družbi napredovala in dobila ustrezne osnove za celosten razvoj slovenske družbe in njen prispevek h globalni dialoški kulturi. Glede na to, da nimamo druge različice od dialoškega načina reševanja nacionalnih in tudi globalnih težav, je proces dialoga nujen in terjaja od nas vseh zavzeto delovanje in pripravljenost v vseh različnostih krepiti dialog in uveljavljati njegove standarde na osebni in družbeni ravni.

V izhodišča h *Kurikularni prenovi* je Nacionalni kurikularni svet (NKS) zapisal temeljna načela, ki veljajo kot napotki za celotno prenovu šolstva po uveljavitvi demokratičnega sistema v Sloveniji. Že prej so se pri političnih podlagah za te spremembe pojavile težave dialoga. Glavni problem NKS ni

bil toliko dialog o pedagoških načelih in metodah, pač pa o idejnih in vrednotnih zasnovah. Prevladujoča politična skupina je že prej v zakonodaji (Lautar 1996), nato še v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* sicer formalno postavila načela dialoga, vendar so dejansko v veliki meri prevladala vrednotna in idejna stališča določene politične skupine, tj. tistih, ki izhajajo iz dediščine komunistične polpreteklosti. To je predstavljalo konkretne ovire za izpeljavo široke šolske reforme v NKS. Sicer se je NKS skliceval na primerljiva mednarodna stališča Francije, Norveške in Združenega kraljestva, od koder so prišli strokovnjaki predavat o reformah šolskega kurikula v svojih okoljih. V prenašanju teh načel pa se je »zalomilo«, saj v NKS, predvsem pa v aktualni politiki ni bilo pripravljenosti za širše politično soglasje.

NKS je sicer v svojih načelnih stališčih formalno postavil temeljna načela dialoga za izhodišče svojega delovanja. Govora je o »odprtih« programih, o »enakih možnostih«, o »ravnotežju« o »spodbujanju sodelovanja« itd. (NKS, Izhodišča ...: 16), vendar je ostalo bolj pri formalno-metodičnih kot vsebinskih-idejnih preoblikovanjih. Tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* govori o »... pluralnosti kultur in vednosti« in o »pluralizmu izobraževanja«, o »pravici posameznika do drugačnosti« in o »uveljavljanju pluralizma in možnosti izbire na vseh ravneh« (Krek, 1995: 19–26). Mnogi pa se nismo strinjali s prevladujočimi odločitvami, ki teh načel, posebej glede vsebinskih in idejnih zasnov, niso upoštevale. Tako je nedorečena »laičnost javnega šolstva« (Krek, 1995: 27). Na pomanjkljivosti in enostranskosti ter nedialoški pristop k občutljivim vprašanjem šolske prenovе v zakonodaji, *Beli knjigi* in sledečih procesih zgovorno opozarjajo kritični pogledi Franca Pedička (1998) v njegovi knjigi *Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi*. Še posebej pomembna je objavljena dokumentacija, ki potrjuje gornje misli in priča, kako težko se je uveljavljal dialog v naši šolski prenovi.

Ravno okrog laičnosti se je pojavilo v NKS in v kasnejših pripombah k rezultatom dela NKS vprašanje po vrednostnih temeljih naše šole. V svojem prispevku za izhodišča prenovе NKS sem izpostavil ravno to plat vzgoje in izobraževanja – na katerih vrednotah naj torej temelji naš šolski sistem, in ponovno poudarjam, da se moramo pri nas o tem dogovoriti. Dialog o tem je ključnega pomena. Menim, da NKS tega ni uspel rešiti oziroma je k problemu pristopil nedialoško, zaradi česar je tudi šolska reforma ostala v svojih odločilnih vprašanjih, na katerih vrednotnih temeljih naj bo naše šolstvo, nedorečena. Zato tudi ni uspela uvesti dialoga kot osnovnega načela za delovanje in razvoj šolskega sistema oziroma vzgoje in izobraževanja sploh. Ta dialog je izostal tudi o ključnem vprašanju človeka, o mestu in vlogi religije v njegovem življenju. To je zaradi polprete-

klosti in velikega vpliva, ki ga je imela Cerkev na Slovenskem v preteklosti, pereč družbeni problem ali kar že tabu, o katerem ni dialoga ne v družbi ne na pedagoški ravni.

Glede na to, da imamo v zgodovini naše pedagogike kar nekaj pomembnih avtorjev, ki so utirali pota dialoga naši kulturni pedagogiki, bo v prihodnje treba temu in drugim vprašanjem dialoške pedagogike posvetiti več pozornosti.

Slovenska šola za novo tisočletje

Dialog v pedagoškem in vsakem človeškem procesu pomeni, da nikjer ne dopuščamo malikov: »Najtežji greh, s katerim si šola lahko obremeni dušo in ki bi se narodu maščeval še v poznem kolenu, je pač ta, če bi hotela biti neke vrste otok blaženih, na katerih ni treba skrbeti za valovanje življenja in tok časa. Saj je vendar v bistvu obeh prav to, da se ne ustavita pred nobenim malikom, pa naj bi bil še tako zaverovan vase« (Oswald, 2000: 248). Oswald govori o učlovečenju, ki poteka kot duhovna rast, za katero je potreben drugi: »Samega sebe pa bi nihče ne mogel oblikovati zunaj okvira kake skupnosti (rodbine, naroda, poklica, cerkve, družbe ...). Tribut, ki se mora v ta namen brezpogojno odrajtati, je ta, da si član zajedniškega organizma. Toda tako članstvo ne zahteva morebiti, da se odrečeš samemu sebi ter zbrišiš individualne poteze svojega bitja, temveč le to, da dobivaš pobude in direktive za razvoj svojih, to je individualno svojih sil iz kulturnega življenja zajednice; brez tega ne bi mogel noben človek notranje rasti« (Oswald, 2000: 17).

Tudi Janez Svetina, sicer z drugimi besedami, vendar primerno dialoškemu načinu označuje pravo šolo takole: »Učitelj v takšni šoli ... bi bil otrokov prijatelj in pomočnik, svetovalec, ki mu pomaga, da pri učenju najde pravo pot in smer in da prebrodi težavna mesta, kjer s svojo lastno močjo ne more naprej. Lahko je spodbujevalec zanimanja in odkrivalec novih izkušenj in novih spoznanj, ne pa prisiljevalec k učenju. Zlasti pa naj bi bil pomočnik otroku in mlademu pri spoznavanju samega sebe in pri oblikovanju samega sebe v zrelejšo človeško osebnost« (Svetina, 1990: 134).

Svetina se zavzema za vsestransko in dialoško duhovno kulturo v družbi. V taki družbi bo lahko tudi šola opravljala svoje poslanstvo. To kulturo pogreša doma in v družbi, še posebej so težave s tistimi otroki, ki »doma nimajo nikogar, ki bi se ukvarjal z njimi«. Zanje bi bilo treba organizirati dejavnosti, v katere bi se otroci in mladi z zanimanjem in veseljem sami vključevali, tako da bi bili v svojem prostem času ne samo pametno

zaposleni, temveč tudi zares zadovoljni in srečni.« Opozarja, da smo Slovenci pred drugo svetovno vojno imeli veliko društev, ki so se ukvarjala z mladimi, in bi jih bilo dobro spet oživeti (Svetina, 1992: 238).

Svetina se, kakor je razvidno tudi iz njegovih drugih del in prevedenih spisov Sri Aurobinda, zavzema za širok kulturni dialog, ki naj bi omogočil iskanje najglobljih človekovih temeljev in oblikoval odprtega svobodnega in predvsem tudi srečnega človeka.

Sklep

Dialog je torej osnovna človekova matrica, ki določa človeka in mu omogoča življenje in preživetje. Po prepričanju sodobnih fiziologov je že sam človeški organizem naravnano k sodelovanju. Nastajanje človeka kot bitja je mogoče le prek drugega človeka, zato človek postaja človek le kot dialoško bitje in ovire v dialoškem razvoju v zgodnjih letih najusodneje pohabijo človeka kot celostno bitje. Razumljivo, da je tudi človeško miselno izročilo iz preteklosti izpostavilo človeka kot odprto in dialoško bitje. Judovsko-krščansko izročilo dialoškost razume kot temeljno razsežnost človeka na poti k Bogu. Tako ljudstvo v Stari zavezi kot oseba v Novi zavezi (Siedentop, 2003: 267) sta v dialoškem razmerju z Bogom. Sestavni del tega izročila je tudi, da se ne na svetu ne pri človeku dialog ne more izčrpati oziroma udomačiti, ampak je utemeljen šele v Bogu, v globinah Božjega, v presežnosti. Zaradi tega ostajamo kot dialoška bitja vedno odprti, kar je ključnega pomena za uspešen dialog. Iz tega sledi tudi, da ne kak posameznik ne kaka skupina ne moreta vsega povedati, kar pomeni po eni strani nenehno odprtost za nadaljnji dialog, po drugi pa tudi kritiko vsakega absolutiziranja in zapiranja človeka oziroma človeških skupin. V pedagogiki pomeni to stalen napor za sikanje globljih temeljev človeka in družbe. Bogat človek ali družba sta v odprtosti za te globine človeškega in v možnosti, da človek ostaja pripravljen vzpostaviti dialog tudi z najbolj drugačnimi. Drugačnost je izziv in pomeni bogastvo, a je hkrati tudi napor. Zgled dialoga je ravno otrok, ki je odprt za »neskončno«, a obenem ranljiv in »pokvarljiv«, saj mu lahko namesto neskončnega vsilimo marsikaj končnega, omejenega in mu tako zapiramo večnostno razsežnost. Presežnost, drugačnost sta temelj dialoga in vse dileme naše družbe so rešljive le v preseganju teh nasprotij v zavzetem, odprtem in vztrajnem dialogu, ki je tudi najboljša podlaga za dobro sožitje v vzgoji in izobraževanju ter na vseh drugih ravneh življenja.

Literatura

- Aristotel (1995). Politika v: Aristoteles *Philosophische Schriften*. Zv. 4, Hamburg: Meiner.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Dawkins, R. (2006). *Sebični gen*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Frankl, V.E. (1983). *Psiholog v taborišču smrti*. Celje: MD.
- Gerjolj, S. (1997). *Ideologie und Bildung*. Gießen: Fachbereich 07 der Justus-Libieg-Universität Gießen.
- Juhant, J. (2003). *Etika ali človeškost. Filozofski temelji etike*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Juhant, J. (2005). *Globalisierung, Kirche and postmoderner Mensch*. Münster: LIT.
- Juhant, J. (2006). Autonomous Person as the Basis of Ethics: Man Between Modern and Postmodern Morality. V: Juhant, Janez (ur.), Žalec, Bojan (ur.). *Person and Good: Man and His Ethics in the Postmodern World*. Theologie Ost-West, Bd 6). Münster: Lit, str. 17–35.
- Kast, V. (2003). *Trotz allem Ich*. Freiburg ect.: Herder.
- Leiler, Ž. (2007). Otroci s Petrička. Trpljenje dojamemo šele s sočutjem, v: *Delo. Sobotna priloga*, Ljubljana, 20. 11. 2007, str. 28–29.
- Nacionalni kurikularni svet (1997). Izhodišča Kurikulikularne prenove. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi*. Ljubljana: Jutro.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford University Press.
- Russel, B. (1976). Uvod v: Wittgenstein L. *Logično filozofski traktat*, str. 8–20. Ljubljana: MK.
- Schulze (2003). *Die beste aller Welten*. München/Wien: Carl Hanser.
- Sloterdijk, P. (2008). *Zorn und Zeit*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Schulze, G. (2003). *Die beste aller Welten*. München: Carl Hanser.
- Siedentop, L. (2003). *Demokracija v Evropi*. Ljubljana: Claritas.
- Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novo tisočletje*. Radovljica: Didakta.
- Svetina, J. (1992). *Znamenja časov in šola*. Radovljica: Didakta.
- Wittgenstein, L. (1976). *Logično filozofski traktat*. Ljubljana: MK.
- Žalec, B. (2005). *Doseganje dobrega (Reaching of Good)*. Ljubljana: Claritas.

SOCIALNOPSIHOLOŠKI KONTEKSTI INTERKULTURNEGA KOMUNICIRANJA

Mirjana Ule

Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

Visoka kontekstualnost interkulturenega komuniciranja

Ko govorimo o interkulturenem ali medkulturenem komuniciranju, najprej pomislimo na jezikovne ovire. Vendar je vsakomur, ki ima izkušnjo komuniciranja s pripadniki drugih jezikovnih skupin, jasno, da poznavanje jezika še ne pomeni nemotenega komuniciranja. Medkultureno komuniciranje pomeni interakcije, odnose, stike, samopredstavljanje, oblikovanje samopodobe drugih med člani različnih socialnih, kulturnih skupin. Zato predstavlja večjo težavo odnosi vidik komuniciranja kot sporočevalski (Ule, 2005). Tu prihaja do usodnejših motenj in nesporazumov, saj jezikovne nesporazume lažje rešimo in jezikovne spodrsrljaje lažje opravičimo.

Pravzaprav medkultureno komuniciranje ne poteka samo med pripadniki različnih jezikovnih skupin, ampak tudi znotraj iste jezikovne skupine. Vsakdo izmed nas je pripadnik različnih socialnih skupin ali skupnosti, na primer spolne, starostne, poklicne, bivalne, ki razvija svojo in svojsko mikro-kulturo, ki jo moramo upoštevati, če nočemo, da bi v komuniciranju prihajalo do motenj in nesporazumov. Nekatere od teh mikro-kultur so glede na večinska kulturna okolja podrejene ali obrobne. Tedaj govorimo o komuniciranju med prevladajočo in obrobno kulturo.

Medkulturene razlike niso posledica naključnih dogodkov, ampak se razvijejo iz kulturnih razlik, na katere vplivajo družbenoekonomske, zgodovinske, socialno-psihološke razlike med različnimi socialnimi okolji. Te razlike so v medkulturenem komuniciranju kategorizirane v vrsto dimenzij, kot so: individualizem – kolektivizem; bližina – distanca; odprtost – zaprtost; rutine, navade, življenjski slogi; vrednote in ideologije. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je Edward Hall (1966) definiral temeljne značilnosti medkulturenega komuniciranja in postavil razliko oziroma delitev na:

kulture stika ali tople kulture, ki cenijo interakcijsko in čustveno bližino, pogosto uporabo dotika, pogostejše očesne stike in pogostejšo gestikulacijo, in *kulture odsotnosti stika* ali hladne kulture, ki uporabljajo manj neverbalnih znakov in so čustveno zadržane.

To delitev so v zadnjem desetletju sicer kritizirali kot poenostavljeno, saj predvsem zaradi velikih medkulturnih sprememb nima več reflektivne in interpretativne moči. James Neulip (2003) zato kot ključne za razumevanje tega procesa predlaga tri dimenzije medkulturnega komuniciranja. Prva dimenzija zajema *načine sporočanja* v različnih kulturah. Po tem kriteriju razlikuje med: *kulturami nizke kontekstualnosti*, to je takšnimi, ki le šibko uokvirjajo načine komuniciranja in dopuščajo ljudem, pripadnikom teh kultur, precej izbire, ter *kulturami visoke kontekstualnosti*, ki močneje določajo načine komuniciranja med svojimi člani.

Sodobne zahodne kulture spadajo na primer h kulturam nizke kontekstualnosti. *Kulture nizke kontekstualnosti* za izražanje svojih občutij, misli in predstav uporabljajo predvsem jezik, pri čemer skušajo biti v izražanju kar se da neposredne in jasne. Manj se naslanjajo na neverbalno komuniciranje. Zelo spoštujejo jezikovno spretnost in tekoče govorjenje. Cenijo tudi neposrednost v izražanju mnenj in želja. Predvsem za azijske kulture pa naj bi bila značilna *visoka kontekstualnost*. V kulturah visoke kontekstualnosti je pomemben del sporočil zakodiran v neverbalnih ključih in močno odvisen od kontekstov komuniciranja, od časa, kraja, odnosa, situacije. V teh kulturah močno cenijo odnosni vidik komuniciranja, kar pomeni spoštovanje formalnih in neformalnih pravil odnosnega komuniciranja, odnosno razumevanje in sporazumevanje. Ljudje zato radi uporabljajo bolj posredne načine govora, ki predpostavljajo, da znajo komunikacijski partnerji »zapolniti« manjkajoče dele govora ali besedila.

Druga dimenzija zajema *načine oblikovanja identitet* v različnih kulturah. Glede na ta kriterij Neulip (2003) loči med individualističnimi kulturami in kolektivističnimi kulturami. *Individualistične kulture* cenijo osebo, osebno identiteto, podpirajo prepričanja o ločenosti in edinstvenosti vsake osebe, podpirajo neodvisnost in samozadostnost osebe oziroma sebe. Identitete so edinstvene, določene po osebnih dosežkih posameznikov. Takšne so na primer zlasti sodobna ameriška kultura in sploh vse zahodne kulture, ki močno cenijo avtonomnost, mladost, vitalnost, individualnost, iznajdljivost, izvirnost in dosežke posameznikov. Nasprotno pa *kolektivistične kulture* cenijo skupnost, skupnostno oblikovanje identitet in sebe, spoštujejo usmeritev na »nas« in manj usmeritev na »mene«, močno cenijo dolžnosti, tradicijo, starost, skupinsko varnost in hierarhičnost. Identiteta

je skupnostno določena s članstvom v razširjenih družinah, posameznika cenijo po njegovem prispevku k skupinskim dosežkom.

Tretja dimenzija, ki jo Neulip predlaga, je *razlika v porazdelitvi moči* v različnih kulturah. Nanaša se na stopnjo, v kateri posamezni člani kakšne družbe oziroma kulture sprejemajo neenakost v socialni moči kot nekaj upravičenega. Po tem kriteriju se kulture delijo na: *egalitarne kulture in hierarhične kulture*. Kulture, ki dopuščajo majhne razlike v socialni moči svojih članov, skušajo kar najbolj zmanjšati razlike med socialnimi razredi in sloji. Takšne so na primer nekatere sodobne evropske socialdemokratske kulture.

Temeljni pogoj za medkulturno komuniciranje je uporaba skupnega jezika. Vendar celo tedaj, kadar govorec povsem obvlada drugi jezik, lahko pride do nesporazumov, če ne obvlada *jezikovne pragmatike*, to je večinoma implicitnih pravil o tem, kdaj, kako in čemu v določeni jezikovni skupnosti uporabljamo določene jezikovne oblike. Če naš sogovornik v tujem jeziku krši kakšno od neformalnih pravil govorne pragmatike, pa sicer obvlada jezik, bomo prej domnevali, da nas žali, da se norčuje iz nas in podobno, kot pa da še ne pozna dovolj govornih navad, in bomo sami »krenili v napad« ter bomo s tem po nepotrebnem povzročili komunikacijski lom in medsebojno nezaupanje.

Vse te razlike se še bolj kot v jezikovni kulturi kažejo v neverbalnem komuniciranju. Neverbalno komuniciranje ni omejeno z jezikovno kulturo, presega meje verbalnega jezika. Raziskave kažejo, da je veliko neverbalnih znakov in simbolov, ritualov kulturno ali subkulturno oblikovanih, pogosto prav zaradi oblikovanja skupinske identitete in razlikovanja od drugih (sub) kulturnih identitet (Ule, 2005). Znak s palcem navzgor predvsem v ameriški kulturi pomeni »v redu« in ima pozitiven pomen. V številnih drugih kulturah pa ravno ta znak pomeni vulgarno seksualno povabilo in nadlegovanje. Medkulturne razlike, ki jih ne povzročajo jezikovne pregrade in nerazumevanje, povečuje večpomenskost neverbalnega komuniciranja.

V nekaterih kulturah trdna pravila zapovedujejo prepoved izražanja čustev, druge pa dovoljujejo vso intenziteto izraznosti. Kulture se razlikujejo tudi v načinih samopredstavljanja in odnosnega komuniciranja. Nekatere kulture imajo zelo subtilna pravila za samorazkrivanje in visoke kriterije za ohranjanje samopodobe in modeliranje drugega. V kolektivističnih kulturah, kot je na primer kitajska kultura, je ohranjanje samopodobe povezano s spoštovanjem pravil skupnosti. V bolj individualističnih kulturah, kot je na primer sodobna ameriška kultura, pa je ohranjanje samopodobe povezano z individualnimi dosežki, uspehi. Zato se njeni pripadniki ne čutijo tako hitro prizadeti, kadar se drugi ljudje ne vedejo v skladu s pravili medosebne vedenja ali v skladu s svojo skupinsko pripadnostjo, bolj pa so občutljivi na osebne uspehe in prestiž.

Vloga tujca in tujstva v interkulturem komuniciranju

Prva izkušnja medkulturnega komuniciranja je prav izkušnja *tujstva*. *Obvladanje medkulturnega komuniciranja pa je predvsem obvladanje in preseganje negativnih dimenzij tujstva*. Georg Simmel je (1950) tujca označil za osebo, ki je sočasno zunaj in znotraj. Lahko je fizično navzoča in deli z nami isto okolje, vendar kljub temu ne deli z nami vseh socialnih značilnosti okolja, ne pozna diskurza, žargona, ne pozna sredstev, s katerimi bi lahko dosegla svoje cilje. Fizični videz, obleka, obnašanje ali jezik tujca kažejo, da spada k drugi skupini ali kulturi kot mi. Pogosto je rezultat takšnih srečanj s tujcem izogibanje in vloga tujca v komuniciranju pomeni negotovost. Težko je prekoračiti most med znanim in neznanim. Včasih k temu pripomorejo vloge, v katerih nastopamo, na primer vloga gostitelja, lahko pomagata radovednost in želja po novih spoznanjih, in to naredi tujca privlačnega.

Korejski socialni psiholog Young Yun Kim je na temelju svojih izkušenj in izkušenj svojih rojakov pri vživljanju v sodobno ameriško kulturo razvil model *medkulturnega prilagajanja* (Kim, 1995). Kim obravnava osebe, ki prehajajo iz ene v drugo kulturo kot odprte sisteme, ki si prizadevajo k neke vrste ravnotežju oziroma se želijo izogniti medkulturnim stresom. O tem, kako bodo delovale v novem okolju, se odločajo na podlagi nenehne izmenjave informacij s svojim okoljem. Tako pridobivajo nujno potrebna spoznanja o jeziku, navadah, vrednotah, neprijetnostih, vsakdanjih življenjskih vzorcih ljudi v tuji kulturi. S pomočjo vse bolj kompetentnega komuniciranja z okoljem razvijejo novo kulturno identiteto.

Kim (1995) poudarja predvsem dva dejavnika kulturne adaptacije tujca v gostiteljsko kulturo: 1. *receptivnost*, sprejemljivost: pomeni obseg, do katerega gostiteljska kultura podpira in odobrava komuniciranje s tujcem in njegovo vključitev v svoje kulturno okolje, ter 2. *pritiske h konformnosti*, pomenijo pričakovanja, ki jih gojijo domačini glede vedenja tujca, oziroma vedenjske vzorce, ki naj bi jih po njihovem pričakovanju tujec čim prej osvojil. Nekatere družbe in kulture so prijaznejše do tujcev in multikultureno odprte. V takih družbah tujci ne čutijo velikih pritiskov k prilagajanju. Nižja stopnja sprejemljivosti se kaže na primer v getoiziranih okoljih, predvidenih za domovanje tujcev, in v socialnih praksah kulturne segregacije. Pritiske h konformnosti se najbolj kažejo v jezikovnih praksah oziroma v pričakovanju, da tujci hitro in čim bolje usvojijo jezik in sprejmejo vedenjske navade gostiteljske kulture.

Na splošno velja, da je kulturna prilagoditev tujca toliko težja, kolikor bolj se *izvirna kultura* razlikuje od gostiteljske in kolikor manj je gostiteljska *kultura odprta in sprejemljiva za multikulturenost*. Kulturno prilago-

gajanje in prožnost po Kimu ne pomenita popuščanja samobitnosti tujca, temveč integracijo nove kulture v izvorno kulturno ozadje. Rezultat prilaganja je nova medkulturna identiteta, ki zajema obe vpleteni identiteti in ju obenem presega (Kim, 1995). Ta širša perspektiva ni le ohranjanje etnične perspektive niti asimiliranje v gostiteljski perspektivi, temveč vsebuje elemente obeh, in to tako, da te elemente na novo artikulira.

Medkulturne primerjave in pristranskosti v oblikovanju kulturne identitete

Avtorji evropske šole socialne psihologije (Tajfel, Turner, Doise, Moscovici) so v zadnjih desetletjih razvili *teorijo medkulturnih procesov*, ki zavrača ustaljene predstave o tem, da lahko medskupinsko oziroma medkulturno vedenje razložimo po pravilih medosebnega vedenja in komuniciranja (v Brown, 1990). Komuniciranje med člani iste mikrokulture ali kulture poteka po pravilih medosebnega komuniciranja, kjer vstopamo v komuniciranje kot osebe z osebnimi značilnostmi in menjamo medosebne perspektive, ob čemer predpostavljamo, da med nami obstajajo razlike. Ko pa stopamo v stik in odnos z osebami iz drugih kultur, mikrokultur, skupin, potem delujemo kot člani skupin ali kulture, ne kot posamezniki, osebe. To pomeni, da sebe in druge zaznavamo in presojava kot predstavnike teh kultur, ne kot osebe s posebnimi značilnostmi. Tedaj stopijo v ozadje osebne značilnosti, v ospredje pa stopijo kulturne in skupinske značilnosti, ki se ravna po drugačnih pravilih. V medkulturnem komuniciranju tedaj ne nastopamo kot »jaz«, »ti«. V ospredje stopijo odnosi »mi«, »vi« ali »oni«.

Teorija, ki govori o neposrednem vplivu interkulturalnosti na komuniciranje, je *komunikacijsko-prilagoditvena teorija* (Giles, Wiemann, 1987). Govori o tem, da ljudje približajo svoje komunikacijske vzorce lastni skupini in jih diferencirajo od tujih skupin. Razlike nastajajo zaradi identifikacije s (sub)kulturnimi normami, pričakovanji. Rezultat tega je oblikovanje posebnega kulturnega kolektivnega sebstva, kulturne identitete. Kulturna identiteta je rezultat družbenih pogajanj, je družbeni konstrukt. Čeprav nas izraz identiteta napeljuje na neki dosežek, ki daje prednost identificiranju, uresničenju želja in sprejemanju pripisovanj ter pričakovanj, je v resnici prav nasprotno; šele izkušnja neidentičnega, s čimer mislimo ves spekter razlikovanj, od medosebnih in medskupinskih razlik do potlačeni travm in konfliktov ter zavračanj »definicij«, sploh omogoča »identično« in s tem identiteto. Stuart Hall je takole izrazil to spoznanje: »*Identiteta je strukturirana reprezentacija, ki lahko doseže svoj izraz skozi ozko oko*

negativnega. Mora iti skozi šivankino uho drugega, preden se lahko konstituira« (Hall, 1991: 21).

Kulturna identiteta se torej razvije prav ob srečanju z drugo kulturo. Kulturna identiteta je vedno začasen in nestabilen učinek odnosov, ki jo določajo z zarisovanjem razlik. Človekova socialna oziroma kulturna identiteta ni singularna, temveč je pluralna, pač glede na različna polja signifikantnih identifikacij in razlikovanj, skozi katera »potuje« posameznik v svojem življenju, skozi različna medkulturna srečanja in izkušnje.

Dejavnost identificiranja je vedno preprejena z razlikami in neujemanji. Identifikacija poteka na ozadju določenih skupno deljenih oznak, skupnega izvora, skupnih idealov ter vključuje določeno solidarnost in zvestobo posameznika tem osebam, skupinam, idealom. Kot poudarja Stuart Hall, tudi to ni noben naravni proces, temveč družbena konstrukcija. Identifikacija se nikoli ne konča – je vedno »v procesu« (Hall, 1996). Identifikacijo vedno lahko »pridobimo« ali »izgubimo«, ohranimo ali zavržemo. Zato je identifikacija nekaj pogojnega in kontingentnega. Identifikacija tudi ne zavrže razlik, iz katerih je zrasla. Hall opozarja na Freudovo pojmovanje identifikacije, po katerem je identifikacija vedno povezana s »použivanjem drugega«.

Identifikacija je torej proces artikulacije, »šivanja«, ki je neka strukturalna naddoločitev in ne zajemanje. Vedno je nečesa preveč ali premalo. Je označevalna praksa in zato podvržena procesu, ki ga Jacques Derrida imenuje »*la difference*«. V svojem razvoju lahko kulturna identiteta deluje kot točka identifikacije in zavezanosti le *zato*, ker nekaj izključuje, pušča »zunaj« sebe, zavrača. Vsaka identiteta ima svoj »rob«, eksces, nekaj več, česar ne more integrirati. Hall se sklicuje na Laclaua in Derridaja, ki sta pokazala, da se afirmacije identitet gradijo na izključitvah nečesa in na oblastnih razmerjih, ponavadi na hierarhiji med dvema poloma, npr. moški – ženska, belci – črnci (Ule, 2000). Pri tem terminu moški ali belci zaznamujejo ljudi na sploh, ženske in črnci pa imajo vlogo naključnih oznak v nasprotju z nezaznamovanima izrazoma moški ali belec.

Teorija kulturne identitete v polju medkulturnih primerjav prinaša razlago za pojav *medkulturnih pristranskosti* (Billig, 1976). Do pozitivne identitete po tej teoriji namreč pridemo z *vzpostavljanjem pozitivnih razlik v korist lastne kulture*, da svojo kulturo ali mikro kulturo vrednotimo bolj pozitivno kot druge kulture (Tajfel, 1981). To pristranskost v medskupinskem in medkulturnem komuniciranju lahko še okrepi situacijska pristranskost. Omenjeni učinek je namreč toliko izrazitejši, kolikor več tekmovalnosti in boja za prestiž je v medkulturnem ali medskupinskem komuniciranju. Ta proces je temelj za pogost pojav *medskupinske ali medkulturne diskriminacije*.

Pojav medkulturne diskriminacije je tesno povezan s *temeljno napako pripisovanja*, do katere pride, kadar ljudje pri neodobranem vedenju pripadnikov drugih skupin ali kultur ne upoštevajo družbenih, ekonomskih ovir, in to vedenje razlagajo kot posledico neizogibnih kulturnih značilnosti. To pomeni, da člani ene kulture ali subkulture gledajo na vedenje članov druge kulture kot na neizogibno, »genetsko« določeno napako, kot na primer, »to je v njihovi naravi«.

Proces *medkulturne primerjave* posega v strukturiranje celotnega kulturnega in civilizacijskega polja, zato daleč presega proces medosebne primerjave ali interese posameznih skupin. S tem lahko razložimo spopade etničnih manjšinskih kultur z večinskimi, ki jim grozijo, da jih bodo asimilirale. Na grozečo asimilacijo, ki za pripadnike manjšine pomeni manjše možnosti za razlikovanje v družbenem polju, odgovarjajo te manjšine s poudarjanjem lastnih značilnosti in posebnosti. Ker je jezik pogosto temeljno sredstvo razlikovanja in temeljni razlikovalni znak med etničnimi skupinami, poudarjajo zlasti jezikovne razlike in posebnosti ter pomen svoje kulture. Jezik je izraz medskupinskega vedenja in sredstvo za posredovanje tega vedenja. Tako se tedaj, ko gre za majhne jezikovne razlike med različnimi etničnimi skupinami, skupine pogosto zatekajo k poudarjanju in stopnjevanju teh razlik, da bi tako dobile potrebno oporo za različnost in za ustrezno pozitivno socialno identiteto svojih članov (Brown, 1990). To razlikovanje še zlasti izstopa zato, ker si ljudje v medosebnih komunikacijah v normalnih razmerah sicer prizadevamo za zmanjševanje jezikovnih razlik.

Stereotipizacije v interkulturnem komuniciranju

Temeljni problem medkulturnega komuniciranja je pomanjkanje védenja o tem, kdo je Drugi. Zato je pogosta značilnost medkulturnega komuniciranja *stereotipno pripisovanje* lastnosti ljudem na podlagi njihove skupinske ali kulturne pripadnosti ali pa mrzlično zbiranje dodatnih informacij o osebi oziroma kulturi ali skupini, ki ji pripada. S tem zmanjšamo negotovost pri srečanjih s tujimi in drugačnimi. Pri tem uporabimo celo vrsto strategij za pridobivanje védenja o drugi osebi. Pogosta strategija je povečana pozornost do »*identitetnih ključev*«, kot so spol, starost, rasa, fizične značilnosti, telesna podoba, način govora. Spol, starost in rasa predstavljajo tipične kategorije ali prototipe za socialno kategoriziranje, zato so tudi pri komuniciranju z osebami iz drugih kultur to najbolj poudarjene značilnosti.

Značilno za *stereotipiziranje* je poudarjanje znotrajkulturnih podobnosti in medkulturnih razlik (Oakes, Haslam, Turner, 1994). Stereotipiziranje je namreč proces opisovanja ljudi na podlagi njihove kulturne skupinske pripadnosti, ne na podlagi njihovih individualnih značilnosti in posebnosti. S prekrivanjem dejanskih razlik med ljudmi kot posamezniki, s prilagajanjem kompleksnih informacij v preproste sheme, z opiranjem na številne kognitivne bližnjice, ki resnico žrtvujejo za hitro, približno predstavo ali še kaj hujšega, se ohranja omejena sposobnost predelave informacij. Že avtor pojma, Lippman, je stereotipe označil kot *selektivne, samoizpolnjujoče in etnocentrične sodbe*, ki konstituira zelo parcialno in neustrezno pot reprezentacije sveta. Beseda parcialno je tu uporabljena v dveh pomenih: kot nepopolna in kot pristranska (Ule, 2004).

Raziskave kažejo, da prihaja do pomembnih sprememb stereotipov, če pride do realnih sprememb v medskupinskih in medkulturnih odnosih. Do sprememb stereotipov lahko pride tudi zaradi pozitivnih medosebnih odnosov med člani različnih skupin ali kultur (Ule, 2004). Ta fenomen raziskovalci imenujejo tudi »*hipoteza stika*«, čeprav so nekatere raziskave pokazale, da je po srečanjih s pripadniki različnih skupin prišlo samo do omejene redukcije stereotipov. Zmanjšali so se stereotipi do konkretnih članov, ki so prišli v medsebojni stik. Stereotipi do skupine ali kulture kot celote pa so pogosto ostali nedotaknjeni. Do večjih sprememb stereotipov pride šele, če so člani drugih skupin reprezentativni člani oziroma če se informacije dramatično razlikujejo od stereotipnih predstav, kadar pride do stika.

Predsodki in izključevanja v medkulturnih odnosih in komuniciranju

Ena najtežjih ovir za razumno medkulturno komuniciranje so kulturni, etnični, medskupinski predsodki. Kažejo se predvsem v nespoštljivem, netolerantnem ali prezirljivem odnosu do drugih oziroma drugačnih, na primer do pripadnikov drugih narodov, etničnih skupnosti, ras, kultur, do oseb z drugačnimi načini življenja, religioznimi, spolnimi usmeritvami. Postanejo nevprašljivo ozadje in opravičilo za vsakdanja diskriminacijska dejanja in prepričanja ljudi. Naselijo se v našem jeziku, predstavah, željah in fantazmah. Po njih se ravnajo samopodobe posameznikov. Predsodki so tedaj podlaga osebni in socialni identiteti posameznikov in kolektivnih praks skupin, ne samo tistih, ki imajo predsodke, ampak tudi tistih, nasproti katerim so predsodki usmerjeni, tistih, ki so objekti diskriminacije in predsodkov.

Predsodki so izrazite, pa vendar preproste komunikacijske forme. Ta izrazitost je podobna izrazitosti karikatur: tudi karikature so toliko izrazi-tejše, kolikor enostavnejše so, zreducirane na nekaj ključnih potez (Ber-gler, 1984). Podobno predsodki potencirajo določene značilnosti ljudi, skupin, kultur. Ne zanimajo jih odtenki, temveč ekstremni prikazi. Pred-sodki živijo od polarizacij, od povečevanja razlik med razredi objektov.

Vendar nevarnost predsodkov ni predvsem v njihovi iracionalnosti, oddaljenosti od stvarnosti, temveč v vrednotnih ocenah, ki jih ponujajo posameznikom in skupinam (Brown, 1995). Vrednotenje nujno spremlja predsodke, saj so predsodki pomembni za delovanje le skozi vrednotenje socialnih objektov. Sodbe, ki jih spremlja vrednotenje objektov, so stabilne. Že barve, s katerimi označujemo etnične skupine, so različno vrednotene in imajo različno pomensko področje – na primer beli, črni. Predsodki vodijo naše zaznavanje zunanjega sveta, povzročajo močno selektivno pozornost opazovalca do vedenja drugih ljudi. Opazovalec je pozoren le na tiste vidike vedenja drugih oseb, ki so v skladu z njegovimi predsodki. Predsodki se oblikujejo s pomočjo socialnih reprezentacij, ki prevladuje-jo v kaki družbi in so vedno izraz določenih psiholoških, socialnih in/ali ekonomskih interesov vplivnih družbenih skupin (Ule, 2004).

Težava je v tem, da so predsodki neobčutljivi na strategije prepričeva-nja, argumentiranja, boljšega komuniciranja in boljših medosebnih stikov, razen kadar je to del obsežnejših sprememb v družbenem okolju in konte-kstu, v katerem se ustvarjajo in ohranjajo predsodki. Wetherellova (1996) opozarja na pogosto nekonsistentnost predsodkovnih diskurzov. Primer takega protislovja je na primer argumentacija v prid omejevanju tuje de-lovne sile, češ da lahko dovolimo izobraževanje tujcev, vendar ne njihove zaposlitve in dovoljenja za bivanje, ker to baje nasprotuje nacionalnim interesom. V takšnem »zagovoru« sta si očitno v nasprotju želja, da bi bili tolerantni, in želja po zavarovanju svojih prednosti. Wetherellova ugotavlja, da nihanja in nasprotja v argumentih, ki označujejo predsodkovno komuniciranje, kažejo na nasprotja v govorcih samih, na nejasnost njihove lastne identitete, na primer nihanje med ekskluzivistično nacionalno identiteto in kako inkluzivnejšo identiteto, ki ponuja socialno pomoč.

Predsodki so ena največjih ovir za razumno medkulturno komunicira-nje. *Predsodkovno komuniciranje* celo presega okvire medkulturnega komu-niciranja, čeprav je tam zelo zakoreninjeno. Zajema širok obseg pojavov, od pavšalnih etničnih, nacionalnih in verskih pripisovanj in oznak, seksističnih opazk in sovražnega govora do izrecno propagandnih rab v množičnih medi-jih ali na političnih zborovanjih. Pri tem pa moramo upoštevati, da so že pred-

sodki sami sporočila, in to zelo »učinkovita« sporočila, ki združujejo verbalne in neverbalne znake tako, da zadevajo tako tiste ljudi, ki so njihove žrtve kot njihove nosilce. To pa že pomeni, da predsodki niso nekaj, kar bi bilo le »v naših glavah«, temveč so *med nami*, v oblikah komuniciranja, odzivanja druga na drugega, v diskurzih, argumentih, ki jih vedno znova in brez razmišljanja aktiviramo, kadar nanese beseda na druge in drugačne, na »naše« in »vaše« pravice in dolžnosti. Niso torej toliko predsodki v nas, kot smo mi v njih.

Predsodki producirajo *sovražni govor*. Predsodki so pravcate komunikacijske in interakcijske mikroinstitucije, v katere se zatekamo, kadar si želimo identificirati odnose med seboj in drugimi skupinami, pa tudi mikroideologije, ki nas virtualno pooblaščajo za razsodnike nad drugimi ljudmi celo tedaj, kadar o njih ne vemo tako rekoč nič drugega razen to, da morda pripadajo »označenim« skupinam.

Predsodki so sredstvo pozicioniranja skupin ali kultur v kontekstu medskupinskih in medkulturnih primerjav, namreč pozicioniranja, ki skupini, ki ji komunicirajoča oseba pripada, »dodeli« ugodnejši položaj glede na druge skupine, in s tem tudi pri osebi sami vpliva na pozitivnejšo samopodobo. Še točneje, jezikovni in drugi simbolni akti, v katerih se kažejo in izražajo predsodki, so že tudi del zavzemanja odnosa predstavnikov enih skupin, kultur do drugih skupin, so sestavni del njihovega pozicioniranja. Predsodki so vraščeni v nadindividualne sisteme pozicioniranja, predvsem v ideološke sisteme posameznih družb in kulturnih tradicij. Pomemben izvor predsodkov so razlike v družbeni moči, bogastvu, privilegijih posameznih družbenih skupin in kultur. To pomeni, da *imajo predsodki ideološko funkcijo opravičevanja lokalnega ali svetovnega družbenega reda*.

Dominantni socialni stereotipi in predsodki imajo svojo dokaj jasno vlogo *opravičevanja sveta*, to je konkretnih razmerij moči, privilegijev in diskriminacij. Predsodki igrajo pomembno, če ne osrednjo vlogo v *discipliniranju* množic in vsakega posameznika. Omogočajo namreč ponotranjeno »nevidno oko«, ki neopaženo opazuje in nadzoruje vsakogar, samo pa se izogiblje pogledu in nadzoru. Je torej podobno panoptikumu, ki ga ima Foucault za jedro *mikrofizike oblasti* (Foucault, 1984). V jedru slehernega predsodka je strah posameznika pred tem, da bi lahko sam postal objekt predsodka, če se ne bo držal določenih norm in vedenjskih pravil.

Predsodki igrajo tudi pomembno nadzorno vlogo pri žrtvah predsodkov. Ne glede na to, kako reagirajo nanje, z odporom, s prilagoditvijo ali ponotranjanjem, vedno predstavlja ta odziv tudi element samonadzora in samodiscipline. Kot ugotavlja Goffman, morajo žrtve predsodkov nenehno voditi težavno identitetno politiko in skrbeti za takšno samopodobo, ki

bo vendarle še omogočala stike z dominantno skupino (Goffman, 1963). To pa pomeni trajen samonadzor in ponavadi veliko samodisciplino.

Vsi predsodki, ki prevladujejo v zahodnih družbah, se lomijo skozi temeljno ideološko optiko teh družb in so toliko močnejši, kolikor bolj ustrezajo tej optiki. Predsodki do žensk in diskriminacija žensk so na primer lastni različnim družbam in kulturam vseh zgodovinskih obdobj. Toda v zahodni kulturi so tesno povezani z »neekonomskim« statusom gospodinjanskega in družinskega dela, ki večinoma pripada ženskam, ki se jih podcenjuje in potiska na obrobje predvsem zato, ker je v vsakdanji optiki teh družb njihova glavna domena zasebnost, družina, socializacija otrok, torej tisto področje vsakdanjega življenja, ki je odtegnjeno neposredni logiki dobičkov in izgub, konkurenčnih spopadov in na katerem se uspeh ne meri s storilnostjo in z dosežki, zasluge in krivde pa se težko personalizirajo.

Zato v sodobnih oblikah diskriminiranja žensk ne gre primarno za učinke patriarhalne ideologije, temveč za odiranje celotnega področja družbene reprodukcije iz javnosti in družbene skrbi v partikularnost, ne-reflektirano zasebnost in odvisnost. Zato ni čudno, da je emancipacija žensk v sodobni zahodni družbi povezana predvsem z emancipacijo od teh tipičnih vlog, kar posledično vodi tudi do velikih demografskih sprememb in padca natalitete.

Tako kot sodobne oblike oblasti niso več neposredno nasilne in represivne, temveč delujejo posredno, skozi tok diskurzov in argumentacij, tudi sodobne oblike predsodkov niso zgolj skupki slaboumnih in nasilnih fraz o drugačnih, temveč so predvsem argumentativne strategije, ki skušajo doseči strinjanje tudi pri tistih, ki jih predsodki neposredno zadevajo. Njihov cilj ni več neposredno, nasilniško odiranje obrobnih na obrobje, podcenjevanje ali, nasprotno, povzdigovanje lastne skupine ali kulture, temveč pritisk, da bi tudi »drugi« sprejeli našo govorico o »sebi« kot svojo lastno govorico in se tako sami postavili na obrobje ter se prostovoljno izpostavili različnim vzgojnim, prevzgojnim, nadzornim, zdravstvenim, socialnim in drugim posegom, s katerimi bi njihovo drugačnost izničili (strategija asimilacije) ali jih izolirali (strategija naturalizacije razlik).

Zaključek

Medkulturno komuniciranje je, kot smo videli, oblika kulturnega in socialnega umeščanja človeka, ki poudari njegovo pripadnost posamezni kulturi ali skupini. Socialni svet se razdeli na »nas« in one »druge«. Zgolj komuniciranje znotraj lastne skupine ali kulture redko izpostavlja kulturno identite-

to, pogosteje pa individualne razlike in osebno identiteto ljudi. Zanimivo je, da se v odnosih in soočenjih z drugimi kulturami ali skupinami čutimo intelektualno in čustveno bolj povezane z lastno kulturo in različne od drugih kultur. Šele navzočnost »drugih« torej poudari lastno kulturno in skupinsko identiteto. Pri tem vseskozi vrednotimo prestiž lastne kulture in ga primerjamo s prestižem drugih skupin in kultur tako, da smo pozornejši na razlike med kulturami kot na tisto, kar je skupinam ali kulturam skupno.

Interkulturno ali medkulturno komuniciranje je torej zahtevno, saj gre za srečanje ali trk kultur, ne samo oseb. Zahteva še več empatije, odnosnega sporazumevanja, postavljanja na stališče drugih, spreminjanja perspektiv, pozicioniranja. Postavlja še več komunikacijskih, socialnih, etičnih zahtev, ki lahko povzročajo nesporazume, motnje in lome v komuniciranju. Po drugi strani pa je medkulturno komuniciranje vznemirljivo in zanimivo, ker omogoča pretok različnih znanj in izkušenj, tradicij, vrednostnih in življenjskih orientacij, razumevanje in sprejemanje različnosti in drugačnosti.

Medkulturno komuniciranje v emfatičnem smislu je komuniciranje mimo stereotipov in predsodkov, njihova razgradnja. Tam, kjer komuniciranje gradi na stereotipih in predsodkih med ljudmi različnih kultur, gre za zožitev komuniciranja na izmenjavo signalov in bolj ali manj avtomatsko reagiranje partnerjev drug na drugega. Medkulturno komuniciranje od udeležencev zahteva sposobnost in pripravljenost za poslušanje drugega, empatijo in medsebojno spoštovanje, medtem ko stereotipsko vodeno komuniciranje pomeni nadaljevanje mimobežnosti in stalno grožnjo agresivnih odzivov na konflikte.

Zato medkulturno komuniciranje lahko vzpostavlja mostove med različnimi kulturami, skupinami, mikrookolji, pospešuje medskupinsko, meddržavno in medetnično izmenjavo, zmanjšuje mednarodne, medetnične, medskupinske in medosebne konflikte in pomaga k osebni razvoju zaradi spoznavanja izkušenj drugih in drugačnih. Lahko rečemo, da šele v medkulturnem komuniciranju zaživijo vse možnosti in dometi odnosov in razmerij med ljudmi. Medkulturno komuniciranje je preizkus sposobnosti komuniciranja in metakomuniciranja, sprejemanja različnosti in negotovosti.

Literatura

- Billig, M. (1976). *Social Psychology and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Bergler, R. (1984). Vorurteile und Stereotypen. V: Heigl-A. Evers, U. Streck (ur.), *Kindlers »Psychologie des 20. Jahrhunderts«: Sozialpsychologie. Zv. 1*. Basel: Beltz, Weinheim.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its Social Psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Foucault, M. (1984). *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: DE.
- Giles, H., Wiemann, J. M. (1987). Language, Social Comparison, and Power. V: C. R. Berger, S. H. Chafee (ur.), *The Handbook of Communication Science*. London: Sage.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon, Schuster.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Book.
- Hall, S. (1991). The Local and the Global. Globalization and Ethnicity. V: A. King (ur.), *Culture, Globalization and the World-System*. London: Macmillan.
- Kim, Y. (1995). Cross Cultural Adaptation: An Integrated Theory. V: R. Wiseman (ur.), *Intercultural Communication Theory*. Newbury Park/CA: Sage.
- Neulip, E. T. (2003). The Necessity of Intercultural Communication. V: K. M. Galvin, P. J. Cooper (ur.), *Making Connections*. Los Angeles/CA: Roxbury Publ. Comp..
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Simmel, G. (1950). The Stranger. V: K. Wolf (ur.), *The Sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete*. Ljubljana: ZPS.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: FDV.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: FDV.
- Wetherell, M. (1996). Group Conflict and the Social Psychology of Racism. V: M. Wetherell (ur.), *Identities, Groups and Soccial Issues*. London: Sage.

POLITOLOŠKE VSEBINE DRŽAVLJANSKE VZGOJE: PRISTOPI, VSEBINE IN MOŽNOSTI

Jernej Pikalo, Simona Bezjak, Marinko Banjac in Blaž Ilc

Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

Uvod

Sodobni posameznik je v okviru demokratičnega političnega sistema v svojem delovanju vedno vpet v mrežo formalnih in neformalnih institucij, ki določajo splošno strukturo in usmerjajo delovanje določene skupnosti na lokalni, regionalni, državni in globalni ravni. Pri svojem družbeno-političnem delovanju mora posameznik poznati in upoštevati formalna in neformalna pravila demokratičnega delovanja, poznati pravice in dolžnosti, ki jih poseduje kot človek in državljan, se zavedati svojega doprinosa k delovanju političnih institucij in posedovati sposobnost razumevanja sodobnih družbeno-političnih procesov v okviru lastne države in njene vpetosti v evropske ter globalne integracije (globalizacije).

Posameznik ni nikoli zgolj objekt političnega sistema (na nacionalni ali nadnacionalni ravni), temveč vedno tudi sokonstituira demokratično politično skupnost (polity), kar posledično pomeni, da je pogoj možnosti delovanja demokratičnih političnih sistemov posameznik, ki poseduje kompetence za aktivno sodelovanje v njem. Zato je pomembno, da posameznik začne spoznavati in postopno pridobivati kompetence za delovanje v demokratični družbi.

Stare in nove demokracije se vedno bolj srečujejo s problemi politične participacije, ki niso omejeni zgolj na volilno abstinenco, pač pa tudi na druge oblike politične apatije, ki posledično krnijo demokratične procese. Naddržavne politične institucije in procesi globalizacije od odgovornih državljanov ne zahtevajo samo sodelovanja v demokratičnih procesih v okviru nacionalnih držav, ampak čedalje bolj tudi širše in na več ravneh (problem politične participacije v t. i. večnivojskem vladovanju in s tem povezanimi demokratičnimi problemi; verjetno v prihodnosti tudi problem

kozmopolitske demokracije). Večina držav Evropske unije je za ta namen in za namen reševanja demokratičnega deficita že uvedla državljansko in/ali domovinsko vzgojo z različnimi vsebinskimi poudarki, ponekod tudi s posebnim vsebinskim sklopom vzgoje za evropsko demokracijo.

V okviru izobraževalnega procesa za demokracijo procesa imajo osrednje mesto tematike in vsebine državljanske vzgoje, predvsem tiste, na katere posega politologija. Zaradi njihovega osrednjega mesta je treba analizirati in reflektirati, na kakšen način, v kolikšni meri so politološke vsebine zastopane v tematikah in vsebinah državljanske vzgoje ter kako so posredovane. Namen pričujoče analize je identificirati dobre strani in pomanjkljivosti poučevanja politoloških vsebin v okviru tematik državljanske vzgoje. S primerjalno analizo želimo prispevati k oblikovanju primernih in kompetentnih rešitev za slovensko razmere. Pri primerjalni analizi želimo osvetliti različne načine poučevanja tematik državljanske vzgoje ter same tematike v relaciji s specifičnim zgodovinskim razvojem posameznih držav, z njihovim izobraževalnim sistemom ter načini in tradicijami poučevanja državljanske vzgoje. Na podlagi omenjenih kriterijev so bile izbrane naslednje države: Danska, Velika Britanija, Nemčija, Francija in Češka.

Skozi primerjalno analizo je mogoče identificirati tako dobre prakse drugih držav kot tudi pomanjkljivosti, s katerimi se spopadajo – vse to pa je potencialno relevantno za slovenski prostor. Tako je mogoče pridobiti širok nabor raznolikih potencialnih rešitev, na podlagi katerega je mogoče oblikovati najprimernejše rešitve, prilagojene za slovensko okolje.

Prisotnost politoloških vsebin v okviru poučevanja državljanske vzgoje v Sloveniji

Politološke vsebine predstavljajo velik in pomemben del obveznega predmeta državljanska vzgoja in etika v 7. in 8. razredu osnovne šole ter izbirnega predmeta državljanska kultura. Znotraj obveznih kurikularnih vsebin jih je mogoče najti v vsebinskih sklopih z naslovom *Življenje v skupnosti: narod, država* in *Urejanje skupnih zadev: vprašanje demokracije*. Obvezni del učnega načrta v osnovnošolsko izobraževanje skozi omenjene predmete prinaša poznavanje in razumevanje veliko temeljnih pojmov in konceptov s področja političnih ved oziroma politologije.¹

Tematski sklop *Življenje v skupnosti: narod, država*, ki ga učni načrt umešča kot prvo poglavje (izmed petih), ki naj bi učencem bilo predstavljeno v 7. razredu, in zatorej v šolski praksi pogosto predstavlja tudi prvi stik učencev s predmetom samim, je zastavljeno na način, da učence postopno

vpeljuje v poznavanje politoloških vsebin. Življenje v politični skupnosti jim je predstavljeno na način postopnega odmikanja od njihovega najožjega oz. konkretnega okolja, ki mu pripadajo, ga poznajo in jim je blizu (razredna skupnost, družina, vrstniške skupine, športno moštvo), do najširše oz. abstraktne državljske skupnosti (države kot oblike življenja v skupnosti in urejanja skupnih zadev ter mednarodnega povezovanja). Učni načrt politološke vsebine (državo, narod, zakone, ustavo, parlament itd.) učencem predstavlja na način, da jim najprej predstavi politične vloge posameznika, nato pa gradi na skupnostnih zadevah. Podoben konceptualni poudarek je moč zaslediti tudi v tematskem sklopu *Urejanje skupnih zadev: vprašanje demokracije*, ki ga učni načrt postavlja v 8. razred osnovne šole. Demokracija je najprej definirana z oblikami odnosov med posamezniki in ožjimi družbenimi skupinami. Individualno demokratično delovanje in udeležba v procesu (političnega) odločanja sta predstavljena kot temeljni prvini in nujna pogoja za demokracijo. Poleg primerov nekaterih drugih, predvsem t. i. nedemokratičnih oblik urejanja skupnih zadev, naj bi učencem koncept demokracije približalo tudi precej podrobno poznavanje ključnih značilnosti delovanja in mehanizmov pravne države ter predstavniške demokracije.

Politološke vsebine so v veliki meri posredovane na pravni in institucionalni način. Izpostavlja se pravni in ustavni ustroj države, predstavljeni so slovenska državna organiziranost, politični sistem, politične institucije in človekove pravice. Opaziti je skromen delež civilno-družbenih tem. Tovrsten uvid v politološke vsebine državljske vzgoje je prevladujoč tudi pri predmetu *državljska kultura*, ki se izvaja kot izbirni predmet v 9. razredu osnovne šole in v sklopu obveznih izbirnih vsebin na srednješolski ravni izobraževanja. Vsebinska naravnost predmeta je enaka kot pri predmetu državljska vzgoja in etika, tematike pa so razdelane nekoliko podrobneje, globlje in širše.²

Analiza politoloških vsebin v učnih načrtih obeh obstoječih predmetov, ki v Sloveniji pokrivata polje državljske vzgoje, zato ponovno in z novega vidika potrjuje že večkrat poudarjeno trditev, da je slovenski koncept državljske vzgoje mogoče označiti kot »minimalističen« koncept oziroma kot državljsko vzgojo v ožjem pomenu besede. Gre za koncept državljske vzgoje, ki svoje vsebine omejuje na dokaj ozko posredovanje informacij o ustavi, zakonih, političnem sistemu in privzgaja le osnovne državljske vrline, ki so vezane na spoštovanje zakonov, privrženost naciji in državi, solidarnost v ožjem okolju, udeležbo na volitvah itd. (Justin, 2006), oziroma za koncept državljske vzgoje, ki je vsebinsko zastavljen predvsem kot pouk o ustanovah države (Štrajn, 2006). Poleg razširitve polja politoloških vsebin

na nekatere pomembne civilno-družbene tematike ali morda še smotrnejšega preoblikovanja vsebinske usmeritve politoloških vsebin, kar bi zagotovo pozitivno prispevalo k zanimivejšim vsebinam, ki so mladim zelo verjetno tudi precej bližje, bi obstoječe politološke vsebine državljanske vzgoje v Sloveniji bilo smiselno dopolniti tudi z nekaterimi aktualnejšimi vsebinskimi poudarki, ki zadevajo Evropski unijo in globalizacijo. Vsebin, ki bi govorile o Evropski uniji in globalizaciji, slovenski učni načrt namreč ne uvršča med obvezne tematike nobenega od zgoraj omenjenih predmetov. Tematika Evropske unije je omenjena zgolj med izbirnimi temami predmeta Državljska vzgoja in etika, ki jih učni načrt predlaga učiteljem. Ta tema, ki je v učnem načrtu poimenovana z naslovom *Združena Evropa – starajoča se Evropa*, zato v učnem načrtu ni vsebinsko opredeljena. Zaradi svojega izbirnega in zato zgolj potencialnega statusa pa ob dejstvu, da učni načrt za dokaj malo predvidenih ur za ta predmet predvideva že zelo širok spekter drugih vsebin, tematika Evropske unije v slovenski šolski praksi verjetno pogosto ostaja neobdelana.

Tovrsten premislek o politoloških vsebinah državljanske vzgoje se ne zdi pomemben zgolj zaradi tega, ker izpostavlja eno izmed pomembnejših vsebinskih vrzeli, ki slovenski koncept državljanske vzgoje ločuje od vsebin in problemov, ki so v današnjem času izredno pomembni. Menimo namreč, da smiselna vključitev teh vsebin ne bi prispevala zgolj k izboljšanju kurikularne zastavitve predmeta, ampak bi lahko pomembno prispevala tudi k večji zanimivosti predmeta,³ povečanju zanimanja mladih za politološke vsebine in za sam predmet državljanske vzgoje ter s tem k boljšemu poznavanju aktualnih političnih dogajanj.⁴ To pa je nedvomno ključnega pomena pri vzgajanju ozaveščenega, politično pismenega in aktivnega državljana ter pri razvijanju njegove pripravljenosti za odgovorno ravnanje v demokratični družbi.

Težave učencev pri usvajanju politoloških vsebin, ki pogosto izvirajo iz njihovega nezanimanja za predmet, pa nikakor niso edine težave, ki jih je moč razbrati iz širokega spektra literature o državljanski vzgoji v Sloveniji. V slovenskem prostoru je bila objavljena vrsta del, ki govorijo tudi o težavah, ki jih imajo učitelji pri poučevanju politoloških vsebin. O problemih učiteljev, ki politološke vsebine poučujejo znotraj prakse medpredmetnih povezav, lahko beremo v zborniku *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine* (2003). Učiteljem različnih poklicnih profilov, ki poučujejo državljansko vzgojo,⁵ politološke vsebine predstavljajo predvsem vsebinski problem, kajti za njih pogosto pomenijo soočenje z novimi tematikami in vsebinskimi sklopi, ki jih ne poznajo dobro. Pregled vseh veljavnih učbenikov, delovnih zvezkov in gradiv za učitelje, ki so trenutno na voljo v Sloveniji, ki smo ga opravili v sklopu projekta, pokaže, da tudi

literatura za poučevanje državljske vzgoje učiteljem ne ponuja ustrezne in zadovoljive rešitve tega problema. Po primerjalni analizi količine politoloških vsebin v učnem načrtu s količino politoloških vsebin v gradivu za izvajanje predmeta v šolski praksi ugotavljamo, da so politološke vsebine, če jih primerjamo z drugimi vsebinami, ki jih vsebuje predmet državljska vzgoja in etika, praviloma predstavljene krajše in manj podrobno.⁶ Posebej izstopa dejstvo, da se politološke vsebine v delovnih zvezkih skorajda ne pojavljajo, njihov delež v didaktičnih priročnikih za učitelje pa je zanemarljiv. Tudi zaradi tega se je v slovenskem prostoru že veliko pisalo tudi o potrebi po kakovostnem doizobraževanju učiteljev, ki poučujejo državljsko vzgojo v slovenskih šolah (cf. Devjak, 2004, Sardoč, 2005).

Politološke vsebine državljske vzgoje v izbranih evropskih državah

V luči pomanjkljivega tematiziranja nekaterih politoloških vsebin (evropska integracija, globalizacija, civilno-družbene tematike) in njihovega enodimenzionalnega posredovanja (tehnizem, prevlada pravniškega nad politološkim diskurzom), njihove nesistematčnosti, nekritične uporabe in s tem nezadostnem premisleku o ključnih tematikah, primernih za slovenski politični sistem, je nujno potrebna refleksija o poučevanju teh vsebin v slovenskem prostoru.

Namen pričujoče analize v evropsko primerjalni perspektivi je torej predvsem identificiranje različnih pristopov, načinov poučevanja in ključnih politoloških tematik v učnih načrtih izbranih evropskih držav, ki nam bo prikazal vključenost, obseg in obliko sodobnih politoloških vsebin pri poučevanju državljske vzgoje v Evropi. Ta primerjalni pregled nam bo omogočil temeljitejši premislek o morebitnih novih vsebinskih smernicah poučevanja politoloških vsebin državljske vzgoje v Sloveniji.

Izbor analiziranih držav je temeljil na pokritju ključnih političnih sistemov, prisotnih v okviru EU. Velika Britanija je bila izbrana kot predstavnica anglo-saksonskih političnih sistemov, Nemčija in Francija kot ključni predstavnici kontinentalnih političnih sistemov, Danska kot primer skandinavskega političnega sistema in Češka kot predstavnica postkomunističnih vzhodnoevropskih političnih sistemov.

V nadaljevanju bodo tako najprej za vsako državo posebej analizirane osnovne specifikke političnega sistema in politoloških vsebin v okviru poučevanja državljske vzgoje na sekundarni stopnji izobraževanja. Po opravljeni analizi primerov bo sledil povzetek najbolj smiselnih politoloških tematik in pristopov k poučevanju državljske vzgoje, ki lahko služi-

jo kot model za premislek o ključnih politoloških tematikah in pristopih, primernih za slovenski prostor.

Velika Britanija

Skozi historični razvoj političnega sistema Velike Britanije so se kot ključne koordinate in prevladujoči momenti vzpostavili posameznik, njegove pravice, odgovornost in uspešnost delovanja v ožji lokalni skupnosti ter na višjih družbenopolitičnih ravneh. Gre torej za osrednje koncepte liberalne politične misli, ki so bili in še vedno predstavljajo glavni tok britanske politične misli od Locka naprej. V skladu s tem je tudi izbor tematik in pristopov k poučevanju državljanske vzgoje orientiran ravno v tovrstno razumevanje državljanstva in tudi drugih politoloških konceptov.

Učni cilji glede državljanske vzgoje v Angliji, Walesu in na Severnem Irskem niso povsem enotni, vendar lahko v grobem rečemo, da so v ospredju poučevanja državljanske vzgoje tematike, ki jih je v znanem poročilu navedla Svetovalna skupina o poučevanju državljanstva in demokracije v šolah, ki jo je vodil znani politolog Bernard Crick. To so družbena in socialna odgovornost, delovanje in vključenost v skupnost ter osnovno poznavanje političnega sistema (Crick et al., 1998: 13–21).

Državljska vzgoja je v okviru nacionalnega kurikula obvezen predmet na sekundarni stopnji izobraževanja od leta 2002. V času primarnega izobraževanja so osnove državljanske vzgoje vključene v neobvezni predmet »osebnostno, družbeno in zdravstveno izobraževanje« (glej Eurydice, 2005b). V okviru tega predmeta dijaki pridobijo znanje, kako v družbi delovati kot aktivni, informirani državljani. Pri predmetu se naučijo tudi socialne in moralne odgovornosti. Cilj predmeta je spodbuditi in dati pravišnje mero prepričanja o lastnih sposobnostih, da lahko vplivajo in spreminjajo okolje ter skupnost, v kateri se nahajajo.⁷ V času prve in druge stopnje primarnega izobraževanja naj bi šolajoči se otroci predvsem prek izkušenj pridobili osnovno znanje o lastnem mestu v skupnosti. Pridobivajo osnovno znanje o primernem obnašanju v družbi in spoznavajo osnove o prevzemanju odgovornosti za posledice lastnih dejanj.

Predmet *državljska vzgoja* je del nacionalnega kurikula in je obvezen predmet v času sekundarnega izobraževanja. Najpomembnejša splošna cilja predmeta sta moralni, kulturni, duhovni in osebni razvoj učencev v šolskem in širšem družbenem okolju ter priprava učencev na izkušnje in priložnosti, ki jih bodo imeli v življenju, in prevzemanje odgovornosti v obdobju odraslosti (Eurydice, 2005b). Učenci pridobijo obširno znanje o pravicah, odgovornostih in dolžnostih, ki jih imajo kot državljani. Obvladajo razlike

med različnimi oblikami političnih, pravnih in gospodarskih sistemov. Znajo pridobivati in uporabljati različne informacije ter oblikovati in izražati lastno mnenje. Znajo oceniti učinkovitost različnih pristopov k spremembam na različnih ravneh družbe. Aktivno sodelujejo v skupnih dejavnostih na šoli in v širšem okolju ter znajo te dejavnosti kritično preišljati in oceniti. Znajo pokazati individualno ter skupinsko odgovornost za dejanja.⁸

Morda je zanimivo, da v učnem načrtu britanskega predmeta *državljska vzgoja* ni v ospredju spoznavanje (demokratičnih) političnih sistemov, političnih institucij, pravnih sistemov ipd. To seveda ne pomeni, da se učenci ne seznanijo z osnovami teh vsebin in pojmov, vendar je mogoče reči, da ti pojmi in kategorije niso v ospredju učnega programa oziroma se jih, vsaj po predvidenem kurikulu, ne označuje kot ključno tematiko predmeta.⁹ Te pomanjkljivosti se zavedajo tudi v Združenem kraljestvu, zato so pripravljene nekateri načrti (glej Eurydice, 2005b: 16–18), ki predvidevajo učinkovitejšo in neposredno vključitev tematik, kot so demokracija, uspešni gospodarski sistemi ter trajnostni razvoj, v kurikul.

Kaj pa dimenzija Evropske unije? Tudi za to področje lahko rečemo, da nima osrednjega mesta v učnem načrtu predmeta *državljska vzgoja*. Kljub temu obstajajo težnje za čim hitrejšo in obsežno vključitev učenja in ozaveščanja šolajočih se otrok o osnovah Evropske unije ter z njo povezanih institucij, ureditev ipd. Učenci naj bi torej kmalu spoznali tudi čedalje pomembnejšo globalno dimenzijo družbenih odnosov in tesno (gospodarsko) povezanost držav v mednarodnem okolju, predmet pa naj bi jih usmerjal tudi v krepitev zavedanja o pomenu evropske identitete in integraciji evropskih držav na splošno. Kot že rečeno, osnove teh vsebin so v kurikulumu predmeta *državljska vzgoja* do določene mere že vključene, vendar niso v ospredju učnega programa (Eurydice, 2005b: 15–16).

Francija

Eden ključnih momentov v razvoju francoskega političnega sistema je prav gotovo francoska revolucija, ki je kot temeljni politični koncept vzpostavila državljanstvo, ki še vedno predstavlja ključ za razumevanje sodobnega polja francoske politične imaginacije. Tako je razumljivo, da je pri poučevanju državljske vzgoje dan poudarek na koncept univerzalnega državljana (Starkey, 2000).

Predmet *državljska, pravna in socialna vzgoja* je bil v Franciji uveden v okviru zadnje velike vsebinske prenovе srednjih šol leta 1999. Kot eden od poglobitvenih elementov te srednješolske reforme se predmet odtlej poučuje v

prvem, drugem in tretjem letniku splošnih gimnazij (trije letniki), tehničnih gimnazij in poklicnih srednjih šol.¹⁰ Program predmeta v treh letih omogoča dijakom, da si s pomočjo analize razjasnijo pomen pojma državljanstvo in se seznanijo z njegovimi načeli, oblikami in praksami. Ob koncu programa naj bi bili sposobni soočiti svoje dojemanje državljanstva z realnostmi sodobnega sveta. V vsakem od razredov je problematika državljanstva zastavljena na različnih vsebinskih poudarkih (Beitone, 1999).

V prvem letu pouka državljanstva vzgoje na višji sekundarni stopnji dijaki preučujejo vidike družbenega življenja, njihova politična ozadja in zgodovinski kontekst. Posamezne teme dijakom omogočajo odkrivanje ene ali več razsežnosti državljanstva. Poglobljajo in nadgrajujejo se znanja, ki so jih dijaki že pridobili v zadnjih razredih nižjega sekundarnega izobraževanja. V drugem letu je program naslovljen: *»Državljanstvo in prakse«*. Dijaki se seznanijo z delovanjem poglobljenih političnih institucij. Program zajame tako ustavna načela in demokratične institucije kot politične stranke, volilne sisteme in človekove pravice. Raznolikost konceptov, institucij in praks državljanstva je predstavljena primerjalno v času in prostoru. V zadnjem letniku je program naslovljen: *»Državljanstvo na preizkušnji spremenljivega sodobnega sveta«*. Dijaki znanje o državljanstvu, ki so ga pridobili v preteklih dveh letnikih, nadgradijo z razpravo o aktualnih temah, kot so različni pogledi na enakopravnost, vloga medijev, neodvisnost sodstva, razvoj družinskega okolja, znanosti in družbe nasploh. Dijaki se seznanijo tudi s procesi evropskih integracij, z globalizacijskimi procesi ter vplivom teh procesov na politične institucije (Beitone, 1999).

Nemčija

Nemčija se uradno primarno osmišlja kot predstavniška demokracija z močnim poudarkom na pravni državi (Rechtstaat). Poleg poudarka na demokratičnosti in zakonitosti ter ustavnosti delovanja vseh državnih organov in celotnega političnega sistema nemška ustava izpostavi kot temeljna načela nemškega političnega sistema federativnost, s katerim sta neločljivo povezana principa subsidiarnosti ter socialnosti.¹¹ Poleg tega je nemški politični sistem zelo zaznamovalo ekološko gibanje, saj je ekologija od vstopa koalicije zelenih strank v parlament na začetku osemdesetih let postala ena ključnih političnih tematik. Politološke tematike in pristopi k preučevanju državljanstva so pričakovano utemeljeni na teh ključnih tematikah političnega sistema.¹²

Izobraževalna in vzgojna avtonomija (Kulturhoheit)¹³ posameznih dežel kot materializacija načela federativnosti in subsidiarnosti je dobro vidna že v samem poimenovanju predmeta, v okviru katerega se poučujejo tematike državljanske vzgoje. V večini dežel se glavni predmet, kjer je integrirana državljanska vzgoja, imenuje *družbene vede* (Sozialkunde), v določenih deželah pa se vsebinsko enak predmet imenuje *skupnostne študije* (Gemeinschaftskunde), *politika* (Politik) ali *politične vede* (Politikwissenschaft). Tematike državljanske vzgoje so tudi del kurikuluma pri zgodovini (Geschichte), predvsem v smislu razvoja političnih, družbenih in filozofskih ter religijskih gibanj in idej (Eurydice 2005c: 4).

Tematike državljanske vzgoje so obvezno prisotne v kurikulumu vsakega dijaka. Kljub svoji navidezno podrejeni vlogi, ki jo tematike državljanske vzgoje igrajo, pa je do določene mere sam namen državljanske vzgoje povzet v splošnih izobraževalnih ciljih, opredeljenih s strani Stalne konference ministrov nemških zveznih dežel, zadolženih za šolstvo, znanost in kulturo.¹⁴ V okviru ciljev je tako dan poudarek predvsem na izobrazbi dijakov v smeri humanosti, demokracije, svobode, tolerance, mirnega reševanja sporov, sodelovanja ter skrbi za okolje kot tudi ključnega elementa za samo formalno delovanje demokracije, in sicer participacija državljanov v političnem sistemu, katere prvi pogoj je poznavanje ključnih odločevalskih procesov, ki zadevajo njihovo vsakdanje življenje. (Eurydice, 2005c: 4–5) Glede na načelo federativnosti in posledično subsidiarnosti je ključno tudi zavedanje, prisotno v ciljih in namenih, o nujnosti vzgoje demokratičnega državljana, ki bo sposoben odločanja in nošenja lastnega dela družbene in politične odgovornosti, brez katerega je demokracija reducirana le na vsakokratne volitve.

Kurikulum je v prvih razredih srednjega izobraževanja¹⁵ namenjen predvsem spoznavanju s temeljnimi politološkimi kategorijami, kot so posameznik in družba, pravice in dolžnosti, moč-odgovornost-interesi, oblast in vladanje, konflikt-kompromis-konsenz, skupno dobro in individualni interesi, pluralnost, toleranca, utopija-ideali-realnost, mir-nenasilje-nasilje, legitimnost in učinkovitost, človekove pravice, pravo in sodna oblast. Program je oblikovan tako, da dijake postopoma vpelje v temeljna družbena in politična razmerja, s katerimi se večina na konceptualni ravni srečuje prvič. Velik pomen je pri tem dan razmerju med mladimi in politiko kot tudi eni temeljnih tematik nemškega političnega sistema, in sicer okoljevarstvu. V višjih razredih se temeljne politološke kategorije in razmerja nadgradijo s kompleksnejšimi tematikami, kot so koncept demokracije kot oblika vladavine in njegovo razmerje do drugih oblik vladanja, gospodarski sistem in njegovo razmerje do politične ureditve, prvič sta dijakom tudi podrobneje predstavljeni Evropska

unija ter mednarodna politika.¹⁶ V končnih razredih srednjega izobraževanja pa so dijakom predstavljeni sama politična participacija in odločevalski procesi v tesni povezavi z vzpostavljanjem zavedanja o nujnosti nadzora politične moči.¹⁷ Da pri tem ne gre le za golo podajanje vsebine, temveč za integracijo vsebinskega dela s praktičnim delovanjem, je razvidno iz poudarka, ki je dan učnim metodam, prek katerih je spodbujana participacija kot tudi prisotnost raznih drugih dejavnosti (npr. obisk predvsem lokalnih političnih institucij, vsenemški projekt, ki zajema 200 šol, Živeti in naučiti se demokracije (Demokratie lernen und leben), ki so namenjene uporabi pridobljenih znanj v praktičnem političnem udejstvovanju (Eurydice, 2005c: 14).

Danska

Kraljevina Danska ima dolgo tradicijo stabilnega političnega sistema, kjer je velik poudarek namenjen zdravim temeljem demokratičnih institucij in uravnoteženim medinstitucionalnim odnosom. Delovanje sistema je utemeljeno skozi kontinuiran zgodovinski razvoj, zato ne preseneča, da je tudi poučevanje državljanske vzgoje na sekundarni stopnji izobraževanja tesno prepleteno z zgodovinopisjem. Ključnega pomena pri zastavitvi kurikula državljanske vzgoje je, da je poznavanje historičnih procesov bistveno za razumevanje sodobnih družbenopolitičnih razmerij in dogajanj.¹⁸

Državljska vzgoja se na sekundarni stopnji izobraževanja poučuje le v akademsko orientiranih programih institucij višje sekundarne stopnje. Med njimi je odločilna gimnazija, saj je edina namenjena izključno poučevanju akademsko orientiranih programov. Z vidika državljanske vzgoje je pomembno, da je zgodovina, katere del je državljanska vzgoja, obvezen predmet v gimnazijskem programu (200 ur v dveh letih). Razmerje poučevanja med obema je 20 % državljanske vzgoje (civics) in 80 % zgodovine. Državljska vzgoja naj bi se poučevala 12–15 ur na leto. Predmet *zgodovina z državljansko vzgojo* posreduje znanje, veščine in nazore, ki omogočajo dijakom, da se soočijo z velikim številom pojavnih oblik, v katerih se zgodovina uporablja in je posredovana. Predmet razvija njihovo zgodovinsko zavest in identiteto ter posreduje dijakom njihovo kulturno ozadje kot znanje o drugih kulturah in jim poda orodje za razumevanje različnih oblik zgodovinskih virov.¹⁹ Dijakom je tako podeljena možnost, da razumejo in da vplivajo na svoje okolje. Hkrati so jim tako podani temelji za participacijo v demokratičnih procesih družbe. Izhodiščna točka poučevanja naj bi bila spoštovanje človekovih pravic. Dijaki tako prek predmeta zgodovina z državljansko vzgojo pridobijo znanje o različnih zgodovinskih družbah in

kulturah; znanje o glavnih značilnostih svetovne zgodovine s poudarkom na zgodovini Evrope, vključujoč moderen razvoj in globalno perspektivo; znanje o najpomembnejših fazah danske zgodovine, vključujoč novejšo zgodovino Danske. Predmet pa jim omogoča tudi razumevanje zgodovinskih odnosov, interakcije med posamezniki in družbami ter pridobivanje znanja o različnih percepcijah zgodovinskega razvoja ter zgodovinskih problemov; znanja o ključnih značilnostih sodobnega družbenega življenja, s poudarkom na danski družbi, znanja o družbenih konceptih ter teorijah, znanja o načinih, na katere so medsebojno povezani: politične razmere in mednarodni odnosi, produkcija in gospodarstvo, življenjski pogoji, družinski odnosi in družbene skupine, vprašanja enakopravnosti spolov ter seznanjanje s strukturo in funkcijami danskega političnega sistema ter danskega gospodarstva in ekonomske politike (Eurydice, 2005d: 5–6).

Pomemben predmet, povezan s poučevanjem državlanske vzgoje, je znotraj gimnazijskega programa tudi predmet *družbene vede*. Namen predmeta je predvsem razviti sposobnost dijakov, da razumejo družbene kontekste, in jih naučiti interpretiranja sveta prek družbenih konceptov teorij in metodologij.²⁰ Razumevanje povezave med posameznim potencialom in dejanskim razvojem družbe naj bi bil eden od ključni ciljev poučevanja. To razumevanje naj bi razvilo družbeno izobrazbo in sociološko domišljijo dijakov, hkrati z njihovim spoznanjem, da družbeni fenomeni ne morejo biti razumljeni le prek izkušenj, temveč je potreben tudi uvid v temeljne družbene strukture. Dijaki naj bi pridobili vpogled v zapleteno omrežje družbenih odnosov posameznikov. Ravno tako naj bi dijaki razumeli, da je družba sestavljena iz vedno spreminjajočih se družbenih, političnih in ekonomskih vzorcev ter kontekstov in da je razvoj družbe odvisen od namernih in nenaernih aktivnosti posameznikov, skupin, institucij, strank itd. To razumevanje naj bi jim omogočilo, da razvijejo kritičen pogled na družbo. Poleg tega naj bi dijaki v sklopu predmeta dobili vpogled v druge kulture in družbe (Eurydice, 2005d: 4–6). Vsebina predmeta *družbene vede* vključuje tematike, kot so politične ideologije (liberalizem, marksizem, humanizem, imperializem, nacionalizem, modernizem), politična socializacija, odločevalski proces na Danskem in danski odnosi z EU ter razvoj demokracije. Odločevalski proces znotraj EU je vključen le, če neposredno vpliva na danski odločevalski proces. Seznanjanje dijakov s konceptoma oblasti in demokracije vključuje mednarodno dimenzijo, ki se nanaša predvsem na odnose z EU. Ravno tako je vključena tematika ekonomskega in političnega sodelovanja znotraj EU. Pri tem je pozornost usmerjena na institucije EU, politike ter odločevalski proces znotraj EU. Pomembne tematike so tudi mednarodni konflikti, inte-

gracija, sodelovanje, razvoj EU, primeri varnostnega sodelovanja (NATO) ter Združeni narodi (OZN), ki se poučujejo z namenom dijake seznaniti s strukturo mednarodne skupnosti, v kateri so prisotni številni akterji (države, mednarodne institucije, nevladne institucije in organizacije, kot so npr. interesne skupine ter multinacionalna podjetja) (Eurydice, 2005d: 8–9).

Češka

Sedanji politični sistem Češke republike je močno zaznamovan z dvema ključnima obdobjema. S padcem komunizma konec osemdesetih in na začetku devetdesetih let je proces gradnje postkomunističnega političnega sistema osmišljan kot kontinuiteta liberalno-demokratskega obdobja med obema vojnoma. Tako obstaja na eni strani izjemno negativno dojemanje komunističnega obdobja ter na drugi izjemno pozitivno dojemanje liberalno-demokratskega obdobja med letoma 1918–1938.²¹ Tematika antikomunizma ima tako še danes pomembno vlogo v češkem političnem sistemu, vendar pa se je glede na ravnotežje med desnim in levim blokom do določene mere umaknila drugim tematikam, kot so vprašanje prihodnosti evroatlantskih integracij, predvsem EU in NATA ter aktivne vloge Češke v obeh organizacijah.

Dejstvo, da so tematike in koordinate češkega političnega sistema tesno prepletene s politično zgodovino, predvsem percepcijo obdobja med drugo svetovno vojno in po njej, se kaže tudi v politoloških vsebinah državljanske vzgoje. *Državljska vzgoja* (občanská výchova) kot ločen predmet obstaja le v nižji sekundarni stopnji izobraževanja, in sicer med 6. in 9. razredom devetletke. Predmet je osredotočen predvsem na pridobivanje državljskih veščin (Eurydice, 2005e: 4). Tako na primarni stopnji kot na višji sekundarni stopnji izobraževanja so tematike državljanske vzgoje integrirane v druge predmete (ibid., 18). Na višji sekundarni stopnji (4-letni gimnaziji) so tematike državljanske vzgoje integrirane v predmet *splošne družbene vede* (základy společenských věd), kjer je poudarek predvsem na faktučnem znanju (Eurydice, 2005a: 70).

Cilj in namen predmeta *državljska vzgoja* je razumevanje načel demokratične družbe, identificiranje temeljnih vrednot demokracije in poznavanje človekovih pravic.²² Določena specifičnost češke državljanske vzgoje je na eni strani eksplicitni poudarek na oblikovanju kritičnega mišljenja ter na drugi strani poudarek na patriotizmu, ki tvorita na prvi pogled nasprotujoči si par ciljev, vendar sta v veliki meri izraz tematik in koordinat češkega političnega sistema v smislu liberalnega racionalnega posameznika na eni ter travme intervencije in percipirane nujnosti kolektivne države ter neposrednega vpliva

konceptij državljanske vzgoje prevladujočih v ZDA na drugi strani. To pomeni, da ključna problematika politoloških (in tudi zgodovinskih) tematik državljanske vzgoje na Češkem izhaja že iz samega načrta predmeta, ki ima slabost tudi v tem, da preveč poudarja faktično znanje in šibko povezuje pridobljeno znanje s politično prakso. Ta problem pa ni ostal neopažen v izobraževalnem sistemu, saj je prenova kurikulumuma iz 2004 posebno pozornost namenila prav razvoju veščin kritičnega mišljenja, komunikacije in odločanja ter participacije (Eurydice, 2005e: 9). Veščine naj bi temeljile na temeljnih principih demokratične družbe in na toleranci ter spoštovanju človekovih pravic in naj bi prispevale tudi k nacionalni in evropski identiteti učencev/dijakov. Glavnim ciljem državljanske vzgoje se je tako dodal cilj, da naj bi se dijake naučilo odzivati se na glavne svetovne dogodke ter kritično dojemati in ocenjevati javne dogodke. Drugi problem pa predstavlja prav veliko posnemanje ameriškega modela.²³ Ameriški vpliv je zaznati predvsem na nereflektiranju problemov liberalne demokracije in vpeljavi tematik tržne ekonomije. Kljub zgoraj opredeljenim kritičnim točkam pa je kurikulum češke državljanske vzgoje v svojih izhodiščih jasen, koherenten in ponuja možnost, da si dijaki pridobijo osnovno znanje na več pomembnih področjih, kot so politične vede, ekonomija in ustavno pravo. Jasnost in koherentost kurikulumuma pri tem temeljita predvsem na opredelitvi štirih ključnih konceptov/tematik, v okviru katerih se poučuje državljanska vzgoja. Ti so: država in vladne politike, ustavno in splošno pravo, tržna ekonomija ter Češka republika v globalni skupnosti (Hamot, 1997). Določeni problem s tematikami, ki ga opazimo v konkretnih učbenikih, je predvsem obsežnost pokrivanja tematik,²⁴ ki izhaja iz nujnosti pokritja vseh štirih temeljnih konceptov. Ključni problem češke državljanske vzgoje predstavljajo nenehne reforme, ki vedno le delno popravljajo napake prejšnjih reform.

Premislek o analiziranih tematikah in pristopih k državljanski vzgoji v izbranih državah EU

Opravljen analiza je pokazala na množstvo pristopov k obravnavi in poučevanju politoloških vsebin v okviru državljanske vzgoje. V večini obravnavanih držav so politološke vsebine pripete na maloštevilne, vendar temeljne koncepte, specifične za posamezni politični sistem. Tako je v Veliki Britaniji poudarek na vključevanju posameznika v ožjo skupnost, v kateri živi, kot tudi v širšo družbo, pri tem pa sta bistvena elementa posameznikove pravice in njegove dolžnosti. V Franciji pa kot temeljni koncept nastopa državljan, ki ga mora dijak razumeti in se v vlogi državljana prepoznati. Ta vloga je v okviru poučevanja državljanske vzgoje sistematizirana in posredovana v smislu

koncentričnih krogov, kjer nastopa državljani najprej v odnosu do sebe, nje- mu bližnjega okolja, v odnosu do države ter v najširšem smislu v odnosu do sveta. Na Češkem je kurikulum vzpostavljen na štirih temeljnih konceptih: država in vladne politike, ustavno in splošno pravo, tržna ekonomija ter Češka republika v globalni skupnosti. V nasprotju z Veliko Britanijo in Francijo pa je vsak od teh štirih konceptov razdrobljen na številne vsebine, kar posledično pomeni, da ti koncepti razvedeni in se zaradi tega izgubi njihova osrednja vloga. Podobna preštevilnost obravnavanih politoloških vsebin in poudarek na faktučnem znanju je prisoten tudi na Danskem. Nemški pristop k izboru politoloških vsebin predstavlja vmesno pozicijo med omenjenima pristopoma. Ena glavnih značilnosti je postopnost spoznavanja dijakov s temeljnimi družbenimi in političnimi razmerji, ki so nato nadgrajena s spoznavanjem politične participacije in z odločevalskimi procesi.

Pri analizi se je pokazalo, da je v okviru posredovanja politoloških vsebin državljanske vzgoje pomembno dijakovo oziroma učenčevo povezovanje teoretskih konceptov z njihovo praktično uporabo. Tako je v Nemčiji poudarek na učnih metodah, prek katerih je spodbujana participacija kot tudi prisotnost raznih drugih dejavnosti (npr. projekti).

Obravnavani primeri držav so pokazali, da se dijaki pri državljanski vzgoji srečujejo z mnogimi politološkimi koncepti in vsebinami. Ker pa so družbeno-politična razmerja in strukture fluidne in s tem nestatične, se neizbežno pojavljajo vedno nove tematike in nova razumevanja politoloških konceptov, ki so že vključeni v poučevanje državljanske vzgoje. Zato je nujen nenehen premislek o vključenih politoloških vsebinah in s tem posledično prilagajanje kurikula trenutnim družbeno relevantnim tematikam. Tako na primer Velika Britanija namenja veliko pozornosti sistematiziranemu in kritičnemu premisleku o že vključenih vsebinah in vpeljeva novih tematik (npr. varstvo okolja in evropski integracijski procesi), prav tako pa izvajajo kontinuirano evalvacijo pristopov k poučevanju. Bistveno je, da prek takega načrtnega dela uspejo na morebitne pomanjkljivosti hitro reagirati in jih tudi odpravljati.

Sklep

Analiza obstoječih politoloških vsebin državljanske vzgoje v Sloveniji je razkrila pomanjkljivo tematiziranje nekaterih politoloških vsebin (evropske integracije, globalizacija, civilno-družbene tematike in drugi sodobni družbeno-politični procesi) ter njihovega enodimenzionalnega posredovanja (tehnicizem, prevlada pravniškega nad politološkim diskurzom), njihove nesistematičnosti, nekritične uporabe in s tem splošnem nezado-

stnem premisleku o ključnih tematikah, primernih za slovenski politični sistem. Z namenom oblikovanja možnega okvira rešitev je bila opravljena primerjalna analiza posredovanja in nabora politoloških vsebin v izbranih evropskih državah, na podlagi katere je bilo mogoče izluščiti primere preseganja pomanjkljivosti, zaznanih v slovenskem prostoru.

Zanimiv primer preseganja tehnicizma in pravnega diskurza v podajanju politoloških vsebin predstavlja nemški način poučevanja državljanske vzgoje, kjer se učenci in dijaki postopoma spoznavajo z osnovnimi družbeno-političnimi razmerji, ki so nato nadgrajena s spoznavanjem in spodbujanjem možnega praktičnega delovanja v obliki politične participacije ter s poglobljenim razumevanjem odločevalskih procesov. Učenec in dijak tako političnega delovanja ne razume zgolj v smislu tehničnih postopkov, pravil, procedur, temveč ga je sposoben razumeti kot ključen element za delovanje demokratičnih političnih sistemov. V luči tematiziranja politoloških vsebin, ki so v Sloveniji pomanjkljivo zastopane, pa zanimivo možno rešitev predstavlja sistem kontinuiranega preverjanja že vključenih in vpeljevanja novih politoloških vsebin (sodobnih družbeno-političnih procesov) v kurikulum predmetov državljanske vzgoje, ki je prisoten v Veliki Britaniji. Tovrstne prakse lahko pomembno prispevajo k zanimivejšim izpeljavam učnih ur v okviru državljanske vzgoje, še posebej če so kakovostno in interaktivno didaktično izpeljane.

Svet postaja vedno bolj globaliziran. Čedalje več bo dejanj, ki bodo uhajala tradicionalnemu nadzoru držav. Če bomo hoteli, da je demokracija način globalnega vladovanja, ki bo usmerjalo in presojo globalna dejanja, potem ne bo dovolj zgolj prenos načinov delovanja demokracije z nacionalne na globalno raven. Če bi storili zgolj to, bi se na globalni ravni srečali s podobnimi problemi kot nekoč na nacionalni. Demokracija na globalni ravni ni samo stvar tehničnega prenosa, temveč predvsem novega zavedanja človeka o tem, kaj je globalno pomembno za njegov obstoj. Poučevanje o državljanski vzgoji za globalno dobo je torej priprava posameznikov za novo globalno zavest. Posameznik, ki razume globalne družbeno-politične procese ter možne oblike politične participacije, je ključen za delovanje demokratičnega političnega sistema na vseh ravneh. Tisti deli izobraževanja (predvsem politološke vsebine), ki ga na to pripravljajo na zanimiv, dostopen in večplasten sistem, so zato ključnega pomena. Prav je, da v smislu izobraževanja naših zanamcev že danes mislimo na tisto, kar šele pride.

Opombe

- [1] Učni načrt za predmet državljanska vzgoja in etika (1999) vsebino omenjenih poglavij definira s pomočjo naslednjih politoloških pojmov in konceptov: država, narod, državljanstvo, državljan, državljanska skupnost, narodnost, nacionalna identiteta, narodna pripadnost, narodna zavest, državljanski dokumenti, človekove pravice in dolžnosti, državljanske pravice in dolžnosti, demokracija, demokratično in nedemokratično, avtoritarna in totalitarna oblast, diktatura, nadzor nad politično oblastjo, ustava, pravna država, civilna družba, predstavniška demokracija, načelo delitve oblasti, državni organi, parlament, vlada in uprava, predsednik države, politično odločanje, varuh človekovih pravic, volitve, participacija, sindikati, razmerje med državo in religijo itd.
- [2] Učni načrt za predmet državljanska kultura (2005) predvideva 3 vsebinske sklope, za katere je nedvomno moč trditi, da so predvsem politološki. V vsebinskem sklopu z naslovom *Demokracija, politična ureditev in institucije* je predvideno poglobljeno znanje o demokraciji kot eni izmed oblik politične ureditve. Učenci naj bi podrobneje spoznali tudi vlogo posameznika v političnem odločanju, pomen volitev in usvojili znanje o ključnih političnih institucijah in njihovem delovanju. V sklopu *Človekove in otrokove pravice* naj bi pridobili čut in znanje o pravicah in dolžnostih, spoznali ključne listine in dokumente s tega področja ter ključne dogodke, povezane z njihovim nastankom. V sklopu *Enakost in pravičnost* pa naj bi spoznali tudi različne oblike neenakosti, nestrpnosti in diskriminacije ter se jih naučili prepoznavati.
- [3] Tatjana Devjak (2003) ugotavlja, da le 17 % vseh učencev meni, da jim predmet državljanska vzgoja in etika predstavlja osebni izziv. Predmet se jim zdi tudi premalo zahteven.
- [4] Mnogo raziskav, ki so bile opravljene do sedaj, ugotavlja, da slovenski učenci tudi po poslušanju predmeta državljanska vzgoja in etika še vedno slabo poznajo politološke vsebine. V raziskavi IEA *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih* (2003), ki je med učenci preverjala tudi poznavanje mnogih politoloških vsebin državljanske vzgoje, so ugotovili, da slovenski učenci ne razumejo dobro niti nekaterih osnovnih značilnosti organiziranosti slovenskega političnega sistema, ki mu sicer, kot je bilo rečeno že zgoraj, obstoječi kurikularni načrt v Sloveniji daje nedvomno prednost pred drugimi politološkimi vsebinami. Na vprašanje o tem, kdo sestavlja slovenski parlament, je kar 44 % učencev 8. razredov odgovorilo, da sta to vlada in predsednik države, 30 % jih je odgovorilo, da sta to državni svet in državni zbor, in 8 %, da ga sestavljata vlada in ustavno sodišče. Podobne rezultate iz svoje učne prakse omenjajo tudi mnogi učitelji državljanske vzgoje v slovenskih šolah.
- [5] Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli v členu 1.1.18 določa, da predmet državljanska vzgoja in etika lahko poučujejo učitelji, ki so končali dvopredmetni univerzitetni študijski program iz filozofije, geografije, politologije, sociologije, teologije in zgodovine. Poleg

njih lahko predmet poučujejo tudi učitelji, ki so do uveljavitve tega pravilnika izpolnjevali pogoje za učitelja etike in družbe.

- [6] Izjema v smislu izčrpnjšega ukvarjanja s politološkimi vsebinami sta le učbenika: Ule, Nastran et al. (2000) *Državlјanska vzgoja in etika: učbenik za 8. razred* in Počkar (1999) *Družboslovje: Državlјanska kultura*. Pri tem se zdi smiselno poudariti, da je slednji učbenik bil potrjen za pouk državlјanske kulture v sklopu predmeta družboslovje v programih *srednjega* poklicnega izobraževanja.
- [7] *National Curriculum Online: PSHE*, [http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_ljlofcQJke7NFnq6uLS5&POS\[@stateId_eq_main\]/@id=4213&POS\[@stateId_eq_note\]/@id=4213](http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_ljlofcQJke7NFnq6uLS5&POS[@stateId_eq_main]/@id=4213&POS[@stateId_eq_note]/@id=4213) (3. 2. 2007).
- [8] *National Curriculum Online: Citizenship*, http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page%2F%40id=6004&Session%2F%40id=D_ljlofcQJke7NFnq6uLS5&Subject%2F%40id=4164 (2. 2. 2007).
- [9] Pri tem seveda ne smemo pozabiti, da so lahko na primer osnove sodelovanja v skupini, spoznavanje dostopnost informacij, odločanje v skupnosti ipd. razumljeni kot osnovni elementi demokratičnega sistema in odločanja.
- [10] Glej *Citizenship education in Europe - Comparative Study* (2005: 19, 21) . Dostopno na <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=055EN> (16. 10. 2008).
- [11] Temeljna načela so v okviru nemške ustave (Grundgesetz - člen 79) zavarovana z inštrumentom večne veljavnosti (Ewigkeitsklausel), kar pomeni, da tudi v primeru spremembe ustave ali sprejetja druge ustave ne smejo biti odpravljene. Glej nemško ustavo. Dostopno na http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg_07.html (20. 12. 2007).
- [12] Uradno osmišljanje političnega sistem je povzeto po: http://www.handbuch-deutschland.de/book_de.html (20. 12. 2007), <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/head-navi/impressum.html> (20. 12. 2007), <http://www.bpb.de/themen/QNNIPZ,0,0,Wahlthemen.html> (20. 12. 2007), <http://www.bundestag.de/mdb/index.html> (20. 12. 2007).
- [13] Več o izobraževalni in vzgojni avtonomiji glej <http://www.lexexakt.de/glossar/kultushoheit.php> (20. 12. 2007).
- [14] Več o stalni konferenci ministrov nemških zveznih dežel, zadolženih za šolstvo, znanost in kulturo, glej uradno spletno stran. Dostopno na <http://www.kmk.org/index1.shtml> (20. 12. 2007).
- [15] Srednja stopnja izobraževanja v Nemčiji traja 8 let, kar je posledica tega, da osnovna šola traja le 4 leta. Glej http://www.kmk.org/dossier/dossier_en_ebook.pdf (20. 12. 2007).
- [16] Glej na primer kurikulum za 7.-10. razred v deželi Berlin. Dostopno na http://www.lehrplaene.org/berlin/be_sk_sekI_2006 (20. 12. 2007).
- [17] Glej na primer kurikulum za 12. razred dežele Baden-Württemberg. Dostopno na http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/054DN/054_DE_EN.pdf (22. 12. 2007).
- [18] Glej uradno stran Danske - oris političnega sistema. Dostopno na <http://www.denmark.dk/en/menu/AboutDenmark/GovernmentPolitics/PoliticalSystem>

- (20. 12. 2007); primerjaj tudi Knudsen in Rothstein (1994).
- [19] Glej uradni učni načrt za predmet zgodovina z državljsko vzgojo (History with civics). Dostopno na <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bek/supplement17.pdf> (16. 10. 2008).
- [20] Glej uradni učni načrt za predmet družbene vede (Social sciences). Dostopno na: <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bek/supplement30.pdf> (16. 10. 2008).
- [21] To je lepo vidno v delih ključnih reformatorjev češkega izobraževalnega sistema, kot sta J. Kalous (1996) in R. Dostalova (1996).
- [22] Glej na primer R. Dostalova (1993) in Eurydice (2005e: 25).
- [23] Češka se je reforme kurikuluma lotila pod mentorstvom Američanov predvsem v okviru projekta CIVITAS, ki ga je podpiral oddelek za izobraževanje ZDA, ter sodelovanja s Centrom za državljsko vzgojo iz Calabasa iz Kalifornije. Ravno tako je bila eden od glavnih financirjev prenove kurikuluma Ameriška informacijska agencija (Hamot, 1997).
- [24] Lep primer za to je učbenik, ki je nastal v sodelovanju s Centrom za državljsko vzgojo iz Calabasa (ur. Fischer in Shnew, 1997), ki pokriva že preširok spekter tematik.

Literatura

- Beitone, Alain (1999). L'ECJS au lycée, enjeux, contenus et pratiques. Dostopno na: <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/ecjs/texte2-ab.html> (16. 10. 2008).
- Crick, Bernard et al. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report*. Dostopno na http://www.qca.org.uk/qca_4851.aspx (16. 10. 2008).
- Černič Istenič, Majda; Hribar, Spomenka; Justin, Janez; Štrajn, Darko in Zupančič, Maja (2000). *Državljska vzgoja in etika: učbenik za 7. razred*. Ljubljana: i2.
- Danska - politični sistem (2007). Dostopno na <http://www.denmark.dk/en/menu/About-Denmark/Government-Politics/Political-System/Political-System-Overview/> (16. 10. 2008).
- Devjak, Tatjana (2003). Ali je lahko predmet državljska vzgoja in etika v osnovni šoli izziv za učence. *Pedagoška obzorja*, 18 (3-4), 89-93.
- Devjak, Tatjana (2004). Usposobljenost in kompetentnost učiteljev za poučevanje predmeta državljska vzgoja in etika. *Sodobna pedagogika*, let 55. Posebna izdaja, str. 210-219.
- Devjak, Tatjana in Peček Čuk, Mojca (2000). *Etika in družba 7: priročnik za poučevanje predmeta državljska vzgoja in etika*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS.
- Dostalova, Radmila (1993). Humanistic and democratic goals in the Czech secondary school. Dostopno na http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/be/c2.pdf (16. 10. 2008).
- Eurydice (2005a). *Citizenship education at School in Europe*, Comparative Study. Brussels: Eurydice. Dostopno na <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=054EN&country=null> (16. 10. 2008).

- Eurydice (2005b). Citizenship Education at Schools in Europe, United Kingdom (England, Wales, Northern Ireland), National Description 2004/05. Brussels: Eurydice. Dostopno na <http://www.nfer.ac.uk/eurydice/pdfs/citizenshipeducationinschools.pdf> (16. 10. 2008).
- Eurydice (2005c). Citizenship education at School in Europe, Germany. National Description 2004/05. Brussels: Eurydice. Dostopno na <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=054EN&country=null> (16. 10. 2008).
- Eurydice (2005d). Citizenship education at School in Europe, Denmark, National Description 2004/05. Brussels: Eurydice. Dostopno na <http://www.nfer.ac.uk/eurydice/pdfs/citizenshipeducationinschools.pdf> (16. 10. 2008).
- Eurydice (2005e). Citizenship education at School in Europe, Czech Republic, National Description 2004/05. Brussels: Eurydice. Dostopno na <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=054EN&country=null> (16. 10. 2008).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Dostopno na: <http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/index.html> (16. 10. 2008).
- Hamot, Gregory E. (1997). Civic Education in the Czech Republic: Curriculum Reform for Democratic Citizenship. Dostopno na <http://www.ericdigests.org/1998-1/czech.htm> (16. 10. 2008).
- Justin, Janez (2006). Državljsanska vzgoja: Slovenija in Evropa. V Barle Lakota, Andreja; Rustja, Erika in Jug, Janez (ur.) *Državljsanska in domovinska vzgoja*, 90-99. Slovenska Bistrica: Beja.
- Justin, Janez; Potočnik, Vinko; Šimenc, Marjan; Štrajn, Darko, Zupančič, Maja in Žagar, Igor Ž. (2004). *Državljsanska vzgoja in etika: delovni zvezek za 8. razred*. Ljubljana: i2.
- Justin, Janez; Zupančič, Maja in Žagar, Igor Ž. (1998). *Etika in družba: delovni zvezek za 7. razred*. Ljubljana: i2.
- Kalous, Jaroslav (1996). Civic education reform in the context of transition. Dostopno na <http://www.ericdigests.org/1998-1/czech.htm> (16. 10. 2008).
- Knudsen, Tim in Bo Rothstein (1994). State Building in Scandinavia. *Comparative Politics* 26(2), 203-220.
- Krek, Janez in Šimenc, Marjan (ur.) (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih*. Ljubljana: Liberalna akademija: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za 7.-10. razred Gimnazije v deželi Berlin. Dostopno na http://www.lehrplaene.org/berlin/be_sk_sekI_2006 (16. 10. 2008).
- National Curriculum Online: PSHE. Dostopno na [http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_ljlofcQJke7NFnq6uLS5&POS\[@stateId_eq_main\]/@id=4213&POS\[@stateId_eq_note\]/@id=4213](http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_ljlofcQJke7NFnq6uLS5&POS[@stateId_eq_main]/@id=4213&POS[@stateId_eq_note]/@id=4213) (16. 10. 2008).
- Nemški šolski sistem. Dostopno na http://www.kmk.org/dossier/dossier_en_ebook.pdf (16. 10. 2008).
- Peček, Mojca, Devjak, Tatjana in Milharčič Hladnik, Mirjam (2005). *Državljsanska vzgoja in etika 7. Delovni zvezek za državljansko vzgojo in etiko v 7. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

- Peček, Mojca, Devjak, Tatjana in Milharčič Hladnik, Mirjam (2005). *Državljska vzgoja in etika 8. Delovni zvezek za državljansko vzgojo in etiko v 8. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Počkar, Mirjam (1999). *Družboslovje. Državljska kultura*. Ljubljana: Mladinska knjiga. *Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli*. <http://zakonodaja.gov.si/> (19. 12. 2008).
- Sardoč, Mitja (2005). Državljska vzgoja med teorijo in prakso. *Spodbude* 2(7), str. 6–7.
- Shinew, Dawn M. in John M. Fischer (ur.) (1997). *Comparative Lessons for Democracy*. Calabasas (Californija): Center for Civic Education. Dostopno na http://www.civiced.org/index.php?page=lessons_by_country (16. 10. 2008).
- Slovar nemških pravnih terminov. Dostopno na <http://www.lexexakt.de/glossar/kultushoheit.php> (16. 10. 2008).
- Stalna konferenca ministrov nemških zveznih dežel, zadolženih za šolstvo, znanost in kulturo (Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Dostopno na <http://www.kmk.org/impresum/home.htm> (16. 10. 2008).
- Starkey, Hugh (2000): Citizenship education in France and Britain: evolving theories and practices. *The Curriculum Journal* 11(1), str. 39–54.
- Štrajn, Darko (2006) Identiteta, politika razlike in državljanska vzgoja. V Barle Lakota, Andreja; Rustja, Erika in Jug, Janez (ur.) *Državljska in domovinska vzgoja*, str. 82–88. Slovenska Bistrica: Beja.
- Učni načrt državljanska vzgoja in etika* (1999). Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo in Predmetna kurikularna komisija za državljansko vzgojo in etiko.
- Učni načrt za izbirni predmet državljanska kultura* (2005). Predmetna skupina za državljansko vzgojo in etiko (etiko in družbo). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Ule, Nastran, Mirjana; Potočnik, Vinko; Lukšič, Igor; Kovač, Bogomir; Svetlik, Ivan in Plut, Dušan (2000). *Državljska vzgoja in etika: učbenik za 8. razred*. Ljubljana: i2.
- Uradni podatki o Nemčiji za migrante. Dostopno na http://www.handbuch-deutschland.de/book_de.html (20. 12. 2007).
- Uradni podatki o nemškem političnem sistemu. Dostopno na <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/head-navi/impresum.html> (16. 10. 2008).
- Uradni učni načrt predmeta družbene vede (Danska). Dostopno na <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bek/supplement30.pdf> (16. 10. 2008).
- Uradni učni načrt predmeta zgodovina z državljanstvom (Danska). Dostopno na <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bek/supplement17.pdf> (16. 10. 2008).
- Zvezno središče za politično izobraževanje (Nemčija). Dostopno na <http://www.bpb.de/themen/QNNIPZ,0,0,Wahlthemen.html> (22. 12. 2007).

OD RADIKALNE INTERPRETACIJE DO ETIKE ZMOŽNOSTI: FILOZOFSKA RAZPRAVA O MOŽNOSTIH IN POGOJIH (MEDKULTURNEGA) DIALOGA

Bojan Žalec

Teološka fakulteta, Univerza v Ljubljani

Davidsonova teorija interpretacije in nekomenzurabilnost

Trditev, ki se lahko uporabi za zagovarjanje teze, da med različnimi kulturami pravi dialog ni mogoč, je trditev o nekomenzurabilnosti pojmovnih shem ali govoric različnih jezikov. Ker menim, da vse tisto, kar v naši razpravi velja za jezik, velja tudi za misel in nasprotno (gl. Davidson, 2004a: 11), se bom osredotočil na tezo o nekomenzurabilnosti jezikov različnih kultur. Seveda pa se moramo vprašati, kaj kdo misli z besedo 'nekomenzurabilnost'. Pogost odgovor je neprevedljivost. Dva jezika sta nekomenzurabilna, če in samo če so izrazi enega od njiju neprevedljivi v izraze drugega. Videli bomo, da če zadnjo izjavo razumemo površno, lahko to vodi v pravzaprav napačno razumevanje nekomenzurabilnosti.

Teza o nekomenzurabilnosti se pogosto utemeljuje s primeri zelo različnih in obenem kompleksnih kultur in njihovih jezikov. Strinjam se, da dejansko obstajajo pari jezikov, ki so si nekomenzurabilni. Toda iz tega nikakor ne izhaja, da je kateri koli govorec jezika kot govorec nekega jezika, ne zaradi npr. svojih intelektualnih ali kakih drugih omejitev, nezmožen razumeti jezik katerega drugega govorca. Vsekakor se mora potruditi, da doume nekoga, ki govori zelo drugačen jezik, in če je tako zelo drugačen od njegovega, mora svoj jezik razširiti tako, da lahko vanj prevede izraze iz do tedaj nekomenzurabilnega jezika. Skratka, jezik drugega je lahko nekomenzurabilen z jezikom, ki ga je naš interpret in prevajalec govoril sedaj, vendar pa ni nobenega načelnega razloga, da se ne bi dalo katerega koli človeškega jezika razširiti do te mere, da je komenzurabilen s katerim koli

drugim jezikom.¹ Pravzaprav se taka širitev dogaja neprestano v vsakem razvijajočem se jeziku v veliki meri tudi zaradi stika z drugimi jeziki in kulturami in zaradi želje po interpretiranju in prevajanju drugih jezikov.

Filozofija interpretacije ameriškega filozofa Donalda Davidsona nam nudi teorijo, ki omogoča utemeljitev naše teze. Davidson je, gradeč na Quineovi tezi o radikalnem prevodu, razvil teorijo radikalne interpretacije.² V okviru te teorije Davidson trdi, da smo lahko v interpretaciji drugega v dveh položajih: lahko se zanesemo na konvencije. Vendar če to ni mogoče, nam ostane na voljo radikalna interpretacija. Kot prepričljivo pokaže Davidson (2005), smo v položaju radikalne interpretacije pogosto tudi takrat, ko moramo interpretirati govor govorcev, ki govorijo naš materni jezik. Če je npr. govorec govorno inovativen, in takih je veliko, nam ne pomagajo konvencije, ampak samo radikalna interpretacija. V takšnem položaju so pogosto starejše osebe, npr. med Slovenci, ko prisluhnejo govornici mladine, in še bi lahko naštevali primere. Davidsonova teorija radikalne interpretacije je teorija, ki daje podlago zavračanju teze o možnosti, da bi neki govorec ne bil zmožen razširiti svoje govornice do te mere, da vanjo ne bi mogel prevesti govornice drugega. Kot taka je ta teorija lahko oporna točka tistih, ki zagovarjajo načelno možnost dialoga med še tako različnimi kulturami.

Davidsonova teorija pa lahko nudi še več: Davidson namreč trdi, da je pogoj za to, da lahko oseba A interpretira osebo B, ta, da se strinjata glede cele vrste reči, med katerimi so standardi racionalnosti in tudi (nekognitivne) vrednote.³ Torej, če je interpretacija in komunikacija med dvema osebama uspešna, potem iz tega izhaja, da med njima že obstaja takšno strinjanje. Brez strinjanja ni interpretacije. Če hočem drugega radikalno interpretirati, moram svoje pogled do zadostne mere uskladiti z njegovimi. To je bistvo Davidsonovega načela širokosrčnosti.⁴ Seveda je ključno praktično vprašanje, kako doseči to usklajenost. Na tej točki je potrebno skupno življenje, če gre za kompleksne pojme oz. izraze, potapljanje v življenjski svet drugega, ki ga tako poudarjajo antropologi. To lahko poteka z našo fizično prisotnostjo ali pa z zgodovinskim raziskovanjem v primeru že izginulih kultur. Toda če sprejmemo tezo, da je načelno mogoče skozi radikalno interpretacijo interpretirati vsak jezik drugega človeka, če smo le dovolj seznanjeni s potrebnimi situacijami, v katerih ga interpretiranec uporablja, potem dejstvo dejanskega obstoja inkomenzurabilnosti med dejanskimi pari jezikov ne more predstavljati dobrega razloga za trditev, da je medsebojna interpretacija med oddaljenimi kulturami nemogoča.

Z dognanji Davidsonove teorije interpretacije lahko zavrremo tezo, da je nemogoča razumna razprava med pripadniki različnih kultur o mo-

ralnih vprašanjih, saj so pojmovanja praktične racionalnosti med različnimi kulturami nekomenzurabilna.⁵ So, toda načelno se lahko vedno dokopljemo z radikalno interpretacijo tudi do razumevanja določenega pojma praktične racionalnosti same.⁶ Tu se pokaže smisel trditve, da je intelekt treba razumeti kot organ interpretiranja (ne pa kot programiranost za uporabo te ali one množice načel racionalnosti). Če je kulturno omejeno vse, ni kulturno omejena sposobnost interpretacije govornice drugega, je nauk Davidsonove teorije interpretacije, ki je relevanten za našo razpravo. V smislu zgoraj povedanega intelekt sam ni kulturno zamejen.

Ko enkrat razumemo jezik drugega in njegov pojem praktične racionalnosti (če ni to razumevanje sploh že samo pogoj za interpretacijo), pa je mogoče, da primerjamo tudi še tako različne etiške teorije, ali če je komu ljubše poglede, med seboj. Kako to početi, je posrečeno pojasnil npr. Alasdair MacIntyre v svojih knjigah *After Virtue* in *Whose Justice, Which Rationality*. MacIntyrejeva pojasnitev spominja na tekmovanje teorij, v tem primeru etiških teorij. MacIntyre je opozoril, da obstaja možnost primerjalnega vrednotenja tudi moralno ali vrednotno nekomenzurabilnih tradicij. Neka tradicija se lahko izkaže slabša od neke druge po svojih lastnih merilih: slabša je glede na skladnost s svojimi lastnimi vrednotami ali glede na njihovo doseganje, naj gre za vrednote racionalnosti ali pa vrednote s področja blaginje ali morale.⁷

Če povzamem: iz obstoja dejanske inkomenzurabilnosti ne izhaja nezmožnost interpretiranja drugega jezika, pa naj gre še za tako različne kulture. Iz tega sledi, da je možno razumeti tudi vse pojme drugih kultur ali horizontov. Intelekt kot organ interpretacije ni kulturno zamejen. S tem pa je odprta možnost racionalne razprave o vrednoti različnih pogledov ali nazorov, tudi etiških. Resnična je torej trditev, ki jo pogosto izrekajo relativisti, da je vsaka človekova misel mišljena v nekem horizontu. Vendar pa iz tega nikakor ne izhaja, da nista mogoča razumno vrednotenje in primerjava različnih misli ali celo horizontov. Nasprotno, to je mogoče.

Kulturni relativizem

Smiselno je razlikovati med metaetičnim in normativnim kulturnim relativizmom. Slednji trdi, da ni moralno ocenjevati ali vsiljevati svojih moralnih vrednot drugim kulturam. V tem članku se ne bom ukvarjal s tem stališčem, sem se ga pa dotaknil v Žalec, 2008, ko sem obravnaval ugovore proti zmožnostnemu pristopu Marthe Nussbaum, ki so prihajali tudi od pripadnikov zadevnega relativizma. Kratko povedano, menim, da je obzirnost lepa če-

dnost, vendar pa ni na mestu, kadar z njo opravičujemo molk in pasivnost ob včasih naravnost grozljivih zločinih nad pripadniki drugih kultur. V pričujočem članku se bom ukvarjal z metaetiškim kulturnim relativizmom, ki ga bom od zdaj naprej v tej razpravi imenoval kratko kar kulturni relativizem.

Argument kulturnega relativizma se glasi:

1. Različne kulture imajo različne moralne vrednote, načela ali kreposti.⁸
2. Potemtakem ni objektivne resnice v moralnosti.

Dobro ali slabo sta samo stvar mnenja in mnenja se spreminjajo od kulture do kulture (Rachels, 2001: 56). Ta argument je logično očitno neveljaven, saj ob resničnosti premise ni logično nemogoče, da bi bil sklep neresničen. To je preprosta logična resnica in pomembno je, da se je ne razume napačno. S tem še ne trdi, da je sklep neresničen. Kakšne bi bile posledice, če bi zares sprejeli kulturni relativizem kot resničen? V marsičem grozljive (Audi, 2007, 26; Rachels, 2001, 57–59). Vsekakor ne bi mogli več trditi, da so navade in merila ene kulture boljše ali slabše od druge, pa naj bi šlo za katero koli kulturo. Tako npr. navade različnih morilskih družb ne bi bile nič slabše od navad privlačnih okolij. Če pomislimo na nacizem, stalinizem, rdeče kmere itd., se nam tak sklep vsekakor upira. Torej je kulturni relativizem logično neutemeljen in intuitivno moralno neprivačen. Poleg tega lahko pomeni hvaležno oporno točko za razne mnogokrat surove ureditve življenja ljudi. Ne nazadnje pa mnogokrat za navideznim relativizmom tičijo skupne vrednote. Ob dejstvu, da nekateri Eskimi dovoljujejo uboj otrok, kar se nam zdi strašno, se moramo zavedati, da je morda temeljni razlog te dovolitve preživetje in blaginja družine in skupnosti. Podobno se da argumentirati glede posegov v ženska spolovila pri nekaterih muslimanih. Vrednota, ki je razlog, je blaginja družine in skupnosti. Tega ne spremeni dejstvo, da se nam zdijo ali da so argumenti iz blaginje skupnosti in družine v podporo uboja otrok ali rezanja spolovil slabi. Dejanja, ki nas pretresajo in navdajajo z grozo ter mnoge z ogorčenjem, žene želja po doseganju istih vrednot, ki jih sprejemamo sami. Zato ob vsem tem ne preseneča, da so Eskimi zelo zaščitniški in skrbni do svojih otrok. Kako naj preživi družba, ki ne varuje svojih otrok? Podobno razmišljanje kaže na to, da so še številne druge univerzalne vrednote, ki morajo biti skupne sicer zelo različnim kulturam, če naj te kulture preživijo.

Brez načela, da se ne sme lagati, bi bila komunikacija zelo otežena. Kako bi lahko družba obstala brez prepovedi umora. Splošna poanta tega razmisleka je, da v vsaki družbi, ki ni na poti v svoj propad, skrbijo za ure-

sničevanje ali varovanje določene množice vrednot, ki so nujne za obstoj vsake družbe. Poleg naštetih gotovo velja omeniti neko pravičnost in spoštovanje zakona. Obenem vsaka zdrava družba uveljavlja načela in navade, ki ščitijo te vrednote, ter razvija tiste kreposti med člani družbe, ki so potrebne, da so zmožni dojeti ter gojiti in ščititi te vrednote in živeti po zadevnih navadah in načelih. Potemtakem je napaka, če precenjujemo kulturne razlike med družbami. Ni razumno domnevati in tudi empirične in zgodovinske raziskave nas v tem potrjujejo, da se lahko družbe razlikujejo glede vseh vrednot (Rachels, 2001: 59–60). Kjer pa so skupne vrednote in možnost interpretacije, razumevanja in komunikacije, tam pa je načeloma vedno mogoč dialog, če upoštevamo naša zgornja izvajanja.

Naj na koncu omenim tudi dobre plati kulturnega relativizma (prim. Rachels, 2001: 64–65): Kulturni relativizem nas je opozoril na nevarnost mišljenja, da so vse naše preference utemeljene na enem racionalnem načelu. Odprl nam je oči za to, da naši moralni pogledi lahko odražajo predsodke naše družbe. Posledica tega je lahko večja duhovna odprtost. Lahko torej razumemo apel kulturnega relativizma, čeprav ima njegova argumentacija resne pomanjkljivosti. Toda omenjene poante lahko sprejmemo, ne da bi zato morali sprejeti celotno stališče.

Pogoji za dialog

Poleg načelne možnosti za dialog je za dejansko uresničevanje dialoga seveda potrebna izpolnjenost cele vrste (dodatnih) pogojev: nanje so opozarjali mnogi misleci,⁹ od Habermasa (njegovo raziskovanje idealne komunikacijske situacije) do Gadamerja, ki je poudarjal pomen dialoga v živo in pogovora iz oči v oči med sogovorniki. Pomembna in relevantne so tudi luhmannovska spoznanja, da je treba upoštevati kontekst družbenih (pod) sistemov, v okviru katerih poteka dialog (ekonomski, znanstveni, politični, moralni), saj sicer posrečen dialog ni mogoč (prim. Hartmann, 2008). Treba je upoštevati pozicijo moči vpletenih in si prizadevati čim bolj zmanjšati njene škodljive učinke za razvitje dialoga. Yankelovich (2001: 41–46) piše o treh osnovnih potrebnih pogojih za dialog: 1. enakost in odsotnost prisile; 2. empatično poslušanje; 3. dejstvo, da tudi najgloblje predpostavke udeleženih (lahko) postanejo predmet diskusije. Te predpostavke v dialogu udeleženi jasno izrazijo in niso odpravljene s hitrim zavračanjem ali z nereflimirano samoumevnostjo, ampak so obravnavane kritično in spoštljivo obenem. Yankelovich (n. d.: 39–40) opozarja, da je treba razlikovati med debato in dialogom, in navede devet točk, parov razlikovanja (najprej bomo pri vsaki

navedli lastnost debate in nato za poševnico kontrastno lastnost dialoga): 1. predpostavka, da obstaja pravi odgovor in da ga vi imate/predpostavka, da mnogi ljudje imajo dele odgovora in da skupaj lahko izoblikujejo rešitev; 2. bojevitost: udeleženci si prizadevajo dokazati, da se druga stran moti/sodelovalnost: udeleženci skupaj delajo v smeri doseganja skupnega razumevanja; 3. pri debati gre za to, da zmagaš, pri dialogu pa za dognanje, preučevanje in raziskovanje skupnih temeljev; 4. poslušanje, da najdeš napako, in podajanje protiargumentov/poslušanje, da bi razumel, iskanje pomena v tistem, kar govorijo drugi udeleženci, in iskanje strinjanja; 5. branjenje svojih predpostavk kot resničnih/razkrivanje predpostavk z namenom ponovnega ovrednotenja; 6. kritiziranje stališč druge strani/ponovna preučitev vseh stališč; 7. zagovarjanje lastnega stališča nasproti stališčem drugih/dovoljevanje, sprejemanje tega, da lahko razmišljanje drugega izboljša naše lastno razmišljanje; 8. iskanje hib in šibkih točk v stališčih drugih/iskanje moči in vrednosti v stališčih drugih; 9. iskanje sklepa ali glasu, ki bi ratificiral tvoje stališče/odkrivanje novih možnosti, ne iskanje zaključenosti, zaprtja pogovora. Zavedati se je treba, da dialog presega verbalno komunikacijo, da je to zelo celostna in prvinska komunikacija (Luckmann, 2007: 167). Tega se dobro zavedajo npr. tudi razni mediatorji med sprtimi stranmi, katerih ena od prvih potez je, da ljudi, ki bi jih radi spravili v dialog, poskušajo spraviti v položaj, ko so drug z drugim v stiku, ko živijo skupaj in se ne morejo izogniti drug drugemu, ko se morajo srečevati in občevati drug z drugim, in seveda pri tem računajo na to, da bo zaradi teh stikov med njimi prišlo ne samo do debate, ampak tudi do dialoga. Dialog mora biti tudi svoboden in ga ne sme omejevati niti želja, da po vsej sili dosežemo poenotenje ali dogovor.

Pomemben dejavnik pri možnosti dialoga je presek kreposti, ki obstaja med vpletenimi v razpravo. Kreposti nimajo samo moralne funkcije, ampak tudi spoznavno in s tem tudi komunikacijsko. Če imata dve osebi pre malo skupnih lastnosti, komunikacija ali dialog o določenih stvareh ni mogoč. Vzemimo primer, da nekdo leži na pločniku sredi zime. Janez, ko zagleda osebo, takoj pristopi k njej, Franci pa tega ne razume, ampak začne Janeza spraševati, resno, ne zgolj filozofsko provokativno, zakaj mu je pomagal, kaj utemeljuje moralnost tega njegovega dejanja. Če Franci to misli resno, potem je očitno, da nima razvitih kreposti sočutja, dobrohotnosti, ljubezni, in Janez mu pravzaprav nima česa odgovoriti. »Razvitje vrlin je bistven in temeljni moment v razvoju moralne osebnosti. To je *prima facie* pravica staršev. Nerelativno, absolutno, objektivno, *a la* znanstveno upravičenje moralnih norm ni mogoče.¹⁰ Zgodovinski neuspeh tega projekta močno podpira to tezo. Samo v horizontu nekih skupnih vrlin je mogoča prava moralna razprava. Največ,

kar lahko zahtevamo in dosežemo na družbeni ravni, je soglasje med krepostnimi osebami. Kjer ni skupnih pravil, je mogoč samo neke vrste dogovor (pogodba). Toda le dogovori brez vrlin so slab temelj. Moderni nestabilni svet, poln podpisanih dogovorov, po drugi strani pa poln zla, prepričljivo ilustrira pravilnost zadnje trditve (Žalec, 2005: 167).¹¹

Etika zmožnosti

Obstajata dva pomena besede 'univerzalna vrednota'. V prvem pomenu so take vrednote tiste, ki so vrednote vsakogar. Takih vrednot verjetno ni. Drugi smisel besede pa je artikuliral Amartya Sen, ki je univerzalno vrednoto definiral kot vrednoto, za katero ima vsak človek dober razlog, da jo goji in varuje kot vrednoto. Sen se nanaša na Mahatmo Gandija in navaja nenasilje kot primer take vrednote (Sen, 1999: 12). Toda kaj je merilo za »imeti dober razlog, da imam x za vrednoto«? Menim, da se da smiseln odgovor podati v terminih zmožnostnega pristopa (angl. *capability approach* iz *capability* = zmožnost), katerega pionir je Nobelov nagrajenec za ekonomijo in filozof Amartya Sen. Mi se bomo podrobneje posvetili izvorni filozofiji, ki jo je ustvarila ameriška filozofinja Marta Nussbaum, ki je najprej zaslovela s svojimi študijami o antični filozofiji. Podrobneje si bomo ogledali zgodnejšo aristotelovsko teorijo nerelativnih kreposti, ki jo je razvila Nussbaumova, ki pa je v zasnovi že teorija zmožnosti in slednje ni mogoče globlje razumeti brez poznavanja prve.

Aristotel se je strinjal s Heraklitom, da »ne bi poznali imena pravičnost, če se te stvari ne bi zgodile (DK B23)«. »Te stvari« so izkušnje nepravčnosti – poškodovanja, odvetosti, neenakosti. Aristotel je razmišljal v isti smeri. V *Politiki* je vztrajal, da imajo samo ljudje (ne pa živali in bogovi) temeljne etične izraze in pojme (kot so pravično in nepravčno, plemenito in pritlehno, dobro in slabo), kajti živali niso zmožne tvoriti pojmov, bogovi pa nimajo izkušenj omejenosti in končnosti, ki dajejo pojmom, kot je pravičnost, smisel. V naštevanju vrlin v *Nikomahovi etiki* je naprej razvil to zamisel. Vprašanje o kreposti se ponavadi pojavlja na področjih, na katerih je človeška izbira omejena in nekako problematična. Vsaka družina kreposti in hib ali pomanjkljivosti pripada kakšni takšni sferi. Napredek v etiki lahko razumemo kot napredek v popolnejši specifikaciji kreposti. K temu napredku prispevamo, če napravimo spisek temeljnih izkušenj. Če podrobneje razumemo, s katerimi problemi se ljudje srečujejo, ko živijo drug z drugim, s katerimi okoliščinami (v katerih so postavljeni pred izbire in odločitve) se soočajo, pridemo do načina, kako oceniti tekmujoče odgovore na te probleme, in lahko bolje razumemo, kaj bi lahko bilo dobro ravnanje (prim. Nussbaum, 2001a: 204–205).

Aristotelovi etični in politični spisi nam dajejo veliko primerov, kako lahko poteka tak napredek (ali splošneje, takšna razumna debata). V razdelku »Politike II« Aristotel zagovarja trditev, da morajo biti zakoni taki, da jih lahko revidiramo, in ne smejo biti fiksni.¹² Potemtakem ohranjati tradicijo fiksno pomeni preprečevati etični napredek. Ljudje si ne želijo skladnosti s preteklostjo, ampak dobro. Zato bi jim naši sistemi zakonov morali omogočati, da napredujejo onkraj preteklosti, da jo presegajo (če se strinjajo, da je sprememba dobra). Seveda ne bi smeli sprememb delati preveč lahkotno, ker pogosto ni lahko videti, kaj je dobro, in je tradicija mnogokrat modrejši vodič kot trenutna moda. *Politika* kot celota predstavlja relevantna pojmovanja v različnih družbah in teh ne preučuje kot nepovezane lokalne norme, ampak kot tekmujoče odgovore na vprašanja o pravičnosti, pogumu itd., s katerimi se vse človeške družbe ukvarjajo in jih ta zadevajo, in v odgovoru, na katera poskušajo odkriti, kaj je dobro. Aristotelova analiza kreposti nam daje ustrezen okvir za te primerjave, ki so primeren način preučevanja načinov, na katere so različne družbe reševale probleme, ki so skupni različnim ljudem in družbam (n. d.: 205–206).

V Aristotelovem pristopu moramo razlikovati naslednje faze raziskovanja: 1. začetno zamejitev področja odločitve, določitev »temeljnih izkušenj«, ki določi referenco krepostnostnega izraza; 2. posledično konkretnejše raziskovanje tega, kaj je ustrezna izbira na tem področju. Nato motrimo tekmujoča pojmovanja kot rivalske pojasnitve ene in iste stvari (tako je npr. krščanska ponižnost rivalska specifikacija iste vrline, katere grška specifikacija je dana v Aristotelovi pojasnitvi *megalopsuchie*, ki pomeni pravo držo oz. odnos do vprašanja lastne vrednosti). To je torej skica za objektivno človeško moralnost, temelječo na ideji krepostnega dejanja, ustreznega funkcioniranja na vsakem človeškem področju. Aristotelški pristop ohranja utemeljenost v dejanski človeški izkušnji (kar je močna poanta etike kreposti) in obenem omogoča kritiziranje raznih partikularnih moral (lokalnih, tradicionalnih itd.) v imenu bolj vključevalnega stališča o okoliščinah človeškega življenja, njegovih potreb in delovanjih, ki jih zahtevajo te okoliščine (ibid.: 206–207).

Ta predlog se sooča z mnogimi ugovori. Oglejmo si tri in odgovore Marthe Nussbaum na njih. Prvi ugovor: kar je bilo pokazano, je, da je moč doseči en(oten) diskurz ali debato o vrline. Ni pa bilo pokazano, da bo ta razprava imela en odgovor. Tudi če so nam skupne te temeljne izkušnje, iz tega še ne izhaja, da obstaja en skupen ustrezen odgovor. Nadalje v primeru vrlin sploh ni jasno, ali je ena ali enotna praktična rešitev sploh tisto, kar iščejo dejanski udeleženci (v debati) oz. ali si tega sploh želijo. Aristotelov predlog omogoča gledanje, po katerem vrline niso relativne. Samo po sebi

pa ne odgovarja na vprašanje relativizma. Drugi ugovor sega globlje, saj postavlja pod vprašaj pojem področja ali skupne človeške izkušnje, ki leži v srcu aristotelskega pristopa. Ta pristop obravnava izkušnje, ki so temelj kreposti, kot na neki način primitivne, dane in proste kulturnega vpliva in oblikovanosti. Aristotelski odgovor: ideje, npr. ideja pravega poguma, so lahko različne, vendar pa je strah pred smrtjo skupen vsem človeškim bitjem. Normativna pojmovanja vnašajo element kulturne interpretacije, ki ni prisoten v utemeljujočih izkušnjah, ki pa so prav zaradi tega izhodišče aristoteljancev. Toda takšne predpostavke so naivne, odgovarja kritik. Tudi naše »elementarne« temeljne izkušnje so že kulturno, tradicijsko ipd. zaznamovane. To dokazujejo številna (antropološka) dela. Tretji ugovor pa zavrača sploh samo idejo, da obstajajo kakšna področja, ki spadajo k človeku kot takemu, in potemtakem zanika tudi, da obstajajo kakšne vrline, ki spadajo k človeku kot takemu in ki jih mora premoči posameznik ali družba, če naj bo njegovo življenje oz. življenje družbe dobro. Nussbaumova omenja Karla Marxa in njegovo idejo, da bodo v nerazredni družbi mnoge kreposti, povezane z elementi razredne družbe, izginile (kreposti, povezane z lastnino, pravičnost, pogum). Naj povzamem tri ugovore: 1. so področja in izkušnje, ki so univerzalne, vendar pa iz tega še ne izhaja enotnost v pojmovanju prave kreposti med različnimi kulturami; 2. ni področij ali temeljnih izkušenj, ki prečijo kulture, saj so vse temeljne izkušnje kulturno zaznamovane; 3. možni so načini človeškega življenja, ki sploh ne vsebujejo tako imenovanih temeljnih izkušenj in njim ustrežajočih kreposti (ibid.: 207–208).

Ad prvi ugovor: Nussbaumova najprej poudari, da nikakor ni treba, da je aristotelski odgovor izključujoč in da je lahko disjunktiven, izhajajoč iz kritične in primerjalne obravnave. Vsekakor ta odgovor izloči nekatere predloge, vendar pa lahko ostane več različnih sprejemljivih stališč. Ta stališča lahko so ali pa niso taka, da se jih da subsumirati pod neko splošnejše stališče. Drugič: Normativno razumevanje npr. prijateljstva je lahko zelo splošno, dovoljujoč mnoga konkretna občutja. Npr. prijatelji v današnji Sloveniji imajo pri obiskovanju drugačne navade kot prijatelji v antičnih Atenah. Včasih pa nam gre lahko za edino pravo, legitimno specifikacijo kreposti v danem konkretnem kontekstu. Aristotelske kreposti vključujejo delikatno lovljenje ravnotežja med splošnimi pravili in prefinjeno zavestjo o posebnostih in posameznostih, v katerih ima zaznavanje posebnega in posameznega prednost v smislu, da je dobro pravilo dober povzetek modrih partikularnih izbir, in ne sodišče, h kateremu se (v sili) nazadnje zatečemo (ibid.: 212–213). Etična pravila morajo biti tako kot npr. pravila v medicini ali navigaciji odprta za spremembe v luči novih okoliščin. Dobra, krepostna oseba mora torej gojiti

zmožnost zaznavati in konkretno prefinjeno ter resnično opisati situacijo, zaznavajoč tudi tiste njene poteze, ki jih ne pokriva obstoječe pravilo. Vendar dejstvo, da je dobra in krepostna odločitev kontekstualno občutljiva, ne pomeni, da je relativna. Če se spet pojavi enaka situacija, potem je enaka odločitev absolutno pravilna. Vrednost kontekstualne odzivnosti in vrednost dobrega razumevanja ter ravnanja se medsebojno podpirata, ne izključujeta. Samo če upoštevamo kontekst, lahko upamo na pravo odločitev. Po drugi strani pa nismo dovolj dojemljivi za situacijo, če ne vidimo človeškosti v njej: če ne odgovarjamo na zahteve človeških potreb, stremljenje k dobremu, frustracije človeških zmožnosti, ki jih ta situacija ustvarja za (reflektirano) osebo. Dober aristotelski pristop se opira na splošno (in odprto) predstavo o človeškem življenju, njegovih potrebah in zmožnostih, vendar se v vsakokratni fazi pogloblja v konkretne okoliščine zgodovine in kulture.

Tako lahko aristotelska morala, ki temelji na krepostih, zajame veliko tega, za kar gre relativistu, in še vedno vztraja pri zahtevi o objektivnosti. To ji uspeva še bolje kot relativistu, saj je pozorna tako na partikularne kot na skupne poteze, saj po Aristotelu ljudje stremijo k dobremu in ne k sledenju svojim prednikom in tradiciji, in zagovarjajo svoje odločitve kot pravilne, dobre in kritizirajo odločitve drugih kot dobre ali slabe, ne samo kot pripadajoče eni ali drugi tradiciji, kulturi, naraciji itd. Vsa splošna stališča so razumljena kot začasna, kot povzetki pravilnih odločitev in vodila za nove. Prožnost aristotelske procedure aristoteljancu omogoča, da odgovori na vprašanja relativista brez relativizma (ibid.: 213–215).

Ad drugi ugovor: Seveda ni »nedolžnega očesa«, ni načina, da bi videli svet, ki bi bil popolnoma nevtralen in ne bi bil kulturno oblikovan. Poleg tega je treba sprejeti, da je narava človeške interpretacije sveta holistična, se pravi, da so njeni momenti medsebojno odvisni in da lahko sprememba v enem momentu celote povzroči spremembo v drugem. Toda to ne pomeni, da so vse interpretacije sveta enako veljavne in vseskozi neprimerljive, da ni dobrih meril in da »anything goes«. Zavračanje korespondenčne teorije resnice ne pomeni, da je iskanje resnice staromodna zmota. Merila v teh primerjavah in kritičnih ocenah morajo priti iz človeškega življenja. Relativisti niso pokazali, zakaj bi npr. določena pojmovanja smrti ne bila manj v skladu z evidenco in celoto naših želja po cvetočem življenju kot druga. Poleg tega se relativisti nagibajo k podcenjevanju prekrivanja med kulturami, posebej še na področjih temeljnih izkušenj. Kljub razlikam v naših izkušnjah prepoznavamo izkušnje ljudi v drugih kulturah kot podobne našim in se z njimi lahko pogovarjamo o stvareh, ki imajo globlji pomen. Kljub vsem velikim razlikam nas npr. neka *Antigona* še vedno lahko gane, lahko razumemo pre-

mišljevanja oseb v njej o krepostih (ki zadevajo naše kreposti) itd. Ker je ta občutek prekrivajočega, skupnega močan še posebej pri t. i. temeljnih izkušnjah, to potrjuje, da so te dobro izhodišče za etično razpravo. Poleg tega je težko sprejeti, da je katera koli kulturna skupina danes tako izolirana in tako osredotočena na svojo lastno tradicijo, kot to želijo predstavili relativisti. Medkulturni vplivi in debate ter razprave, ki prečijo kulture, so dejstvo sodobnega časa. To je res tudi v primeru, ko diskurz, ki preči kulture, razkriva razlike na ravni pojmovanja temeljne izkušnje. Učinek del, ki nas spominjajo na neuniverzalnost našega načina gledanja, je pogosto ravno v tem, da spodbudijo kritično razpravo o dobrem življenju (ibid.: 215–217).

Nussbaumova se strinja, da temeljnih področij doživljanja, ki jih je identificiral aristotelski pristop, ne moremo več imeti za neinterpretirana. Vendar pa vztraja, da je veliko družinske povezanosti in prekrivanja med družbami. Zato lahko vendarle identificiramo nekatere poteze skupne človeškosti, ki lahko tvorijo izhodišče našega etiškega razpravljanja. 1993. leta je Nussbaumova predložila tale spisek (ibid.: 218–220): 1. smrtnost: ne glede na pojmovanje so vsi ljudje soočeni s smrtjo in dejstvo njihove smrtnosti bolj ali manj oblikuje celotno njihovo življenje; 2. telo: pred vsakim kulturnim oblikovanjem smo rojeni s svojimi telesi, katerih zmožnosti in ranljivost predhajajo vsaki kulturni oblikovanosti; 3. ugodje in bolečina: v vsaki kulturi je pojmovanje bolečine, ta pojmovanja se prepletajo in trditev, da imajo izvor v univerzalni, predkulturni izkušnji, je precej verjetna; 4. spoznavna zmožnost: človek po svoji naravi teži k spoznanju, je zapisal Aristotel v *Metafiziki*; po Nussbaumovi ta stavek prestane antropološki test in ta naša lastnost izvira iz naše plasti, ki je neodvisna od kulturnega oblikovanja; 5. praktični razum: vsa človeška bitja so ali imajo težnjo biti udeležena v načrtovanju in upravljanju svojega življenja, postavljajo in dajejo odgovore na vprašanja o tem, kako naj bi nekdo živel in ravnal; ta zmožnost se v različnih družbah različno izraža, toda bitje, ki je ne bi imelo, verjetno ne bi bilo, tako Nussbaumova, pripoznano kot človeško v nobeni kulturi; 6. zgodnji razvoj otroka: obstajajo področja človekovega življenja, ki so skupna mnogim različnim kulturam: izkušnja želje, ugodja, izgube, lastne končnosti, morda tudi zavisti, bridkosti in hvaležnosti; vsi ljudje smo (bili) lačni otroci, ki zaznavajo lastno nemoč, spreminjajočo se bližino in oddaljenost od tistih, ki so jim blizu itd.; 7. članstvo: zdi se, da je Aristotelova empirična trditev, da ljudje kot taki čutimo prijateljsko sopripadnost z drugimi človeškimi bitji in da smo po naravi družabna bitja, resnična; kljub raznolikosti našega pojmovanja prijateljstva in ljubezni se zdi, da je smiselno gledati na to naše doživljanje kot na del iste človeške družine skupnih potreb in želja; 8. humor.

Nussbaumova ta(k) spisek razume kot predlog, pri katerem se lahko nekatere enote dodajo, druge odvzamejo. Vendar pa je smiselno trditi, da imamo na vseh teh področjih osnovo za nadaljnje delo na človekovem dobrem. Ni Arhimedove točke, ni dostopa do človeške narave, kakršna je sama na sebi, so samo konkretna človeška življenja. Toda v teh življenjih najdemo družino izkušenj, ki se zbirajo okoli določenih središč, ki lahko ponujajo razumno izhodišče za kulturno refleksijo, ki preči kulture. Pri tem lahko pogojno govorimo o človeški naravi. Toda ne gre za človeško naravo v smislu želje utemeljiti trditve o človekovi naravi na nevtralnem temelju znanstvenih dejstev zunaj človeške interpretacije in izkušnje. Gre za odkrivanje elementov pri skupinah v zelo različnih časih prostorih, ki so globljega pomena in skupni večjemu številu različnih kultur. Aristotelški temelj univerzalne etike želi ostati znotraj človeške zgodovine in kulture in vendarle obenem biti njen temelj (ibid.: 221).

Ad tretji ugovor: Tretji ugovor sproža vprašanje »Kaj pomeni raziskovati človeško dobro?« Kateri atributi bivanja naj bi definirali, da gre za človeško bivanje in ne kakšno drugo? Kreposti so definirane glede na določene probleme in omejenosti in tudi glede na določene darove. Kateri od omenjenih so dovolj osrednji, da bi nas njihova eliminacija spremenila v drugačna bitja in odprla popolnoma novo razpravo o dobrem? Marxovsko vprašanje je vprašanje iskanja oblik človeškega življenja in iskanja človeškega dobrega. Lahko si npr. zamislimo obliko življenja brez zasebne lastnine.¹³ Nussbaumova opozarja na aristotelško držo, po kateri imajo take preobrazbe življenja ponavadi tragično razsežnost (ibid.: 222). Če odpravimo neko vrsto problema – npr. privatno lastnino – ponavadi vpeljemo nov problem, npr. odsotnost določene vrste svobode, nemožnost darežljivih dejanj za druge ipd. Potrebovali bi veliko podrobnejši opis novih načinov življenja, kot je bil npr. Marxov, da bi lahko videli, ali je ta odprava res mogoča in če ne vpeljuje novih omejenosti. Na splošno se zdi, da vsi načini življenja vključujejo omejenosti¹⁴ in da ukinitve ene povzroči pojav druge. Zdi se, da se ne bomo tako lahko znebili potrebe po aristotelških krepostih in da ni dobro, če (bi) se jih.

Nussbaumova je po letu 1993, ko je prvič izšel njen članek *Non-Relative Virtues*, razvila na podlagi vrliške aristotelovske etike izvirno etiko zmožnosti (angl. *capability*).¹⁵ V svojem temeljnem delu (2001b) je podala spisek osrednjih funkcionalnih zmožnosti, ki se je kasneje ustalil (prim. npr. Nussbaum, 2006). Na spisku so: 1. življenje; 2. telesno zdravje; 3. telesna integriteta; 4. čuti, domišljija in misel; 5. čustva; 6. praktični razum; 7. včlanjenost; 8. druge vrste; 9. igra, 10. nadzor nad lastnim okoljem (materialnim in političnim). Osrednje funkcionalne zmožnosti postavljajo univerzalni minimalni stan-

dard za blaginjo oz. dobrobit vsakega človeka in nam omogočajo ovrednotiti kakovost življenja. S tem predstavljajo temelj univerzalistične etike. Osnovno vprašanje za zmožnostni pristop ni, ali je oseba zadovoljna ali ne, niti koliko možnosti in sredstev ima na voljo, ampak ali kako bodo ti delovali ali ne, omogočajoč osebi, da funkcionira na poln človeški način. Merilo dobrobiti je pravzaprav prosperiteta, razcvet osebe na področjih, ki jih zaznamuje zgornjih deset točk. Nussbaumova meni, da se dajo tudi pravice reducirati na pojem zmožnosti. Razlikuje tri vrste zmožnosti: osnovne (te so bolj ali manj vrojene ali prirojene), notranje (to so razvita stanja osebe) in kombinirane. Slednje so notranje zmožnosti, kombinirane z ustreznimi zunanjimi pogoji za opravljanje funkcije. Državljeni represivnih režimov npr. imajo notranje, toda ne kombiniranih zmožnosti za uresničevanje svoje zmožnosti, da govorijo v skladu s svojo vestjo. Spisek Nussbaumove je spisek kombiniranih zmožnosti. Ljudem je treba torej zagotoviti vsaj minimalne in po možnosti čim boljše pogoje za uresničevanje vseh treh vrst njihovih zmožnosti.

Vsekakor pa univerzalistično teorijo zmožnosti Nussbaumove veliko bolje razumemo, če smo seznanjeni s tem, kako jo je razvila iz svojega razumevanja Aristotela in jo branila proti najbolj temeljnim očitkom, ki smo jih obravnavali zgoraj. Drugi dejavnik je Marxova teorija, ki je navdahnila Nussbaumovo v zasnutju meril za dobro družbo, ki je taka, da človeku omogoča razvoj njegovih danosti in ga nikoli ne obravnava kot sredstvo. Poleg Aristotela in Marxa je opazen vpliv Kanta in seveda Rawlsa, ki tudi za Nussbaumovo predstavlja enega glavnih elementov referenčnega okvira njenega filozofiranja.

Obstajajo številni ugovori proti zmožnostnemu pristopu Nussbaumove, katerih obravnava presega obseg tega članka in sem se z njimi ukvarjal drugje (Žalec, 2008) ter jih ocenil kot take, ki niso pogubni zanj. Zdi se mi, da je ta pristop trenutno najboljša pot filozofskega razumevanja človeške blaginje in dobrobiti, ki ga premoremo, in s tem najsprejemljivejši temelj sodobne, globalno in medkulturno uporabne, razumne, dialoške in solidarnostne etike. Gre za v osnovi humanistično etiko, ki zavrača vsakršno pojmovanje človeka kot sredstva in poudarja pomen ideala človekovega razcveta. Obenem gre za sodobno rehabilitacijo ideje naravnega prava in hkrati liberalno teorijo, ki predstavlja dobro osnovo za projekt večanja človekove dejanske, ne samo navidezne svobode.

Opombe

- [1] Posrečeno obravnavo inkomenzurabilnosti je najti v Ramberg 1989: 9. poglavje »What is Incomensurability«. Tudi sam sprejemam Rambergov pojem nekomenzurabilnosti, kot ga je pojasnil v omenjeni razpravi, kot smiseln in ploden za razumevanje razumevanja, interpretacije in jezika. Na str. 130 jo pojasnjuje takole: »Nekomenzurabilnost kot komunikacijski zlom lahko razumemo kot zlom jezikovnih konvencij, ki so ga povzročile spremembe v uporabi, ki so preveč odsekane, da bi jih lahko gladko absorbirali, ali spremembe, ki so take, da je določena množica konvencij preveč rigidna, da bi jih akomodirala. Semantično je potemtakem nekomenzurabilnost prelom v tekoči interpretaciji z uporabo jezikovnih konvencij. /.../ Ni treba, da ta zlom konvencij tolmačimo, kot da implicira neprevedljivost /.../, kajti medtem ko je ta zlom jezikovnih konvencij signal take ali drugačne spremembe v pomenu rečenega, ta sprememba ni taka, da ji ne bi mogli slediti. /.../ pomen rečenega je načeloma *teoretično dosegljiv*, čeprav se konvencije jezikovne komunikacije spreminjajo.« Prim. še str. 131–132. Izraz 'nekomenzurabilnost' je postal notoričen po izidu Kuhnove knjige *Struktura znanstvenih revolucij* 1962. Za pojasnitev Rambergovega prepričljivega tolmačenja tega, kar je Kuhn mislil z nekomenzurabilnostjo, navajam str. 133–134: »Če je nekomenzurabilni diskurz rezultat poskusa, da bi govorili dva (ali več) jezikov naenkrat, rezultat napačne uporabe jezikovnih konvencij, potem je konkretna diagnoza prvi korak k njeni rešitvi. Spoznanje, da ne govorimo istega jezika, je pogoj možnosti prenovljenega razumevanja. In če zagotovimo tudi razlog, *zakaj* ne govorimo istega jezika, se prevajanje lahko začne izboljševati. Kuhnovo delo je poskus podati ravno tak odgovor v primeru razvoja grozda družbenih praks, ki ga imenujemo znanost. V obtoževanju Kuhna za iracionalnost je globoka ironija, kajti Kuhnovo delo nam je priskrbelo ravno tisto vrsto analize, ki jo potrebujemo, če naj presežemo zlome v komunikaciji, ki jih karakterizira nekomenzurabilnost. Kuhn sam ni vedno popolnoma jasen na tej točki, še posebej v svojem fenomenološkem opisu nekomenzurabilnosti: govori, provokativno, o preklopu z ene paradigme na drugo kot o spreobrnjenju, in to se pogosto razume kot spreobrnjenje k novemu načinu videnja sveta. Toda po moji razlagi to spreobrnjenje pomeni učenje in uporabo novega jezika. Ko Kuhn pravi, da 'se mora preklap dogoditi ves naenkrat', tako kot preklap na drug *Gestalt* (čeprav ne nujno v trenutku), on ne opisuje kakega mističnega preklopa z ene kognitivne sheme na drugo. On izraža dejstvo, da lahko koherentno govorim samo en jezik istočasno.« V bistvenih potezah enako razumevanje nekomenzurabilnosti, kot je Rambergovo, po moje lahko pripišemo tudi Macntyreju (prim. MacIntyre, 1996).
- [2] Prim. Davidson 1986. Za zgoščen prikaz Davidsonove teorije interpretacije v slovenščini gl. Žalec 1994a.
- [3] Gl. Davidson 2004b, str. 37, in isti, 2004c, 51. »Glavna stvar je, da to, da najdemo skupni temelj, ni nekaj, kar sledi po razumevanju, ampak je njegov pogoj (ibid.).«

- [4] Za to načelo gl. Davidson, 1986, str. 136–37, 2004b, 35–36, Žalec, 1994a: 85–86; Ramberg, 1989.
- [5] Za podrobnejšo pojasnitev tega vidika Davidsonove teorije interpretacije in iz nje(ga) izhajajočega etiškega potenciala gl. Begby 2005.
- [6] Tu lahko pokličemo na pomoč stavke iz Rambergove (1989: 127) razprave: »Če vzamemo, da je paradigma posebna družbena praksa, ki jo vodijo konvencije, ki utelešajo določen grozd kognitivnih vrednot, lahko razumemo nekomenzurabilnost kot stvar divergence kognitivne vrednote. Jasno, nobene učinkovite procedure ne moremo uporabiti na ljudeh, ki se ne morejo strinjati o kriterijih ali o relativnem razvrščanju kriterijev o tem, kaj tvori racionalno proceduro. /.../ Vendar so te kognitivne vrednote same odprte za diskusijo. In takšna diskusija je gotovo lahko racionalna, čeprav ne moremo najti predoločene algoritma. Mogoče je najboljša pojasnitev takšne nekriterijske racionalnosti (če si sposodim Putnamov izraz), ki jo imamo, Aristotelova pojasnitev *phronesis*. Prečno paradigemski argument – kar Gadamer opisuje kot zlitje horizontov /.../ – potem postane stvar modrosti v Aristotelovem smislu. Postane stvar sodbe, ki ni toliko uporaba danega standarda, ampak je bolj interpretacija, skovanje standardov. Toda Aristotelov *phronimos* je bil posameznik (čeprav ideal), katerega praktični razum je priskrbel trenutno mero moralnih standardov. (Re)interpretacija in specifikacija kognitivnih vrednot, ki poteka v tem, kar Rorty imenuje nenormalni diskurz, je supraindividualen, skupno tvorjen proces, ki ga lahko racionalno rekonstruiramo samo retrospektivno v luči, ki jo sedaj mečejo naši kontinuirano razvijajoči se standardi.«
- [7] Prim. MacIntyre 2001, str. 275–277, tudi str. 267–268; 1996, str. 365–366, 369 in sploh pog. XVI–XX. In MacIntyre 1990, predvsem »Uvod«. Ian Barbour (1974) je opozoril na podobnost med paradigmami v znanosti in tradicijami, iz česar izhajajo tudi možnost njihovega primerjalnega ovrednotenja in podobnosti vrednotenja tekmujočih teorij oz. tradicij. Relevantne lastnosti paradigem/tradicij so konsistentnost, koherentnost in obseg. Prim. Žalec, 2007, 114.
- [8] V pričujočem članku uporabljam besedi 'krepost' in 'vrlina' kot sinonima.
- [9] Seveda se tukaj lahko dotaknemo samo delov tega, kar tvori dialog. Na ravni filozofske antropologije je do pomembnih spoznanj za razumevanje dialoga prišel Martin Buber s svojimi dognanji o vmesnosti (nem. das Zwischen), ki jo je dojemal kot razlikovalno značilnost človeka in nj. razsežnosti, ki je ne smemo izgubiti izpred oči, če želimo zasnovati družbo, ki ne bo niti kolektivistična niti individualistična, ampak skupnost (prim. Buber, 1998). Bubrovo in ostalo filozofijo dialoga, ki je povečini povezana s fenomenologijo (Reinach, Hildebrand, Schütz, Loewith, Jaspers), je podrobno obravnaval Michael Theunissen v knjigi *Der Andere* (Drugi) (1977). O filozofiji dialoga gl. tudi Hünnerman 2007, o filozofsko-antropoloških temeljih dialoga Juhant 2007.
- [10] Prim. B. Žalec, 1994.
- [11] Za podrobnejše razumevanje vloge kreposti v našem (praktično) racionalnem in moralnem življenju gl. MacIntyre 2006, še posebej pog. 8, 9, 12 in 13. »Tu opozarjam, da na praktični ravni ne potrebujemo nobenega drugega razloga

za dejanje kot to, da ga v dani situaciji zahteva ena ali več vrlin. Vsa dejanja, ki jih zahtevajo vrline, je vredno izvršiti zaradi nas samih. Res so vedno tudi pot do nečesa drugega, saj so sestavni del človeške blaginje. Vendar so njen sestavni del prav zato, ker jih je vredno izvrševati zaradi njih samih. Trditev, da je bilo neko dejanje storjeno zaradi dejanja samega, nikakor ni nezdružljivo s trditvijo, da je bilo storjeno zaradi posameznika ali posameznikov, ki naj bi jim koristilo. Dejanja radodarnosti, pravičnosti in sočutja izvršujemo zaradi drugih, obenem pa so vredna tega že sama na sebi. Na praktični ravni je torej na vprašanje 'Zakaj si to naredil?' vedno dovolj odgovoriti 'Ker bi to naredil vsak spodoben človek.' Na teoretični ravni pa moremo in moramo odgovoriti na vprašanje 'Zakaj ta odgovor zadostuje?' Zadostuje zato, ker posamezniki in skupnosti lahko uspevajo na značilno človeški način le tako, da usvojijo in udejanjajo vrline (MacIntyre, 2006: 122).«

- [12] Aristotel navaja kot primere pojmovanje pogumnega ravnanja, odnos do žensk, pojmovanje pravičnosti in pojmovanje uboja človeka.
- [13] Marx je šel še dlje in je trdil, da bo komunizem odpravil potrebo po pravičnosti, pogumu in po večini buržoaznih kreposti.
- [14] Po Nussbaumovi vključno z božjim življenjem (ibid.: 222).
- [15] Za podrobnejšo obravnavo zmožnostnega pristopa in ugovorov proti njemu gl. Žalec, 2008.

Literatura

- Aristotle (1992). *The Politics* (trans. by T. A. Sinclair). London etc.: Penguin Books.
- Audi, R. (2007). *Moral value and human diversity*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Begby, E. (2005). The Ethics of Radical Interpretation, V: J.-Ch. Merle (Hrsg.), *Globale Gerechtigkeit – Global Justice*, problemata 147, 225–241 Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog.
- Barbour, I. G. (1974). *Myths, Models, and Paradigms: A Comparative Study in Science and Religion*. San Francisco: Harper & Row.
- Buber, M. (1999). *Problem človeka* (prev. J. Zupet). Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Davidson, D. (1986). Radical Interpretation, V: isti, *Inquiries into Truth & Interpretation*, str. 125–139. Oxford: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2004a). The Problem of Objectivity, V: isti, *Problems of Rationality*, str. 3–18 Oxford: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2004b). Expressing Evaluations, V: isti, *Problems of Rationality*, str. 19–37.
- Davidson, D. (2004c). The Objectivity of Values, V: isti, *Problems of Rationality*, str. 39–57.
- Davidson, D. (2005). A Nice Derangement of Epithaps, V: isti, *Truth, Language and History: Philosophical Essays*, str. 89–107 Oxford: Clarendon Press.
- Hartmann, R. (2008). Chances and Limits of Dialogue in Globalized World, V: J. Juhant & B. Žalec (ur.), *Surviving Globalization: The Uneasy Gift of Interdependence*, str. 95–106 Berlin: Lit Verlag.

- Hünemann, P. (2007). Einige philosophisch-theologische Reflexionen zum Interreligiosen Dialog, V: P. Hünemann, J. Juhant, B. Žalec (ur.), *Dialogue and Virtue: Ways to Overcome Clashes of Our Civilizations*, str. 19–32. Berlin: Lit.
- Juhant, J. (2007). Anthropological Foundation of Dialogue, V: P. Hünemann, J. Juhant, B. Žalec (eds.), str. 33–45
- Luckmann, Th. (2007). Družbena komunikacija, dialog in pogovor, V: isti, V. Potočnik in I. Bahovec (ur.), *Družba, komunikacija, smisel, transcendenca* 147–172 Ljubljana: Študentska založba.
- Kuhn, Th. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij* (prev. G. Jurman, S. Krek), Ljubljana: Krtina.
- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (1996). *Whose Justice, Which Rationality*, London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (2000). *After Virtue: a study in moral theory*, London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (2006). *Odvisne racionalne živali: zakaj potrebujemo vrline* (prev. N. Grošelj). Ljubljana: Študentska založba.
- Nussbaum, M. (2001a). Non-Relative Virtues, V: P. K. Moser & Thomas L. Carson (ur.), *Moral Relativism: A Reader*, str. 199–225. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Rachels, J. (2001). The Challenge of Cultural Relativism, V: P. K. Moser & Th. L. Carson (ur.), str. 53–65.
- Nussbaum, M. C. (2001b) (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ramberg, B. T. (1989). *Donald Davidson's Philosophy of Language: An Introduction*, Oxford, New York: Basil Blackwell.
- Sen, A. (1999). Democracy as a Universal Value, *Journal of Democracy*, 10.3, str. 3–17.
- Theunissen, M. (1977). *Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Yankelovich, D. (2001). *The Magic of Dialogue: Transforming Conflict into Cooperation*. New York etc.: A Touchstone Book, Published by Simon & Schuster.
- Žalec, B. (1994a). Davidsonova teorija pomena, V: O. Markič in G. Tenze (ur.), *Prispevki iz analitične filozofije*, str. 83–86. Ljubljana: Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti, Radio Slovenija, Program ARS – III. program.
- Žalec, B. (1994b). Po quinovsko o vrednotah, V: J. Videtič in I. Senčar (ur.), *Slovenija – vrednote in prihodnost*, str. 115–126. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze: Slovenski akademski klub.
- Žalec, B. (2005). *Doseganje dobrega*. Ljubljana: Študentska založba.
- Žalec, B. (2007). For rational faith and ethical science: on possibility of moral communication between different horizons, V: J. Juhant & B. Žalec (ur.), *On Cultivating Faith and Science: Reflections on Two Key Topics of Modern Ethics*, str. 107–133.
- Žalec, B. (2008). Possibilities of Universalistic Ethics: The Capabilities Approach, V: J. Juhant & B. Žalec (ur.), str. 35–58.

THE HUMAN COEXISTENCE – UNDERPINNED BY LANGUAGES AND CULTURES

Lucija Čok

University of Primorska, Science and Research Centre Koper

Identities: national, ethnic, cultural

Being the continent of national states, the social structure of the archipelago Europe is based on the ethnic origins of its population. This feature alone makes it impossible to be compared with any other part of the world. National diversity and cultural specificity have been preserved by the geographical knowledge and the historical memory used to strengthen a European's diverse identity: national, cultural, regional, etc. The awareness of one's own past – the historical memory – is not only an irreplaceable resource but also a tool for building the future for European citizens. In view of their political dynamics, the differences as well as correlations between individual European areas have become clearer. At the same time, the tendencies to establish intercultural connections have become more intense.

It is assumed that knowing and understanding cultural habits of other social and national environments is a precondition for the awareness of one's own identity and for the formation of comparisons which finally makes the creation of values possible.

An individual is also and above all a constituent part of a group, a society, a nation. It is due to the cultural intertwinement and linguistic diversity of the modern world society that its functioning cannot be imagined without the ethnic awareness of individuals and groups. In this regard, it is only on the basis of mutual understanding that various national communities are able to comprehend the specificities of other communities and mutually interact without prejudice. Apart from the frequently emphasised importance of awareness of who is who and where they belong, not only introspection but also an outside perspective is equally important. The areas where cul-

tures, languages, civilisation goods and the historical memory meet are the laboratories of Europeism and hence a touchstone of the coexistence policy of the European Union. Civilisation contact areas (especially border areas) can transmit knowledge and new understandings of the importance and role of cultural and ethnic intertwining to other environments. Moreover, in cooperation with other similar environments, they can solve problems and processes of coexistence, compare their influence at national level, and transmit experiences also to a wider European and global territory. It is here that questions of historical development of areas emerge, as well as problems regarding the formation of national and local authorities, provincial and state units; the effects of political transformations on the development of the socio-cultural structure of regional, ethnic and linguistic communities; intertwining and interaction between social and cultural units, art and science, civil society and economy; preservation and transmission of values in the process of passive and active integration of individuals and groups into the social corpus of Europe as a community. That makes investments of the European Union and the national states into the research of the social tissue and humanistic traditions of Europe important. In this view, historical, sociological and intercultural, anthropological-ethnic and other similar studies have been recognised as an essential part of the research encouraged and financially supported by the European Commission.

The research of natural and cultural heritage, for example, remains a permanent task not only of the humanities but also of certain social and natural sciences. However, in light of the challenges of a wider world context, apart from the existing contacts between related fields of expertise also closer interdisciplinary connections between distant fields of humanities, social and natural sciences must be established, including the ones that have not yet been tested. As for the disciplines, organizationally remaining within the established limits, research should be oriented towards broader problems while transmitting the knowledge of natural and cultural heritage also to a wider international community. In order for it to be comprehensively preserved, cultural heritage of individual social environments must be integrated into daily life and consciousness of people as part of their living environment and economic activity. To create appropriate environment for the economic success of individual states, the values of innovation, creativity and invention are of essential importance.

In the framework of this study, it must be emphasised that a major part of cultural heritage consists of language and the spiritual as well as material culture. Languages, regardless of their position, are not only a

universal ingredient of the cultural heritage of Europe as a whole, but also the constitutive landmarks of its citizens' national and cultural identity. On the basis of language and its use in its heterogeneous functions, members of a certain ethnic or national community are most easily identified. Multilingualism, i.e. knowledge and mastery not only of one's own but also of one's neighbour's, partner's, friend's language, is a primary bond in interpersonal relations in all aspects of daily life ranging from economy, politics, education and science, to philosophical thought, religious feeling and artistic expression. In view of this fact, every effort should be made to promote and comprehensively support long-term development dynamics and preservation mechanisms of European languages.

For common issues common instruments are needed. The balance between rights and duties of each individual is important and has to be regulated by a common convention. Economic, social and especially cultural rights are not just individual, but collective rights of nations, and therefore subjected to special legitimacy. Cultural rights as well as economic and social rights derive directly from international law. International (human rights) law is also their superior protection system. The most representative as well as the most authoritative document in international law is the *Universal Declaration of Human Rights*¹. Its fundamental attribute is the legal obligation of governments to guarantee and assure the individuals unmolested enjoyment. This legal character is based also on the *United Nations Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*². Cultural rights embody individual and collective rights to education. In this frame, education means also to increase awareness, tolerance, friendship among nations and racial, ethnic or religious groups. Cultural rights in general enclose also other crucial aspects, such as participating in cultural life, enjoyment of the benefits of scientific progress and its applications, and to use one's own language. Not only international, but also European Law is struggling to attain these goals.

Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity. Article 22 of the *Charter of Fundamental Rights of the European Union*³ states that the Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity. Article 21 prohibits discrimination based on a number of grounds, including language. Together with respect for the individual, openness towards other cultures, tolerance and acceptance of others, respect for linguistic diversity is a core value of the European Union. Multilingualism refers to both a person's ability to use several languages and also to the co-existence of different language communities in one geographical area. The European

Convention on Human Rights and particularly the Law of the EU set legal obligations upon States to guarantee and promote minority rights. National, ethnic, religious and linguistic minorities have the unalienable right to preserve and to develop their own culture and to foster essential elements of their identity – religion, language, customs and cultural heritage; for minorities contribute to cultural variety in general. The level of respect for the cultural rights is therefore the mirror of a society.

Language and intercultural communication in life and education

The first (origin) language plays an important role in the life of any individual. It influences the formation of one's personality in the processes of identification, either as a means of expression of one's reasoning and emotions, interpretation and transfer of thoughts, or as a driving force of one's influence on the events in the outside world. Slovene language, for example, as the first language in Slovenia and in the broader Slovene cultural area is the mother tongue or the origin language of a majority of speakers, as well as the second language of many other people. It is, however, hardly ever a foreign language. It has been a state language for seventeen years with a long history of being a national language before. The geographical position and historical events have defined the ethnic structure of the Slovene space which is, while having a mostly homogeneous national structure, also multilingual and culturally intertwined in its border areas. Language and cultural diversity are assets which European integrations strategists have been trying to preserve and protect. Practical application is not the only dimension of learning and use of languages (native / origin / first, second, foreign). Language is the means that enables communication among individuals. Furthermore, communication opens up the way to tolerance and harmony between individuals and groups wishing to reach the same or similar goals. Communication between people would be possible also by using only one communicational code (it could be labelled as *lingua franca*), which would indirectly affect the relations between individual participants in the processes of cooperation, integration and exchange of social roles, but it would, however, endanger the lesser used languages and individual cultures and their features. Language planning is aimed at solving problems of the position and existence of an individual language or its genre in cases of language contact practices, if and where the implementation of such practices is wanted or required. Language planning theories include social, economic and political dimensions of the influence of external factors upon an individual who chooses and uses a

certain language code. This choice is not only influenced by one's will, but also by the political and social sensitivity of the community to the use of a certain language in contact with other languages. Using a certain language, the formation of one's national and cultural identity is facilitated also by mutual influence of external factors upon one's awareness and will.

Therefore, the mastery of first, second or foreign languages no longer suffices for successful communication and mutual understanding, since language communication involves differences and special characteristics that are expressed through the manner of transferring linguistic contents and through relations between speakers in a certain communicative situation.

What we are dealing with is intercultural language communication (Čok, 2006) that is, together with language competence and skills, the best determined means of communication from the point of view of anthropology. Yet the point at issue is not only communicating culture at a given moment, but also the uttering of contents and their meanings, as well as relations between the speakers manifested through the encounter of the speakers' cultures and languages. Language communication also involves the confrontation of various realities that surround us. Empathic competence, i.e. the power of identifying oneself mentally with (and so fully comprehend) all these realities, opens a passage to tolerant understanding of the other. During the process of growing up, when an individual develops his/her personality, two types of socialization can be distinguished: primary (taking place within the family) and secondary (in society). Both can be upgraded with tertiary socialization, which is much harder to achieve – if achieved at all. The process involves the development of the competence to assess and compare one's own experiences and values with those of other/foreign people, the turn from ethnocentrism and narrow identifications to ethno relativism, common values and the acceptance of differences existing between various groups.

On the one hand, intercultural awareness is related to the understanding of culture as an artefact of the mind (Academic Culture), and on the other hand, culture is associated with the formation of habits, relations, rules and interaction in society (anthropological component of culture). Language learning/teaching includes both. Syllabuses of higher education courses (university study programmes) often include the discussion of concepts of »high« culture (Skela, 1999: 68) placed in an ethnic or wider context. In philological programmes, the subject is often called Cultural Studies (*Civilisation, Landeskunde, Civiltà*), whereas in compulsory education, foreign language curricula lay emphasis above all on »behaviour« components of

culture and their role in communication, i.e. on culturally dependent beliefs/standpoints and influences that are received and transmitted through language. Intercultural communication and intercultural understanding/acceptance should become the general objectives of raising cultural awareness within the framework of teaching (first, second, foreign) languages. Yet when cultural concepts are discussed in the class, the target language culture should be made neutral. A favourable/hostile attitude towards a foreign language culture and the resulting acceptance/denial of this culture are a consequence of the positive/negative experience or education that an individual was faced with at school, at home or in his/her living environment.

Traditional teaching approaches place considerable emphasis on the artefacts of culture (in literature, fine arts, history), whereas the modern communicative approach to language teaching focuses on the selection of linguistic tools in various communicative situations and manner of their use. Since intercultural communication can be perceived as a further stage of the communicative approach nowadays the teaching of »Culture« also includes chapters on »behaviour culture« (cf. Tomalin, Stempelski, 1993). This new perception of culture has made differences and similarities between individual cultural environments much clearer. In order to raise our cultural awareness, we should not only observe and be familiar with differences between the given cultural environments, but also search for a means of mediation that will help us to get insight into them and to establish relations between them. Language communication is the most perfect and the easiest accessible means of transmitting culture. The knowledge of cultural norms valid in other social and ethnic environments is supposed to be a prerequisite for comparisons that eventually enable us to create our system of values.

The comparison of different cultures should be carried out with positive motivation and emotional distance. Positively oriented consideration of cultural differences and similarities implies that the individual is no longer the centre of attention and tries to avoid prejudices that would affect his/her judgement in advance (Kramsch, 1996)⁴. Intercultural language communication involves not only the knowledge of rules of linguistic communication, but also the awareness of the cultural component of these rules. The competence to distance oneself can be developed by learning the forms, approaches, behaviours and interaction effects in various cultural environments. It has to be stressed, however, that the process does not involve the alteration of differences by force or the search for general criteria and rules that would eventually lead to universal, general behaviour.

On the contrary, the differences should be revalued in a way that enables each individual to retain his/her idiosyncrasies and those characteristics that determine him/her as a cultural and social being (Kramsch, 1996)⁵.

Implication of theory and research of the possible methodology on intercultural awareness

When discussing cultural experience, one should pay attention to the multiplicity of accepted values and functions that an individual or social group has acquired through time. Yet an individual, who would like to retain his/her accepted values, is far from being static when performing activities aimed at preserving his/her values. The dynamics of his/her memory use is complemented by his/her will with which s/he strives to transform the world. In the process, s/he makes use of mediational means of higher mental functions related to cultural behaviour and practices (perception and active use of intercultural language communication, formation of active and empathic relations and positions between participants in the communicative situation, use of safeguards and incentives during participation in communication, etc.) and develops the mediational means as means of communication and behaviour related to the formation of cultural memory (Cole, 1996: 113). Cultural memory is developed through the elaboration of more complex »tools of remembering« that help create a new, deeper cultural experience, which serves as a basis for the further development of relations between individuals and groups. One of the mediational means of mental functions is language, which is linked to culture in several ways:

- Language is a manifestation of culture at a given moment and an expression of the manner through which an individual exhibits his/her cultural awareness;
- Certain cultural content is materialized through the use of language tools and verbalization;
- Language forms abstract systems of values and identities the implicit elements of which are cultural values and cultural identity.

In education it is important to examine the implications of emphasis on culture in second language learning (programs, curriculum, instruction and assessment). The outcome of such examination speaks in favour of a development of principles in a more appropriate evaluation of outcomes,

a development of new curricula and broadening of didactics in second language learning. If the appropriate vision can be developed among teachers, curriculum developers, researchers, and assessment specialists, second language programs have a unique opportunity to contribute to students' development of intercultural sensitivity. The lack of stated goals and outcomes, the absence of curricular innovation, deficient assessment tools and unfocussed learning strategies are some of the major reasons why culture learning approach has not been successfully included in language learning / teaching. In order to overcome these deficiencies, culture learning must be placed in a context where appropriate planning can take place.

There are a few frameworks for culture-centred learning to be considered as basic: Egan (1979) for general education development, Bennett (1993) for the development of intercultural sensitivity, Byram and Morgan (1994) and Kramsch (1993) for the inclusion of culture in the language classroom. The first two are based on the precepts of continuity, progression, and expansion of competence; they are dynamic and interact with the maturation levels of learners.

Since narrative is important to language development and because narrative automatically includes culture, the work of Egan (1979) cannot be ignored. Egan's four stages of development give meaning to expression in language through a link to educational growth that learners demonstrate at a particular stage:

Mythic (approximate age 4/5 to 9/10 years). Mythical thinking provides absolute accounts why things are as they are. The children's world is full of meaning by those things the child knows the best: love, hate, joy, fear, good, bad.

Romantic (approximate age 8/9 to 14/15 years). The romantic state is noticed in the development of "otherness" and the development of historical time, geographical space, physical regularities, logical relationship, and causality which come from the experience of the outside world.

Philosophic (approximate age 14/15 to 19/20 years). Characteristic of this stage is the search for the truth about human psychology, for the laws of historical development, for the truth about how societies function and how the world works.

Iconic (approximate age 19/20 through the adulthood). The students' appreciation of general schemes cannot fully accommodate all

particulars. No general scheme can reflect the richness and complexity of reality. The reference and recognition of the “other” are characteristic of this stage.

As a result of Egan’s framework linked to the maturational levels of learners, an adaptation of curricula, assessment, learning/teaching strategies to their needs, interests and characteristics should be anticipated.

Bennett’s research and application (1993) provide us with a conceptualization of cultural sensitivity. That sensitivity for Bennett is outlined in a set of six stages that lead the learner from the ethnocentric to the ethno relative perspective. The six stages of the model are classified under these two levels: under the ethnocentric denial, defence, minimization of differences; and acceptance, adaptation, and integration under the ethnocentric level.

Denial of differences is the inability of the individual to recognize cultural differences as they are not part of the individual’s world or the cultural contrasts are avoided. Bennett suggests trust, friendliness, cooperation in the learning process to develop the learners’ ability to recognize differences, to gather cultural information, to explore aspects of culturally different beliefs and behaviours.

Defence against differences operates when the individual sees the differences, but evaluates them negatively through stereotyping them. So, attention must be given to existing distinctions even within one’s own culture. The mediation of conflict has to be given through team building, cooperative activities and shared goals in developing attitudes of patience and tolerance.

Minimization of differences appears when the individual sees cultural differences but minimizes them. Intercultural skills have to be cultivated with general knowledge on culture, knowledge of one’s own culture, ability to perceive otherness with accuracy, as well as the maintenance of a non-judgemental posture.

Acceptance is the first ethno relative stage. The individual accepts cultural differences and acknowledges that other cultures provide alternative resolution to human existence can understand cultural phenomena and handle issues of cultural relativity. The skills that learners work with are knowledge of sensitivity toward the cultural context, respect for values and beliefs of others, as well as tolerance of ambiguity.

Adaptation to differences means that the individual has the ability to see through the eyes of the other, he/she is learning how to take risks, solve problems, be flexible, adapt socially and adjust to different communication patterns.

Integration of differences is the final stage. Individuals find themselves in the process of creating an adaptable identity, not based on any one culture, which allows them to evaluate situations from multiple perspectives and communicate with others. This stage is difficult to attain in the classroom, if attainable at all.

The contribution of the model is twofold. It provides challenge for the learners and support for the teacher. The content to be learned arouses curiosity, identifies intercultural skills, promotes cooperative activities, and prepares learners to function autonomously using research strategies. This high-challenge process helps teachers observe the intercultural development of their learners and evaluate learners within the developmental framework. Both Bennett's and Egan's model help us better understand how to include culture in the language classroom and provide our decision-making capacity with appropriate guidance.

The student's response to other languages and cultures forming part of his/her living environment can be related to the teacher's reflection upon language teaching or it can be regarded as a result of the method for raising the student's self-awareness in the processes of learning languages and acquiring cultural awareness. It may happen that the student's self-reflection is guided by the teacher up to the point that acculturation (adoption of a different culture) takes place through the prism of the teacher's cultural experience. Thus the teacher's reflection upon the teaching process can be influenced by his/her attitude towards the target culture, which can be too subjective. Such a situation may give rise to stereotypes of cultural traits or values related to the nation speaking the language taught, which eventually works to the disadvantage of the student. Self-reflection upon and self-assessment of cultural experience can prove to be much more constructive from the educational point of view, owing to the fact that self-reflection and the acquisition of primary cultural experience allows for the authenticity of the cognitions acquired and the possibility to exert an active influence on the process of the formation of the student's personality.

The definition of national awareness, which can be considered as a mental representation, covers the emotional, cognitive and dynamic areas. The *cognitive area* refers to individual's thoughts, concepts, judgement and assessment activities, the *emotional* to the emotions and values that the indivi-

dual assigns to his/her nation and national attributes, and the *dynamic area* to his/her aspirations to actively participate in the dynamics of happenings related to nationality.⁶ It is difficult to determine easily understood and transparent criteria for considering the phenomenon. On the basis of results of pilot introduction of the language portfolio in Slovenia (Čok, 1999) and findings of eminent researchers (Byram, 1997), the paper proposes three areas of self-reflection and self-assessment. By using the following descriptors, the portfolio user will evaluate his/her linguistic experience at the following levels: attitude to intercultural diversity; discovery of intercultural diversity and modulation of inputs; transfer of intercultural awareness to life.

Level 1: *Attitude, disposition to cultural diversity*

Cognitive attitude/abilities (Intra-cultural awareness, intercultural readiness / comprehension of intercultural context)

- *Intra-cultural/cognitive level*: Acquiring new knowledge of one's own culture. Acquiring new knowledge and awareness of the target culture and, consequently, encouraging the reflection about one's own culture.
- *Intercultural understanding* of the reality: Knowledge of otherness, heuristic approaches to languages and cultures, awareness of the socio-cultural context.

Level 2: *Discovery of diversity and modulation of inputs*

Emotional attitudes/awareness and behaviour

- *Cross-cultural/emotional (affective) level* : intercultural knowledge, reflection on one's identity, communication between two cultures (source and target) and, consequently, earning respect and learning tolerance for the new cultural context, ability to challenge and question one's own conceptual models, tolerance for ambiguity.

Level 3: *Transfer of intercultural awareness to life*

Dynamic intercultural communication and acting

- *Intercultural/dynamic level*: Response to on one's own anthropological/cultural experiences, dynamics (action) in cross-cultural referencing, ability to modify one's own beliefs (intercultural flexibility), positive attitudes and standpoints related to target cultures.

To conclude, it has to be pointed out that the descriptors are subject to change as they are in no way final. Once they have been tested on a sample of portfolio users using tables for data collection (cf. the levels of intercultural awareness), it will be much easier to create a more appropriate set of descriptors, which will provide a supplement to the Common European Framework of References for Languages. The proposed methodology will enable the portfolio user to gain a deeper insight into his/her linguistic and cultural experience. By writing down and analysing his/her findings, the user will start to develop his/her intercultural sensibility and awareness, which is, needless to say, a life-long process.

On the basis of mutual knowledge of one another, various ethnic communities can comprehend and accept cultural norms of other groups and establish unbiased interaction. The competence to identify oneself mentally with other cultures (empathic competence) is often considered as one of the most important intercultural competences. To provide an example: when various national experts represent their countries in the EU, their success and efficiency also depend on their cultural knowledge, competences and skills. In other words, the level of their cultural awareness determines the manner in which they establish relations in verbal and non-verbal communication, their competence to present various subjects and their manner of participation in partnerships. Various manners of dealing with intercultural communication imply various types of interaction: various approaches at the labour market, varying distribution of linguistic inequality, different use of language at work, various roles of a certain language in the socio-economic development of society.

In settings where two languages – majority and minority language – are present economics promote minority language only in cases when this language has certain »instrumental value«; however, in cases when minority language has no such value, the argument of economics remains without any value (Novak-Lukanovič, 2002). At that stage political and social arguments have to prevail.

Intercultural dialogue – the way towards a harmonious coexistence

Humanities is about knowing humankind by understanding human beings present and exploring their past. Retelling mankind's history by exploring ancient styles of living and interpreting these from a modern point of view, applying old truths to recent beliefs is the way to improve mutual understanding. Communication and exchange of information are key issues that help to improve understanding of various economic, social and

cultural areas, which, in turn, form the most important platform for development of common strategies of the nations that have decided to follow a common route.

The pan-European treasury of culture and identities is richer than what can be seen in the individual/particular, which often offers an impoverished pattern of much nobler contents. Moreover, in achieving harmonious cohabitation among societies, it is precisely in the view of the individual (particular) and in the denial of the approaches to the common and general, that the greatest of all dangers lies. Intercultural dialogue is an insufficiently utilized tool. Opening up to the world with the exchange of cultural goods does not endanger us when we have something to offer. In fact, in the history of nations and civilisations, the exchanges of cultural goods and civilisation experiences have represented enrichment at all levels, where the symbolic value of the thinker has transcended the impact of the economist.

Upon its accession to the EU and the assumption of its responsibilities for the surveillance of the Schengen border, Slovenia acquired the status of the EU's most southern border – a geostrategic position at the junction of the Romance, Germanic and South Slavic traditions. This area of incessant processes of intercultural encounters and exchanges is a bridge between the East and the West, the North and the South. In the past, Slovenia, as the most western member of the great Slavic family of nations and languages, has accomplished its mission of keeping this strategic position. Throughout all historically critical periods it has preserved its language as well as its national and cultural identity. With the increasing openness of societies, Slovenia as well is facing new dimensions of life: the Slovenian people are gaining awareness of the diversities and, at the same time, in processes of working and living, realising the necessity of developing forms of a tolerant coexistence and creation of new common European and global values.

Full membership of Slovenia in the European Union has enabled the Slovenes living in the neighbouring countries – Italy, Austria and Hungary – to establish and diversify their relations with Slovenes living within the borders of the Republic of Slovenia. This is opening a new opportunity for the Slovene people to manifest the idea of a common Slovene cultural space, which the history has so far not been in particular favour of, under new circumstances and in a new, innovative manner. For the EU member states, integration and exchange of knowledge and experience, as well as mobility of people and ideas are essential for the promotion of knowledge, achievements, common creative inspiration and cooperation in the process of implementation of cultural and civilisation diversity of the European archipelago.

One of the great challenges of the present European reality is in the very attempt to carry out the economic and political integration under the provision of cultural diversity and thus to offer to the global public, after a century, a new civilisation model that would not equate the social-economic globalisation with the social-cultural variant of the American melting pot. This new European civilisation model will be confronted with the first test in the numerous European »contact« settings, where - apart from the issues of international contact and settling the functional social, economic and administrative issues - conditions for coexistence and mechanisms to protect cultural specificities of different peoples, as well as ethnic and language groups and stimulate social cohesion are created. Abolition of different kinds of »frontiers« will demand a major revision of traditional and ethnocentric conceptions and social behaviours (Bufon, 1997b).

Notes

- [1] Adopted by the UN General Assembly in 1948.
- [2] UN General Assembly, res. No. 2200 A (XXI), adopted on 16 December 1966.
- [3] Official Journal of the European Communities, 18.12.2000 364/01.
- [4] »Not just discover how things are and have been, but how they could have been or how else they could be. Neither history nor ethnography provide thus imaginative leap that will enable learners to imagine cultures different from their own« (Kramsch, 1996, in Morlicchio, 2002: 92).
- [5] »We are irreducibly unique and different and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances - in other words, that stranger... is in us« (Kramsch, ibid.).
- [6] Musek, 1994: 23 in Gomezel Mikolič, 2000.

References

- Bennett, J.M. (1993). Cultural marginality. Identity issues in intercultural training. In R.M. Paige (Ed.) *Education for intercultural experience*, pp. 109-135 Varmouth, ME: Intercultural Press.
- Bufon, M. (1997b). Geopolitical and ethnic transformations in the upper Adriatic between conflicts and integration perspectives. *Annales* 10, pp. 295-306.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence* Clevelon, Bristol (USA), Toronto, Artamon, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. and Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology, a once and future discipline*. Cambridge,

- Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Common European framework of references for languages: learning, teaching, assessment (2001). Council of Europe. Cambridge University Press.
- Čok, L. (1999). Portfolio of languages in Slovenia : content, procedures and phases of trial implementation in Slovenia 1998-2001. V: Hytönen, J. (ur.), Razdevšek-Pučko, C. (ur.), Smyth, G. (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo: prispevki k projektu Tempus S_JEP-11187-96 Respect* : contributions to the project [Tempus S_JEP-11187-96 Respect]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: = Faculty of Education, pp. 97-101.
- Čok, L. (2003). Cultures and languages of the environment : the role of minority language in slovene education policy. V: Schiavi Fachin, Silvana (ur.), *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, pp. 59– 69. Udine: Forum.
- Čok, L. (2005). Building multilingualism and intercultural awareness for the European citizenship. V: *Document de travail : L'évolution de l'Enseignement en Europe - le plurilinguisme ouvre de nouvelles perspectives = Das europäische Klassenzimmer im Wandel - neue Perspektiven durch den mehrsprachigen Unterricht = The changing European classroom - the potential of plurilingual education : Luxembourg, du 9 au 11 mars 2005*. Luxembourg: Minist re de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, pp. 8-15.
- Čok, L. (2005). Posameznik in jezik v medkulturnem in jezikovnem stiku. V: Mikolič, Vesna (ur.), Marc Bratina, Karin (ur.). *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*, (Knjižnica Annales Majora) , pp. 23-34, 287-288 Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Čok, L. (2006). Can the intercultural language competence be (self)assessed?: parameters / descriptors for assessing the levels of knowledge, competences and acts. V: ČOK, Lucija (ur.). *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora) , pp. 57-72, 447-449. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Čok, L. (2006). Intercultural language communication (ILC) at the University of Primorska (Slovenia). V: Čok, Lucija (ur.), *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora), pp. 101-110, 454-456 Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Čok, L. (2008). Medkulturna ozaveščenost kot osebna vrednota. *Didacta slovenica* (Novo mesto), 1/2008.
- Egan, K. (1997). *Educational development*. New York: Oxford University Press.
- Gomez Mikolič, V. (2000). Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovnstvo*, XLV / 5. Ljubljana.
- Kramsch, C. (1996). *The Cultural Component of language teaching*, »Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenunterricht. On line«, ½.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lange L. Dale (2003). Implication of Theory and research for the development of principles for teaching and learning culture in second language classroom.

In Lange L. Dale and Paige R. Michael (ed.): *Culture as the core: perspective on culture in second language education*, pp. 271-336 University of Minnesota. Information age publishing.

Novak Lukanovič, S. (2002). Ekonomski vidik jezika v večkulturnem okolju-narodnostno mešano okolje v Sloveniji. *Razprave in gradivo*, 41, pp. 96-114.

Morlicchio, E. (2002). *Plurilinguismo e interculturalità*. Europa, lingue e istruzione primaria. Mazzotta, P. (a cura di). UTET, Torino.

Skela, J. (1999). Cilji in ravni poučevanja kulture drugega/tujega jezika. *Učenje in poučevanje tujega jezika* (Čok, L., ur.). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper.

Tomalin B., Stempelski S. (1993). *Cultural Awareness*, Oxford University Press. Oxford.

INTERKULTURNOST V PROSTORU MULTIKULTURNOSTI: TUJI JEZIK IN INTERKULTURNA KOMPETENCA

Darko Štrajn

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Kompleksni pojem multikulturnosti označuje družbene prostore, v katerih neizbežno potekajo interkulturalni stiki, kot bi rekli z Bourdieujem (1997). Danes z gotovostjo lahko rečemo, da so znanstvena konceptualizacija pojma in številne empirične raziskave pojavov, ki spadajo v okvir multikulturnosti, že precej napredovali od začetnih »naivnih« opredelitev pomena pojma. Ne da bi navajali specifične vire, se glede tega lahko skličemo na javne manifestacije dejavnosti nevladnih, mednarodnih (tudi medvladnih) organizacij, ki so reagirale na dejanske (ter v večini dežel ugotovljive) pojave multikulturnosti in predlagale pravne, socialne ter politične rešitve, pa tudi vzgojno-izobraževalne strategije. Kljub vsemu temu pa je multikulturnost še vedno »problem«, ko se znajdemo na območju »interkulturnosti«, kjer se odigravajo vsakršne (družbene, kulturne, medosebne, politične ...) interakcije na območju raznolikosti. Identitete, tradicije, običaji, simboli, religije in ne nazadnje različne govornice opredeljujejo prostor srečevanj, ki smo ga označili kot družbeni prostor multikulturnosti.

Seveda ta razmerja reflektirajo tudi številni temeljni in pragmatično obarvani filozofski prispevki, iz katerih je mogoče oblikovati koncepte za rabo pri oblikovanju družbenih praks, ki se soočajo s kulturno raznolikostjo. »Po Gadamerju človeške dejavnosti ni mogoče ločiti od upoštevanja učinkovanja na druge. Raziskovanje interkulturalne komunikacije naj na podlagi Gadamerjevega pojma *praxis* ne bi generiralo samo znanja, ampak bi moralo črpati tudi iz moralne podlage« (Roy, Starosta, 2001: 13). Če se torej sprašujemo o tem, kako v družbenem prostoru spodbujati in omogočiti interkulturalne prakse vzajemnega prepoznavanja ter spoštovanja drugosti in drugačnosti, preprečevati konflikte, zoževati prostor za nezaželene politične pojave, odpravljati

ali vsaj blažiti stereotipe itd., vemo, da ne gre za lahke naloge. Zlasti v političnem pogledu je glede tega problem prej vse večji, kot pa da bi se zmanjševal. Očitno je namreč, da npr. v politično določenem delu družbenega prostora populistične reakcije skrajno desničarskih strank vplivajo tudi na ravnanja desno sredinskih in celo levo sredinskih strank, ki v strahu pred izgubo volilne podpore posredno in celo neposredno pritrjujejo manipulativnim izrekam strahov pred kulturno drugačnostjo. Teoretsko zamišljeno sožitje kultur in projekcije politik različnosti (ter raznolikosti) zadenejo na številne ovire, ko gre za vprašanje posredovanja omenjenih konceptov v sfero vsakdanjega življenja ljudi. Vzgoja in izobraževanje sta pri tem seveda ključnega pomena.

Na temeljno teoretski (lahko tudi filozofski) ravni bi to pomembnost opredelili v okviru nemškega pojma *Bildung*, katerega pomen je Gadamer (2001) povezal s pomenom pojma *praxis*. Vsekakor je eden najpomembnejših inherentnih vidikov pomena pojma *Bildung*, te »največje misli osemnajstega stoletja« (Gadamer, 2001: 21), izobraževanje, brez katerega si v sferi *praxis* sploh ni mogoče misliti korelata pojma *Bildung* na območju družbene realnosti. Iz Gadamerjeve hermenevtične teorije nadalje sledi, da je jezik ontološki temelj človeštva. »Za Gadamerja je jezik več kot le sredstvo za dosego namena, saj prej določa, kdo je oseba in kaj bo iz nje nastalo« (Roy, Starosta, 2001: 9). Če ne naštevamo še vrste drugih filozofij in tudi teorij, ki so neredko podlage za jezikoslovna raziskovanja, je očitno, da je povezava »jezikovne biti« človeka in dejavnosti vzgoje in izobraževanja tista, ki najbrž precej odločilno vpliva na kulturna razmerja, torej na dogajanja v sferi interkulturalnosti. Nedvomno bi iz teh izhodišč lahko stopili na območje širšega teoretskega analiziranja fenomena interkulturalnosti, vendar pa v tem prispevku nimamo tako velike ambicije, ker bomo predvsem predstavili obrise mednarodne raziskave, ki se je navezala na pravkar nakazana in še na nekatera ožja teoretska spoznanja z namenom, da bi priskrbelo določeno evidenco za podlago pri oblikovanju politik v evropskem prostoru večjezičnosti. Še zlasti pouk tujih jezikov (ki pa seveda predpostavlja tudi jezikovni pouk maternega jezika) je namreč v razmerah naraščanja interkulturalnih stikov v okviru globalizacije neizbežno (tudi v najelementarnejši obliki) privzganje in priučevanje interkulturalnosti. Če pa to dejstvo upoštevamo tako, da elemente interkulturalnosti sistematično vpletemo v kurikulum (tako v metode kot vsebine), pa da na to ustrezno opozorimo učitelje in jim ponudimo nekaj dodatnih znanj o multi- in interkulturalnosti, potem je postavljen temelj vzgoje za interkulturalnost. To je ne nazadnje razvidno iz vrste dokumentov takih mednarodnih organizacij, kot sta Svet Evrope in Unesco; ne kaže pa tudi pozabiti na prispevke številnih nevladnih organizacij.

Interkulturalna kompetenca

V raziskavi LACE (*Languages and Cultures in Europe*), ki je bila izvedena l. 2007 za Direktorat Evropske komisije za večjezičnost, smo izhajali iz spoznanja, da edukacija lahko izpolni vsaj del pričakovanj, če se konkretno usmeri k oblikovanju znanja, sposobnosti, spretnosti in predvsem na tem zasnovane *interkulturalne kompetence* pri učencih. Sam pojem kompetence je sicer v zadnjem času postal ključni pojem v terminologiji edukacijskih znanosti in hkrati še bolj tudi povsem operativni pojem v mnogih mednarodnih političnih ter pravno zavezujočih dokumentih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Naj nas pri tem ne moti, če občasno naletimo na tako rekoč žargonske in neustrezne rabe tega termina, kajti na splošno je vseeno mogoče reči, da se je v mednarodnem prostoru izrisal dovolj jasen sporazum glede različnih razsežnosti pomena tega pojma. Vzgojno-izobraževalni sistemi po tej splošno sprejeti terminologiji »proizvajajo« prav kompetence, pri čemer jih je za vsako stopnjo ali smer izobraževanja mogoče naštet, opredeliti njihovo raven ipd. Da je pouk tujega jezika eden od najpomembnejših vzvodov za oblikovanje interkulturalne kompetence, najbrž ni treba posebej dokazovati. V raziskavi poučevanja prvega tujega jezika v 13 evropskih državah na ravni obveznega izobraževanja (na stopnjah ISCED 1 in ISCED 2) pa smo ugotovili, da možnosti pretežno niso dovolj izkoriščene in da je razvijanje interkulturalne kompetence v kurikulumih in v interkurikularnih povezavah še presenetljivo nedodelano ter neizoblikovano.

Leta 2007 je agencija *Europublic* iz Bruslja na Direktoratu Evropske komisije za večjezičnost pridobila nalogo za izdelavo študije o povezavi med poukom tujega jezika na dveh stopnjah osnovnega ter nižjega srednjega izobraževanja in razvijanjem interkulturalne kompetence. V študijo so bile vključene naslednje evropske dežele: Belgija, Danska, Finska, Francija, Nemčija, Grčija, Madžarska, Italija, Poljska, Slovenija, Združeno kraljestvo (Anglija) in Norveška. Primarni cilj študije je torej bil ugotoviti značilnosti, razsežnost in razpon interkulturalne kompetence, ki se razvija pri pouku tujega jezika. Nadnaslov raziskave je bil *Jeziki in kulture v Evropi (Languages and Cultures in Europe – LACE)*, podnaslov pa *Razvijanje interkulturalnih kompetenc pri obveznem pouku tujega jezika v Evropski uniji (The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union)*.¹⁾ Da bi lahko izdelali pregled po vseh sodelujočih deželah, so vodilni raziskovalci s Petrom Franklinom (*Fachhochschule Konstanz, University of Applied Sciences*) na čelu

razvili zahtevna analitična »orodja« za to, da bi ocenili vsebine in cilje kurikuluma tujega jezika v obveznem izobraževanju. Analitična orodja smo lokalni eksperti uporabili pri obravnavi izvirnih dokumentov učnih načrtov. Zbrane ocene je potem evalviral glavni odbor projekta, pri čemer je ta evalvacija že omogočila prve previdne primerjave med sodelujočimi deželami. »Orodja« so analizirala kurikularne cilje, pa tudi didaktične in metodološke pristope v skladu s tremi konceptualizacijami ali modeli interkulture kompetence, ali še natančneje: z modeli subkompetenc, iz katerih sestoji interkulturalna kompetenca.

Iz uvodnih navedb sledi, da je raziskava LACE temeljila na opredelitvi interkulture kompetence kot ene izmed tistih kompetenc, ki jih šolajoči se (lahko) pridobijo v času izobraževanja, pri čemer se samo po sebi razume, da je raven kompetenc odvisna od ravni izobraževanja. Potemtakem je jasno, da za nekatere višje kompetence lahko na podlagi ravni razvijemo samo nastavke, ki pridejo do izraza na višji kognitivni ravni in s kasnejšim razvijanjem znanj, spretnosti in sposobnosti. Za izdelavo analitičnih orodij so, kot smo že omenili, služili trije konceptualni modeli, in sicer: Byramov model interkulture komunikativnih kompetenc (povzet po več prispevkih tega znanega avtorja), v l. 2005 objavljeni Temelji interkulture komunikacije dveh avtorjev (Chen, Starosta, 2005.) in ne nazadnje raziskava seveda ni spregledala Skupnega evropskega okvira jezikovne interkulture, ki je nastal s prispevki držav članic Sveta Evrope (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*) V raziskavi LACE smo torej operacionalizirali v naštetih modelih vsebovane koncepte in teoretske podlage tako, da smo lahko obravnavali kompetenco interkulture, ki se povezuje tudi s pojmi znanja (*knowledge*), spretnosti (*skill*) in sposobnosti (*ability*). Raziskava je torej merila na povsem konkretno ugotavljanje stanja pri pouku prvega tujega jezika v sodelujočih deželah. Pouk tujih jezikov gotovo ni edini kurikulum, kjer je (lahko) navzoče razvijanje interkulture kompetence, je pa gotovo temeljnega pomena in je eden ključnih v tem pogledu, zlasti še, če upoštevamo v zadnjem času vse bolj poudarjene kulturne razsežnosti mednarodnih izmenjav – od turizma do gospodarskih stikov.

Ker smo udeleženci raziskave poleg konceptualne analize samih kurikularnih dokumentov hoteli ugotoviti konkretne razmere v vsaki od sodelujočih dežel, smo morali izbrati tudi način za pridobitev informacij iz pedagoške prakse, da bi lahko primerjali bolj analitične ugotovitve z realnostjo v šolskih dejavnostih. V tem pogledu se je raziskava zaradi razmeroma skromnih finančnih sredstev morala omejiti na vzorec, ki sicer ni reprezentativen, je pa vseeno lahko dovolj ilustrativen in je tudi lahko pre-

cej zanesljiva podlaga za izpeljavo ugotovitev. Drugi korak v raziskavi so zato bili intervjuji z učiteljicami in učitelji obveznega tujega jezika (v večini primerov je šlo za angleščino), in sicer je bilo v vsaki deželi izvedeno do dvajset »on-line« intervjujev ter po šest telefonskih pogovorov. Tako zbrane podatke in informacije je strokovno osebje agencije *Europublic* ustrezno obdelalo in je po ponovni vključitvi lokalnih ekspertov izdelalo za vsako deželo nacionalno poročilo ter še končno skupno primerjalno poročilo.

Teoretske podlage in pojmi interkulturene komunikacije

Orišimo na kratko ožje teoretske podlage raziskave LACE in njenega osrednjega pojma interkulturene kompetence. Raziskovalna skupina pri agenciji *Europublic* je oblikovala analitična orodja na podlagi teoretskih prispevkov in modelov interkulturene komunikacije. Model, poimenovan po Michaelu Byramu, ki je opazno vodil mednarodne dejavnosti na zadevnem področju in je tudi sodeloval v več raziskavah (še zlasti pri Routledgeovi Enciklopediji pouka tujih jezikov, ki je prvič izšla l. 2000) interkulturenih komunikativnih kompetenc, je bil pomembno izhodišče za izdelavo analitičnih »orodij«. Kot smo že omenili, smo ta model kombinirali in precizirali še s pritegnitvijo dveh drugih konceptualnih modelov (kar je podrobno prikazano v obsežnem poročilu o raziskavi, ki je dostopno na spletni strani, katere naslov je naveden v prvi opombi na koncu tega besedila).

I

Iz Byramovega modela, ki ga tu seveda zelo na kratko povzemamo po ključnih pojmi ali »subkompetencah«, pa je dovolj dobro viden profil interkulturene kompetence. Zadevni model temelji na treh poglavitnih kompetencah, ki jih razvijajo pri pouku tujih jezikov. (Lokalni eksperti smo ugotavljali, koliko nacionalni kurikuli navajajo te kompetence in koliko vsebujejo didaktičnih in metodoloških prvin.)

Lingvistična kompetenca je opredeljena kot sposobnost uporabe poznavanja pravil standardne verzije jezika za govorjenje ter pisanje in interpretiranje govorenega in zapisanega jezika.

Sociolingvistična kompetenca pomeni sposobnost pripisovanja pomena jeziku, ki ga izgovarja sogovornik – pa naj bo domorodni govorci ali ne – pri čemer te pomene sogovornik jemlje brez pridržkov ali pa jih v dogovoru sogovornika eksplicirata.

Diskurzivna kompetenca označuje sposobnost uporabljati, odkrivati ali se dogovarjati o strategijah za izdelavo ali interpretacijo monoloških ali dialoških besedil, ki sledijo konvencijam sogovornikove kulture, ali sposobnost dogovoriti se o teh besedilih kot interkulturalnih za posebne namene.

Te okvirne tri kompetence pa vsebujejo še subkompetence, ki omogočajo osvojitve naštetih kompetenc interkulture komunikacije (v oklepajih navajamo francoske sopomenke, ki jih je navedel tudi sam avtor):

Znanja (savoirs): poznavanje² družbenih skupin in njihovih izdelkov ter praks v lastni in sogovornikovi deželi in poznavanje splošnih procesov družbene ter individualne interakcije.

Odkrivanje in interakcija (savoir apprendre): sposobnost pridobivanja novega znanja o kulturi in kulturnih praksah in sposobnost uporabljanja znanja, drž in spretnosti v razmerah komunikacije ter interakcije v realnem času.

Drže (savoir être): radovednost in odprtost, pripravljenost na opustitev nezaupanja/dvoma o drugih kulturah in verovanj o lastni kulturi.

Interpretacija in povezovanje (savoir comprendre): sposobnost interpretacije dokumentov ali dogodkov v drugi kulturi, sposobnost razložiti jih in povezati z dokumenti in dogodki v lastni kulturi.

Kritično zavedanje (savoir s'engager): sposobnost kritičnega vrednotenja na podlagi eksplicitnih meril, perspektiv, praks in produktov v lastni kulturi in v drugih kulturah ter deželah.

II

Drugi teoretski »model«, s pomočjo katerega smo raziskovalci v projektu LACE analizirali nacionalne kurikulume prvega tujega jezika v osnovni šoli in na stopnjah nižjega srednjega izobraževanja (v Sloveniji je tudi ta stopnja del osnovne šole), je povzet iz prispevka avtorjev Chena in Staroste (2005). V nasprotju z Byramovim modelom Chen in Starosta vključujeta v svoje opredelitve pojmov, ki so relevantni za interkulturalno kompetenco, več psiholoških in hermenevtičnih vidikov. Kolikor govorimo o razliknosti med modeloma, pa ne govorimo o kakršnem koli nasprotju med njima. Daleč od tega nam je drugi model odprl pogled na tiste razsežnosti kurikulov, ki še bolj omogočajo npr. vpogled v interkurikularne nastavke

poučevanja tujih jezikov. Pri uporabi analitičnega orodja smo ugotavljali, koliko so posamezni vidiki interkulturnih kompetenc zaznavni v opredelitvi ciljev kurikulov.

Pod posamezne ključne pojme se v tem modelu grupirajo spretnosti (*skills*) in sposobnosti (*abilities*). Poglejmo si kratke definicije teh konceptov, ki jih je raziskovalna skupina v okviru LACE sintetično povzela iz omenjenega vira:

Osebne značilnosti

Samopodoba: višje samospoštovanje, višja samozavest, bolj optimistična, stabilna in ekstravertirana osebnost.

Družabna sproščenost: sposobnost odkrivanja malih tesnob v komunikaciji (npr., da se ne tresemo ali težko dihamo, ali da nismo zategnjeni v drži in v tonu glasu).

Komunikacijske spretnosti

Sporočilne spretnosti: poznavanje ciljnega jezika in sposobnost njegove rabe; vednost o tem, kako soglašamo z drugimi z namigi, kot so prikimavanja, spogledovanja ali izrazi obraza; sposobnosti reagiranja s pomočjo specifičnih odzivov brez predsodkov (v nasprotju s presojanjem obnašanja drugega).

Družabne spretnosti: sposobnost misliti enake misli kot druga oseba, sposobnost čutiti enako kot druga oseba in sposobnost prevzeti gledišče sogovornika.

Prožnost (flexibility): sposobnost rabe različnih vrst verbalnih obnašanj za vzpostavitev medosebnega odnosa; sposobnost izbire ustreznega obnašanja v različnih kontekstih in položajih; zmožnost spreminjanja izbire govora, ki označuje status in združevalno razmerje sogovornikov.

Upravljanje interkacije: sposobnost vključevanja v pogovor; sposobnost primernega začetka pogovora; sposobnost primernega zaključka pogovora; sposobnost ravnanja s proceduralnimi vidiki strukturiranja pogovora; sposobnost ravnanja s proceduralnimi vidiki vzdrževanja pogovora.

Psihološka prilagoditev

Sposobnost soočati se s frustracijo, stresom, z občutkom odtujenosti in z dvomnostjo.

Kulturno zavedanje

Poznavanje in razumevanje družbenih vrednot, družabnih navad, družbenih norm in družbenih sistemov ciljne kulture.

III

Zadnje »orodje« analize kurikula je raziskovalna skupina oblikovala z uporabo Skupnega evropskega okvira za jezike: učenje, poučevanje in ocenjevanje (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*).³ Pri oblikovanju tega orodja analitičnega obravnavanja kurikula prvega tujega jezika so bili uporabljeni koncepti, kakor jih je bilo mogoče »izdestilirati« iz besedila, ki je (ali naj bi bilo) v rabi kot platforma politik v deželah članicah Sveta Evrope. Nekateri od teh konceptov se deloma prekrivajo s posameznimi koncepti pri prvih dveh »orodjih«, vendar pa je bilo ekspertom v deželah udeleženkah v raziskavi LACE dovolj jasno, za kakšne pomenske odtenke gre glede na besedila kurikulov, ki smo jih pregledali tudi z gledišč ključnih konceptov tega dokumenta. V kratki prezentaciji tudi tu, kjer je to potrebno, navajamo francoske ustreznice ključnih kategorij.

Deklarativna znanja (savoirs)

Poznavanje sveta vključuje geografske, okoljske, demografske, ekonomske in politične informacije o deželi ali deželah ciljnega jezika.

Sociokulturno znanje vključuje vsakdanje življenje, okoliščine življenja, medosebna razmerja, vrednote, verjetja in drže, govorico telesa, družbene konvencije in ritualna vedenja.

Interkulturno zavedanje vključuje primerjalno poznavanje in zavedanje o kulturi izvora in ciljnih skupnostih.

Spretnosti in know-how (savoir-faire)

Praktične spretnosti in know-how vključujejo družabne in življenjske spretnosti, poklicne in strokovne spretnosti ter prostočasne (*leisure*) spretnosti.

Interkulturene spretnosti in know-how vključujejo kulturno občutljivost, kulturno posredovanje, preseganje stereotipov.

Kompetence

Eksistencialna kompetenca vključuje drže, motivacije, vrednote, verjetja, kognitivne načine, osebnostne faktorje.

Lingvistične kompetence vključujejo leksične, slovnične, semantične, fonološke, pravopisne in pravorečne kompetence (jezikovni sistem).

Sociolingvistične kompetence vključujejo poznavanje jezikovnih oznak družbenih odnosov, konvencij lepega vedenja, izrazov ljudske modrosti, registrov razlik ter dialektov in akcentov.

Pragmatične kompetence vključujejo diskurzivne in funkcionalne (npr. govorna dejanja) kompetence ter sheme interakcij (za dane komunikativne dejavnosti).

Ugotovitve o kurikulah

Na podlagi analiz kurikulov (torej besedil učnih načrtov, deloma pa tudi učbenikov in drugih didaktičnih pripomočkov), opravljenih v vsaki od sodelujočih dežel, in še posebej zelo pomembnih prispevkov učiteljev iz sodelujočih držav v telefonskih anketah ter anketah *on-line* je, kot je bilo tudi pričakovati, mogoče govoriti o mnogih razlikah in podobnostih v različnih državah. Po svoje pa je skorajda presenetljivo, da je v kar nekaj ključnih pogledih mogoče govoriti o skupnih značilnostih evropskih kurikulov pouka obveznega jezika. Čeprav raziskava po svojem obsegu ne omogoča preveč posplošujočih ugotovitev, pa lahko mirno rečemo, da vse možnosti privzganja interkulturnih kompetenc skupaj s poukom tujih jezikov še zdaleč niso izkoriščene. V raziskavi smo ugotovili, da je nekaj prekrivanj v ugotovitvah, ki smo jih izdelali z uporabo treh modelov pri analizi kurikulov. Ti namreč jasno kažejo težnjo poudarjanja lingvi-

stične kompetence ter komunikacijskih spretnosti na škodo interkulturene kompetence.

- Ocena kurikulumov, ki je bila del analize z analitičnimi orodji, jasno kaže, da tudi tam, kjer je interkulturena kompetenca v središču kurikula, ta bolj zadeva znanje in drže kot obnašanje.
- Ugotovili smo tudi, da v veliko primerih kurikulum samo delno ustreza optimalnemu razvijanju interkulturene kompetence v vseh razsežnostih.
- Glede na učinkovitost obstoječih kurikulumov smo ugotovili, da so cilji interkulturene kompetence opisani v tako splošnih terminih, da učitelji težko razvozljajo, kaj pomenijo. Še pomembnejše pomanjkljivosti pa so v navodilih o tem, kako bi bilo mogoče te cilje (smotre) prelini v prakso v jezikovnem pouku. Vsekakor sta potrebna večja jasnost in navajanje več podrobnosti v formulacijah ciljev na področju razvijanja interkulturene kompetence.

Priporočila za evropsko raven: Na podlagi študije sklepamo, da naša dognanja na načelni ravni kažejo, kako bi bilo mogoče izboljšati poučevanje tujih jezikov s primerno promocijo interkulturene kompetence skupaj z jezikovnimi spretnostmi. V ta namen je mogoče narediti določene korake na evropski ravni. Gre za področje strategij, ki zadevajo na eni strani mobilnost in poklicni razvoj ter učne vire na drugi strani. V naslednjih točkah povzemamo priporočila avtorjev raziskave za raven, ki smo jo pač preučevali. Treba je:

- narediti interkultureno kompetenco skupaj s poukom tujih jezikov za eno ključnih potez nove okvirne strategije večjezičnosti,
- podpreti razvijanje interkulturene kompetence pri pouku tujih jezikov kot sredstva izboljševanja pouka; že na ravni nižjega srednjega izobraževanja kaže vključiti tudi razvijanje spretnosti glede na poslovne odnose tako znotraj EU kot z deželami zunaj evropskih kultur v skladu s smotri Lizbonske agende,
- osredotočiti se na razvijanje interkulturene kompetence skupaj z jezikovnimi spretnostmi kot prioritete v razpisih za predloge v programu vseživljenjskega učenja, kjer je to primerno,
- ustanoviti in financirati mednarodno multidisciplinarno skupino strokovnjakov zato, da bi pripravili indikatorje uspešnosti, ki bi opisovali ravni interkulturene kompetence, in za to, da bi razvili metode ocenjevanja interkulturene kompetence pri pouku jezika,
- podpreti ozaveščanje na področju interkulturene kompetence za uradnike, oblikovalce politik in odločevalce na področju vzgoje in izobraževanja, za učitelje tujih jezikov in vse druge ključne pospeševal-

- ce na evropski ravni ter na nacionalnih ravneh: to bi pripomoglo k ustvarjanju temeljnega in primernega pozitivnega odnosa do narave interkulture kompetence, odnosa do tega, kako jo je mogoče razvijati, in do uvida v to, kako dopolnjuje evropsko jezikovno politiko,
- podpreti raziskovanje narave interkulture kompetence in pristopov k njenemu razvijanju in vrednotenju v šolskem okolju, še posebej pri pouku tujega jezika,
 - povečati financiranje mednarodne mobilnosti učiteljev, izmenjav učiteljev, šolskih partnerstev, šolskih izmenjav ter obiskov in poenostaviti procedure,
 - podpreti (1) razvoj in delovanje neposredne in virtualne mreže strokovnjakov in praktikov pri poučevanju interkulture kompetence v kontekstu pouka tujega jezika po vsej EU in (2) podpreti razvoj in delovanje večjezične banke virov v EU na področju internetnega razvijanja interkulture kompetence.

Priporočila za nacionalne ravni: Druge korake bi najbolje lahko opravili na ravneh držav članic. Ti koraki zajemajo področja strategij in upravljanja, izhodiščnega izobraževanja učiteljev, poklicnega razvoja učiteljev, oblikovanje kurikula (vključno z vrednotenjem) in učnih ter poučevalnih pripomočkov. V naslednjih točkah povzemamo priporočila avtorjev raziskave za to raven. Treba je:

- financirati raziskovanje interkulture kompetence glede pouka tujih jezikov,
- pospeševati razumevanje narave interkulture kompetence in njenega razvijanja med učitelji tujih jezikov, oblikovalci kurikula in drugimi ključnimi pospeševalci,
- pospeševati in finančno podpreti ukrepe za mobilnost učiteljev in učencev,
- izboljšati izhodiščno izobraževanje učiteljev, da bi bolje poudarili interkulture kompetenco in njen razvoj,
- pospeševati in financirati seminarje za poklicni razvoj ter izpopolnjevanje učiteljev tujih jezikov,
- izboljšati obliko kurikulumov tujih jezikov in vključiti jasnejše in podrobnejše opredelitve ciljev, opisov didaktičnih ter metodoloških pristopov in metod ocenjevanja,
- podpreti razvoj in dostopnost učnih ter poučevalnih pripomočkov za učitelje jezikov; podpreti in financirati poklicni razvoj za razvijalce teh pripomočkov.

Sklep

Ugotovitve raziskave LACE, čeprav je bila ta glede na svoj obseg še posebej v empiričnem delu (ankete med učitelji/-cami) dokaj skromna, opozarjajo na precej vidno diskrepanco med deklaracijami in dogajanjem na mikro ravneh. V danem primeru gre za to, da so vzgojno-izobraževalni cilji glede oblikovanja interkulturene kompetence na mednarodni ravni deklarirani za več kot zaželeni. Skozi optiko tujejezičnih kurikulumov prvega obveznega tujega jezika v obveznem šolstvu se je pokazalo, da so posamezni cilji oblikovanja interkulturene kompetence sicer vključeni v kurikule tujih jezikov, medtem ko je na ravni interkurikularnih vsebin položaj skorajda porazen. Podana priporočila pravzaprav veljajo za vse sodelujoče (in po analogiji tudi za nesodelujoče) države članice EU, pri čemer pa lahko v vsaki deželi strokovnjaki in odločevalci primerjajo stanje pri sebi z ugotovitvami raziskave. Sugestije o posameznih ukrepih lahko upoštevajo tako, da v nekaterih bolj prepoznajo lastne probleme in v drugih vidijo manj lastnih problemov. Za zdaj še ni povsem razvidno, koliko od priporočil raziskave bo upošteval tudi sam Direktorat Evropske komisije za večjezičnost, vendar pa so strokovnjaki tega Direktorata že visoko pozitivno ocenili raziskovalni prispevek študije LACE. Ugotovitve raziskave LACE, ki smo jo tu povzeli samo v nekaterih najbolj povednih vidikih, merijo na vrsto praktičnih učinkov pri poučevanju tujih jezikov v prid razvoju interkulturene kompetence. Kot smo pravkar nakazali, pa je treba upoštevati, da je pouk tujega jezika verjetno najpomembnejši in – glede na ugotovitve humanističnih in družboslovnih ved, ki se ukvarjajo z različnimi vidiki reprodukcije kultur – najbolj temeljni del oblikovanja interkulturene kompetence pri učencih. Za prispevek vzgoje in izobraževanja k poglobitvi strpnosti v evropskih družbah, ki so vse po vrsti (čeprav nekatere bolj kot druge) dejansko že multikulturene, pa je premalo zanašati se samo na pouk tujega jezika.

Ni dvoma, da bo na evropski in nacionalnih ravneh še zlasti treba precizirati samo pojmovanje interkulturene kompetence in jo bolj vključiti v visokošolski kurikulum študentov na področjih vzgoje in izobraževanja. Vse več znanstvenih podlag, ki pa zahtevajo še ustrezno predelavo za potrebe šolskega diskurza, bi to omogočalo. Za Slovenijo⁴ lahko rečem, da kaže upoštevati bolj ali manj vsa naštetá priporočila, čeprav sem lahko ugotovil, da na vsakem od posameznih vidikov Slovenija spada med dežele, ki vsaj pri pouku tujih jezikov dokaj jasno uvidevajo možnosti razvijanja interkulturene kompetence. Vendar pa je tudi v Sloveniji treba veliko storiti predvsem pri izhodiščnem izobraževanju učiteljev in tudi obveščanju oblikovalcev politik. Na kurikularni ravni sem kot lokalni ekspert v raziskavi LACE lahko ugotovil, da je kurikulum angleščine na obeh stopnjah (pri čemer je

zgodnejša uvedba pouka tujega jezika eden od dosežkov zadnje šolske reforme) glede na vidik interkulturnosti najbolj izrecen in vključuje številna priporočila Sveta Evrope ter drugih instanc v evropskem prostoru. Vendar pa je tudi v tem kurikulumu mogoče zaznati posamezne sledi »etnocentričnosti«. Bolj skrb zbujajoče je po mojem opažanju stanje na področju interkurikularnih vsebin, saj večina drugih kurikulumov, z delno izjemo kurikula državljanske vzgoje, močno poudarja vidik razvijanja nacionalne identitete in *sploh ne omenja interkulturenega vidika*, kaj šele, da bi eksplicitno govorila o interkulturni kompetenci. Ni dvoma, da je za to odgovorna predvsem politika vlade in ustreznih resorjev, ki bi se morali ozirati po evropskih standardih in težnjah. Res pa je tudi, da se evropska politika na tem področju še vedno oblikuje, in res je, da vrsta političnih strank tudi v »tradicionalnih demokracijah« v soočenju s populizmom in širjenjem strahu pred tujci in kulturnimi manjšinami ravno ne opogumlja odločitev za pospeševanje interkulturnosti. To je seveda druga tema, ki zahteva posebno pozornost, med drugimi tudi družboslovnih in humanističnih ved, vendar pa gre za vidik, ki ga mnogi praktiki na področjih, kot so državljanska vzgoja in vrste »občutljivih« učnih predmetov (npr. zgodovina, geografija), opažajo in se s tem zelo težko odprto soočajo. Kljub vsemu temu pa koristi in prednosti, ki bi jih razvijanje interkulturne kompetence prineslo za družbeni, kulturni in gospodarski razvoj, postajajo čedalje otipljivejše. Ne nazadnje ne kaže pozabiti še na to, da interkulturna kompetenca lahko omogoči polnejše in kreativnejše življenje posameznikov v evropskih multikulturnih skupnostih.

Opombe

- [1] V vsem obsegu skupaj s podrobnejšo predstavitvijo metodologije, poteka, posameznih nacionalnih poročil ipd. je raziskava predstavljena na naslednjem spletnem naslovu: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html.
Glede sestave skupine in drugih osnovnih podatkov (s povezavami na poročila ipd.) pa se je mogoče informirati na spletnem naslovu: <http://www.lace2007.eu>
- [2] V danem primeru in tudi v vrsti drugih primerov smo se zaradi razumljivosti odločili besedo *knowledge* prevesti v »poznavanje«.
- [3] Besedilo tega »okvira« je v celoti objavljeno na spletni strani Sveta Evrope: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp
- [4] Naj omenim, da so moje (in s tem slovensko) sodelovanje v tej raziskavi omogočili nepogrešljivi prispevki in pomoč gospe Katje Pavlič Škerjanc (Zavod za šolstvo RS), gospe Zdravke Godunc (Ministrstvo za šolstvo in šport RS) in osemnajstih učiteljic angleškega jezika iz šol po vsej Sloveniji.

Literatura

- Bourdieu, Pierre. (1997) *Méditations pascaliennes*, Pariz: Édition du Seuil.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Christopher Brumfit et al. (2000) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Padstow, Cornwall: Routledge.
- Byram, Michael, Adam Nichols, David Stevens (ed.) (2001) *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Peter Grundy (ed.) (2002) *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Guo-Ming and William J. Starosta. 2005. *Foundations of Intercultural Communication*. Lanham, MD: University Press of America.
- Gadamer, Hans - Georg (2001). *Resnica in metoda*. (Prevod: T. Virk). Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, zbirka Labirinti.
- Roy, Abhik, William J. Starosta. (2001) *Hans-Georg Gadamer; Language, and Intercultural Communication*. Language and Intercultural Communication Vol. 1, No. 1, 2001, pp. 6-20.

ROMSKI POMOČNIKI V SLOVENSKEM OSNOVNOŠOLSKEM SISTEMU: PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI IZREDNE UČNE POMOČI ROMSKIM UČENCEM

Irena Bačlija

Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

Uvod

Zgodovinski viri omenjajo Rome na ozemlju današnje Slovenije že v 15. stoletju, od 17. stoletja naprej pa so podatki o njih pogostejši in zapise o Romih najdemo tudi v matičnih knjigah. Naselitev Romov naj bi v našem prostoru potekala po treh poteh: predniki Romov, ki živijo v Prekmurju, so prišli k nam prek madžarskega ozemlja, dolenjska skupina Romov prek Hrvaške, na Gorenjskem pa so se naselile manjše skupine Sintov, ki so prišli k nam s severa prek današnje Avstrije.¹ Čeprav gre za prebivalstvo, ki je na začetku živelo predvsem nomadsko in je svoja bivališča pogosto menjavalo, lahko danes govorimo o zaokroženih območjih poselitve v Prekmurju, na Dolenjskem, v Beli krajini in deloma na Gorenjskem. Na teh območjih štejemo Rome med tradicionalno naseljeno prebivalstvo, ki se je v bolj ali manj stalni naselitvi ohranilo do danes. Predvidevamo, da v Sloveniji živi od 7.000 do 10.000 pripadnikov romske skupnosti. Dejansko število Romov v Sloveniji pa ni določeno, predvsem zaradi oteženega popisa in dostopa do vseh Romov, ki živijo na ozemlju Republike Slovenije. Centri za socialno delo, ki imajo največ stikov z Romi, so leta 2003 zapisali, da jih je 6.264, medtem ko se je za pripadnika romske manjšine leta 2002 v popisu prebivalstva opredelilo le 3.246 prebivalcev.

Tabela 1: Število romskega prebivalstva od 1953 do 2002 v Sloveniji

Leto	1953	1961	1971	1981	1991	2002
Število Romov	1663	158	951	1393	2259	3246

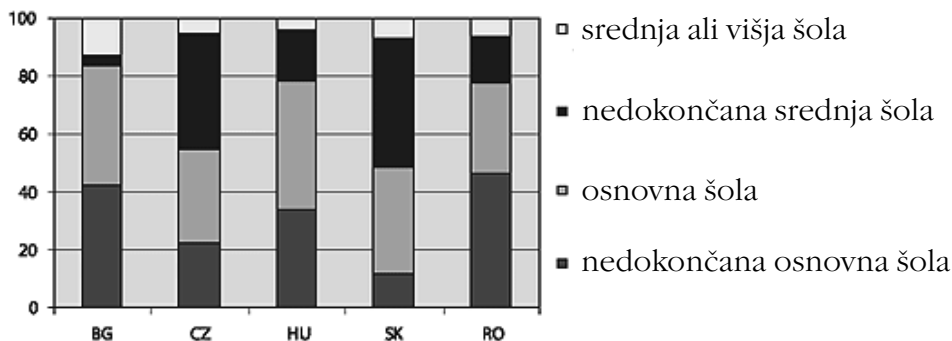
Vir: Statistični urad RS, Statistične informacije, št.: 93/2003.

Točna ali vsaj natančnejša ocena števila romske populacije je nujna za nadaljnjo ureditev socialno-ekonomskih in zakonodajnih področij, ki bi zagotavljala Romom primerljivo zaščito, kot jo uživajo druge manjšine v Sloveniji. Za romsko manjšino je to še posebej pomembno, saj so zaradi zgodovinskih razlik in okoliščin med Romi izredno velike razlike, ki temeljijo na tradiciji, specifičnem načinu življenja, pa tudi stopnji socializacije in integriranosti v okolje. Prav zaradi teh razlik so namreč življenjske razmere Romov v severovzhodnem delu Slovenije neprimerljivo boljše in bolj urejene kot pri Romih v južnem delu Slovenije. Zaradi tega je precej oteženo izvajanje skupnih politik na nacionalni ravni in obstaja tendenca, da se problematika romske skupnosti ureja na lokalni ravni. Vendar pa lahko izpostavimo nekatere vzporednice, ki se v večji ali manjši obliki pojavljajo v vseh lokalnih romskih skupnostih. Gre namreč predvsem za populacijo z nizko izobrazbo, nizko stopnjo zaposlenosti in s slabimi bivanjskimi razmerami z neurejeno pripadajočo infrastrukturo (Bačlija v Brezovšek in Haček, 2005).

Ravno množica problemov, s katerimi se srečuje romska skupnost v Sloveniji, je povod za uvedbo institucionaliziranega urejanja te problematike. Opravljene študije v tujini in pri nas nakazujejo na normativno problematiko, iz katere se razvijajo tudi ostale. Zaznati je, da se, v kolikor izobraževalni sistem v državi nudi podporo romski skupnosti in jo v sistemu ne segregira, temveč integrira ali kako drugače desegregira, zmanjša oziroma omili zaposlitvena problematika, saj se predstavnikom romske skupnosti poveča vrednost na trgu dela, boljši izhodiščni položaj na trgu dela pa omogoča posamezniku dostop do finančnih virov, kar je ugodno za zmanjševanje socialnih transferjev in ureditev infrastrukturne problematike.

Glede na zadnje razpoložljive podatke iz Statističnega popisa prebivalcev Republike Slovenije (2002) je odstotek Romov v Sloveniji z nedokončano osnovnošolsko izobrazbo skrb vzbujajoč. Od 2075 Romov, starih 15 let ali več, jih 65 % nima dokončane osnovne šole, 23 % ima dokončano osnovno šolo, 22 % dokončano srednjo šolo in le 2 % višjo ali visoko šolo. Primerljive študije iz tujine (glej Graf 1) kažejo, da je povprečna izobraženost Romov v Sloveniji pod povprečjem, kar zadeva doseganje osnovnošolske izobrazbe, hkrati pa je delež tistih, ki so dokončali srednjo ali višjo (visoko) šolo, nadpovprečen.

Graf 1: Stopnja dosežene izobrazbe Romov po državah



Vir: Mednarodna raziskava UNDP/ILO, <http://roma.undp.sk/>, dostop 12. 12. 2006.
 Legenda: BG - Bolgarija; SK - Slovaška republika; CZ - Češka republika; RO - Romunija; HU - Madžarska.

Mednarodna raziskava je pokazala, da je največji razlog za visok delež manj izobraženih Romov revščina, saj je kar 29 % romskih dečkov in 25 % romskih deklic v Bolgariji kot vzrok odsotnosti od pouka navedlo pomanjkanje ustreznih oblačil (v Romuniji celo 52 % romskih dečkov in 48 % romskih deklic). Pomemben razlog za odsotnost od pouka pri deklicah je bil (še posebej v Romuniji) pomoč pri vzgoji mlajših otrok kot tudi samo rojstvo otroka (28 % deklic na Madžarskem in 17 % v Bolgariji).

Naslednji izmed navedenih izpostavljenih razlogov je bil neustrezno domače okolje oziroma asistenca pri učenju v domačem okolju. Kot navaja Tancer (1999) v raziskavi, ki je bila izvedena leta 1991 in je zajela Rome v Sloveniji, so razmere v domačem okolju pri Romih precej slabše kot pri ostali populaciji. Navaja, da je le 28 % romskih učencev v Prekmurju živelo v dobrih razmerah, 44 % v zadovoljivih in 27,5 % v slabih razmerah. Svojo sobo jih je imelo zgolj 18 %, svojo posteljo pa 64,5 %. V raziskavi je bilo ugotovljeno (prav tam), da je imelo primerne delovne razmere le 26,5 % romskih učencev, 39,4 % zadovoljive in 33,6 % neprimerne. Po navedbah *Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (2004) je nerešen problem tudi izobraževanje otrok tistih Romov, ki v Sloveniji nimajo urejenega legalnega statusa in njihovo število ni znano. Verjetno vsaj del teh otrok ne obiskuje osnovne šole, saj se njihovi starši bojijo, da bi jih to izdalo in bi jih z družinami izgnali iz države. Poznamo pa tudi primere, ko osnovne šole omogočijo njihov vpis in izobraževanje v rednih šolskih programih (prav tam).

Druga navedena ovira pri doseganju višje stopnje zaključene izobrazbe Romov je vpisovanje romskih otrok v tako imenovane *osnovne šole* s

prilagojenim programom (OŠPP). Takšno ločevanje romskih učencev, ki dejansko nimajo motenj v duševnem razvoju, ima negativne posledice. V Sloveniji je osnovne šole v šolskem letu 2002/2003 po dostopnih podatkih obiskovalo 1.349 romskih učencev, 1.223 v rednih osnovnih šolah, 126 pa v OŠPP. V tem letu je bil delež vseh otrok v OŠPP 1,48-odstoten, medtem ko je bil delež romskih otrok v OŠPP občutno višji (9,3-odstoten). Delež romskih učencev v šolah s prilagojenimi programi v Sloveniji je precej nižji kot delež na Madžarskem, Češkem in Slovaškem. Na Slovaškem je med učenci v posebnih šolah 15 % romskih otrok, na Češkem in Madžarskem pa ta delež znaša več kot 50 % (European Roma Rights Center, 2003).

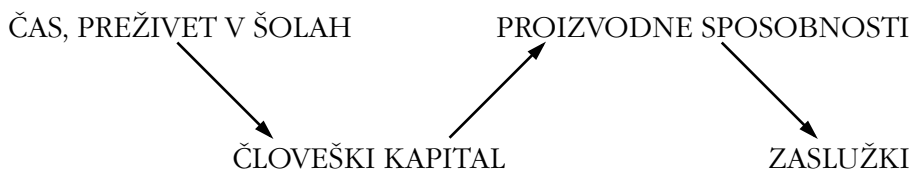
Veliko težavo predstavlja tudi neznanje uradnega jezika v državi, kjer živijo Romi. Tako romski otroci ob vstopu v šolo le slabo obvladajo uradni jezik (deloma je to tudi posledica nizke stopnje vključenosti romskih otrok v sistem predšolske vzgoje), kar jim onemogoča napredovanje pri pouku. Zaradi jezikovnih težav so romski otroci že na začetku svoje izobraževalne poti v slabšem položaju in bodo zato verjetno prej zapustili šolanje kot otroci večinske populacije. Velik problem predstavlja tudi pomanjkanje učnih pripomočkov v romskem jeziku. Dostop romskih otrok do izobrazbe je neposredno odvisen od standarda izobraževanja, ki jim je ponujen. Pogosto se namreč dogaja, da so zahtevani standardi pri izobraževanju romskih otrok nižji kot pri drugih otrocih. K nižanju izobraževalnih standardov precej pripomorejo pomanjkanje motivacije pri učiteljih za delo z romskimi otroki, pomanjkanje strokovnega usposabljanja za učitelje in njihovi predsodki do romskih otrok.

Številne mednarodne raziskave o romski populaciji v osnovnem in srednjem šolstvu med opazovane enote (države) niso umestile Slovenije. Eden izmed razlogov je relativno nizek odstotek romske populacije v državi. Kljub temu Slovenija izvaja aktivno politiko na vseh področjih vključevanja romske manjšine v nacionalni šolski sistem. Aktivna vladna politika na tem področju predvideva tudi sprotno spremljanje vpeljanih praks. V skladu s temi izhodišči se v prispevku osredotočamo na evalvacijo javne politike romski pomočnik/romska pomočnica,² to je dodatni pedagoški delavec, ki v razredih z deležem romskih učencev pomaga premostiti razlike med kulturama in jezikom kot tudi zagotoviti dodatno pomoč učencem pri sprejemanju šolske inštitucije in vzpostavljati dialog med domačim in šolskim okoljem. Omenjen mehanizem je pozitivno ocenjen in izpostavljen v številnih mednarodnih analizah (UNDP/ILO, ERRC ...), vprašanje pa je, kako deluje v Sloveniji v praksi in kakšni so možni nastavki za izboljšave.

Romi v šolskem sistemu in teorija človeškega kapitala

Če izhajamo iz *teorije človeškega kapitala*, lahko pojasnimo vzročnost med izobrazbo vsakega posameznika v družbi in blagostanjem družbe. Schultz (1960, v Bevc, 1991) dojema vlaganja v kakovost izobraževanja in usposabljanja prebivalstva kot tisti parameter, ki določa nadaljnjo uspešnost te družbe oziroma njene blaginje. Če njegova teoretična izhodišča poenostavimo, gre preprosto za to, da je posameznik z višjo izobrazbo (z več človeškega kapitala) produktivnejši in prejme višji zaslužek od tistega z manj izobrazbe (Shema 1).

Shema 1: Model človeškega kapitala po Schultzu



Vir: Bevc, 1991.

Različne ovire Romom onemogočajo enak dostop do izobraževanja, kar se kaže v razlikah med povprečno doseženo stopnjo izobrazbe med romsko in večinsko populacijo ter njunem položaju na trgu dela. Težave izvirajo deloma iz same kulture romske populacije, deloma iz neprilagojenih izobraževalnih politik in pristopov, deloma pa so rezultat prevladujočih stereotipov in predsodkov. Ključne ovire pri uspešnem vključevanju Romov v nacionalni izobraževalni sistem so po mnenju Kirilove in Repaireve (2003) revščina, izolacija romskih skupnosti, podzastopanost Romov v izobraževalnih inštitucijah, kulturne in jezikovne ovire, pomanjkanje spodbude staršev, standard izobraževanja, učni pripomočki, posebne šole za romske otroke in segregacija romskih otrok v šolskem sistemu.

Revščina predstavlja glavno oviro za dostop do izobraževanja. Romske družine si pogosto ne morejo privoščiti nakupa šolskih potrebščin. Slabe življenjske razmere romskim otrokom ne omogočajo pisanja domačih nalog, pri čemer jih prav tako ne morejo pomagati pogosto nepismeni starši. Starši se pogosto ne zavedajo pomena izobraževanja, zato posledično premalo sodelujejo pri izobraževanju svojih otrok. Zaradi finančnih razlogov svoje otroke že zelo zgodaj navažajo na delo, saj je njihova glavna skrb zadovoljiti osnovne finančne potrebe.

Priporočila za izboljšave na področju izobraževanja Romov so razvile predvsem različne mednarodne organizacije, ki se sistematično ukvarjajo z zbiranjem podatkov o Romih v različnih izobraževalnih sistemih.³ Glavni cilj večine programov za izboljšanje izobraževanja Romov je zagotoviti enake možnosti izobraževanja. Glede na deprivilegiran položaj romskih otrok bi

nacionalne vlade morale sprejeti posebne ukrepe pozitivne diskriminacije, ki bi mladim Romom omogočile izrabo možnosti izobraževanja. Posebna pomoč in ustrezne informacije bi morale biti ponujene tudi romskim staršem, ki bi lahko na podlagi celostnih informacij izbrali šolo za svoje otroke. Vse države, ki jih obravnavamo v nadaljevanju (gre predvsem za države Vzhodne in Srednje Evrope, saj je v teh državah delež romske populacije najvišji), imajo na državni ravni sprejete različne strategije in akcijske načrte za izboljšanje položaja Romov, nekatere države pa so sprejele tudi posebne dokumente, ki se ukvarjajo z izobraževanjem Romov (npr. Romunija, Srbija). Težava je v tem, da se sprejete strategije pogosto izvajajo samo delno ali pa sploh ne (kot npr. v Romuniji, Bolgariji), problem pa je tudi njihova pomanjkljiva evalvacija.⁴

Primeri dobrih praks iz drugih držav

Številni primeri dobrih praks kažejo, da so problemi glede izobraževanja romskih otrok rešljivi. Ključnega pomena je, da so v napore za izboljšanje pogojev izobraževanja Romov vključeni vsi – tako Romi sami kot ustrezne izobraževalne institucije, lokalne oblasti in različne vladne ter nevladne organizacije. Predvsem programi in projekti, ki so nastali na podlagi lokalnih pobud in pod vodstvom nevladnih organizacij, so se izkazali kot izredno uspešni. Praksa je pokazala, da samo sprejete vladnih strategij in akcijskih načrtov ni dovolj za premagovanje problemov, saj je glavna težava vladnih strategij prav njihovo pogosto neizvajanje.

Večina analiziranih držav⁵ izvaja projekte na področju izboljšanja pogojev izobraževanja in dostopa do izobraževanja za romske otroke. Med najpogostejšimi ukrepi so zaposlitev romskega pomočnika oziroma svetovalca, izobraževanje za učitelje, ki poučujejo romske otroke, omogočanje učenja romskega jezika ter različni načini sodelovanja med starši, šolo in širšo skupnostjo. Od teh naštetih kategorij za uvedbo izboljšav na področju izobraževanja Romov (glej Tabela 1) je v slovenski izobraževalni sistem integriranih kar nekaj. Najpomembnejši je mehanizem romskega pomočnika, ki v praksi sicer že deluje (čeprav bo standardizacija in sistematizacija poklicnega profila začela potekati šele v kratkem), nekateri učitelji se že dodatno izobražujejo na področju prilagojenega podajanja učne snovi romskim otrokom,⁶ slovenski šolski in socialni sistem predvidevata posebne subvencije za finančno deprivilegirane otroke, kamor spadajo tudi romski otroci, tako da se sofinancirajo ali celo v celoti financirajo prehrana, prevoz in šolske potrebščine, ponekod pa tudi že potekajo (na primer v Krajevni skupnosti Pušča v Murski Soboti) različne poletne šole in delavnice, kjer se romski otroci udeležujejo zunajšolskih dejavnosti.

Glede na raznolikost izobraževalnih sistemov v izbranih državah sta vrednotenje in kvantitativna primerjava uspešnosti posameznih izobraževalnih ele-

mentov dobrih praks praktično nemogoča. Parcialnost že opravljenih evaluacij posameznih mehanizmov in pristranost študij (pri katerih so v večini primerov naročniki državne inštitucije) pa še dodatno onemogočata dokazovanje uspešnosti nekaterih dobrih praks. Kljub temu lahko kategoriziramo nekatere ukrepe, ki so implementirani v šolske sisteme obravnavanih državah (glej *Tabelo 2*).

Tabela 2: Kategorizacija ukrepov za izboljšanje stanja na področju izobraževanja Romov

VRSTA UKREPA	DRŽAVE, V KATERIH SE UKREP IZVAJA*
Romski pomočnik/svetovalec/koordinator	Poljska, Bolgarija, Romunija, Srbija, Slovaška
Vpeljava romskih vsebin v nacionalni učni načrt	Madžarska, Romunija, Makedonija, Bolgarija
Možnost učenja romskega jezika, kulture in zgodovine	Srbija, Slovaška, Romunija, Bolgarija, Madžarska
Pouk v romskem jeziku	Slovaška, Romunija
Usposabljanje učiteljev za delo z romskimi otroki	Slovaška, Poljska, Bolgarija, Romunija, Srbija
Programi za nadarjene romske učence, štipendiranje	Madžarska, Črna gora, Slovaška, Romunija
Dodatna učna pomoč za romske otroke	Poljska, Bolgarija, Madžarska, Hrvaška
Programi, namenjeni Romom, ki nimajo dokončane osnovne ali srednje šole	Romunija, Hrvaška, Madžarska, Srbija, Poljska, Slovaška
Mobilne učilnice za otroke nomadskih družin	Francija
Zagotovitev brezplačnih šolskih potrebščin, prehrane, prevoza	Poljska, Bolgarija, Srbija, Hrvaška
Sodelovanje med šolo, starši, skupnostjo, nevladnimi organizacijami	Romunija, Slovaška, Bolgarija, Madžarska, Hrvaška
Desegregacija (integracije romskih otrok v standardne šole, zapiranje romskih geto šol)	Bolgarija, Madžarska, Romunija
Vključenost romskih otrok v sistem predšolske vzgoje	Poljska, Bolgarija, Slovaška
Univerzitetni programi za izobraževanje Romov	Bolgarija, Romunija

Vir: Klasifikacija je bila narejena na podlagi več objavljenih tujih študij (glej seznam literature).

* Slovenija namenoma ni umeščena med analizirane države, ker smo ukrepe v Sloveniji že navedli.

Implementacija javne politike, ki je še posebej ugodna za določen segment prebivalstva, vnaša v sistem nekakšno neenakost med večinskim prebivalstvom in skupino, ki uživa prednosti te politike. Implementacija takšnih dobrih praks pogosto hodi po tanki meji z diskriminacijo. Pojem diskriminacija pomeni neenako obravnavanje posameznika v primerjavi z nekom drugim zaradi spola, rase, narodnosti, etničnega porekla, verskega prepričanja, jezika itd. Diskriminacija pomeni tisto ravnanje, ki omejuje in ogroža ali pa onemogoča uresničevanje, prizadevanje ali uveljavljanje temeljnih človekovih pravic in svoboščin. »Pozitivna diskriminacija pa je razmeroma nov pravni institut, ki označuje z zakonom določeno začasno različno oziroma prednostno pravno obravnavanje določenih kategorij oseb pri uresničevanju pravic, ki so pravnim naslovljencem praviloma zagotovljene v enakem obsegu in pod enakimi pogoji« (Flander, 2004: 99). »Pri pozitivni diskriminaciji gre za različno obravnavo različnega; konkretnije, za privilegirano obravnavo deprivilegiranih družbenih skupin« (Flander, 2004: 99). Ta privilegirana narava se kaže v podeljevanju posebnih pravic manjšinam z namenom zagotavljanja enakopravnosti in enakih možnosti za pripadnike manjšin, za katere je značilen manj ugoden položaj v nekem okolju. S tega stališča je treba opazovati tudi javne politike za zmanjševanje marginaliziranosti romske skupnosti v Sloveniji. Ob tem želimo poudariti, da vpeljava javnih politik, ki so se izkazale za uspešne pri dvigovanju izobrazbenega standarda pri romskih skupnostih v tujini, ne pomeni zgolj privilegiraniosti skupine prebivalstva, temveč strateško in trajnostno politiko za izboljšanje kakovosti življenja na splošno.

Uvedba mehanizma romski pomočnik v sloveniji

V slovenskem osnovnošolskem sistemu je poleg drugih ukrepov predvidena tudi implementacija mehanizma romski pomočnik,⁷ ki v šoli opravlja svoje delo na ravni oddelka, šole ter romske skupnosti (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004). Romski pomočniki, ki bi si pridobili poklicni naziv romski pomočnik/pomočnica, še ne delujejo, vendar v praksi obstajajo *učitelji izredne pomoči romskim učencem*, ki po vsebini dela sovpadajo s poklicem romski pomočnik (zato jih v nadaljevanju prispevka tudi imenujemo romski pomočniki). Osebe, zaposlene na tem delovnem mestu, naj bi na ravni oddelka sodelovale z učiteljico pri načrtovanju dela in pri analizi opravljenega dela. Njihova glavna naloga je pomoč romskim učencem pri premagovanju jezikovnih ovir (prevajanje otrokom, učiteljici, pa tudi staršem), pomoč otrokom v procesu učenja, skrb, da so v oddelku prisotni elementi romske kulture, ter spodbujanje dvojezične kulture v oddelku.

Ker je pridobivanje poklicnega naziva za nekatere romske pomočnike v fazi izvajanja, je morda smotrno navesti, kakšne bodo naloge in pristojnosti romskih pomočnikov v prihodnje. Na podlagi Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004) in na podlagi Kataloga standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica⁸ lahko navedemo nekatere glavne naloge bodočih romskih pomočnikov: na ravni šole se vključuje v vsa strokovna in druga srečanja, kamor se vključuje učiteljica oddelka in kjer obravnavajo dogajanje v oddelku, npr. roditeljski sestanki, timski sestanki, konference in podobno, predstavlja vez med romsko skupnostjo in starši ter šolo, posreduje informacije učiteljici oziroma vodstvu šole, ki so z vidika medsebojnega sodelovanja in organizacije dela v šoli potrebne, organizira dejavnosti v romski skupnosti, s katerimi bo povečal obisk šole, starše obvešča o vsakdanjem dogajanju v šoli, prebira pisne informacije iz šole, deli informacije med starše, redno posreduje, ali otroci ne prihajajo v šolo, zbira mnenja in predloge staršev, pomaga staršem pri komuniciranju z učiteljico ter vodstvom šole (prav tam).

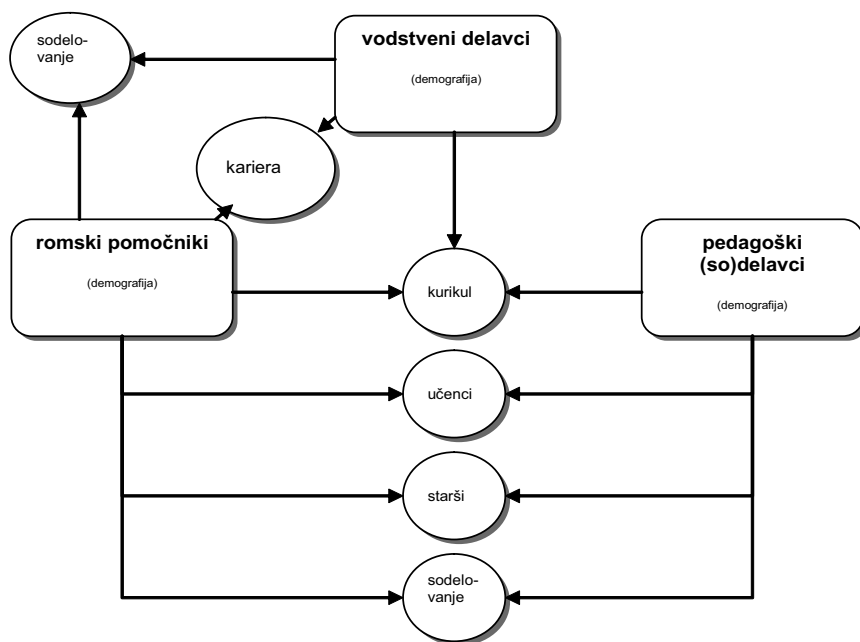
Iz navedenih področij je razvidno, kakšne bodo naloge romskih pomočnikov v prihodnje, lahko pa tudi sklepamo na funkcijo, ki jo učitelji izredne pomoči romskim učencem opravljajo trenutno oziroma so jo opravljali v preteklosti. Raziskavo o delovanju mehanizma učitelj izredne pomoči romskim učencem smo torej opravljali ravno na prelomnici, ko se uvaja standardiziran profil, poslavlja pa se dosedanja utečena praksa na tem področju. S tem dejansko opravljamo evalvacijo pred implementacijo s ciljem, da se nekatere delujoče prakse ohranijo in da se opozori na nekatere morebitne težave še pred začetkom uvajanja poklica romski pomočnik.

Empirična raziskava in evalvacija uvedbe romskega pomočnika

Za analizo izvajanja izredne učne pomoči romskim učencem oziroma delovanja romskega pomočnika smo izvedli metodo strukturiranega družboslovnega vprašalnika med romskimi pomočniki v Sloveniji, njihovimi pedagoškimi (so)delavci⁹ in vodstvenimi delavci (ravnateljji). Pri načrtovanju vzorčenja celotne populacije romskih pomočnikov smo zaradi relativno majhnega vzorca opazovane populacije v raziskavo vključili vse zaznane enote populacije ($N =$ vsi zaznani romski pomočniki v Sloveniji). Največjo težavo je predstavljala identifikacija teh enot, saj v Sloveniji trenutno ne obstaja enoten register romskih pomočnikov, najverjetneje zaradi tega, ker se poklicni standard še ne izvaja.

Glavni cilj anketiranja ciljnih populacij je ocena trenutnega stanja pedagoške pomoči v razredih, kjer je del populacije romske narodnosti. Iz modela analize (glej Shema 2) je razvidno, katera področja je zajemal vprašalnik in katera vprašanja smo preverjali pri več kot eni opazovani populaciji. Namen zastavljanja istovrstnih vprašanj različnim skupinam je bil, pridobiti si čim bolj realno sliko o delovanju romskih pomočnikov v praksi.

Shema 2: Model analize



Kot je razvidno iz modela analize, smo raziskovali širok spekter tematik, povezanih z delovanjem romskega pomočnika, vendar v nadaljevanju prikazujemo le nekatere ugotovitve, ki so za namen našega prispevka še posebej pomembne ali zanimive.

Odnos romskih pomočnikov, pedagoških (so)delavcev in vodstvenih delavcev do učnih načrtov

Namenoma smo vsem trem skupinam anketirancev zastavili enaka vprašanja o odnosu do učnih načrtov. Posebej nas je zanimalo, kako ocenjujejo prilagojenost in zahtevnost učnih načrtov za romske otroke ter kaj omogočajo učni načrti v praksi. Če primerjamo odgovore o splošni oceni zahtevnosti učnih načrtov za romske učence (Tabela 3), lahko ugotovimo, da vsi učitelji menijo, da so učni načrti za romske učence prezahtevni, medtem ko enako meni le dobra polovica romskih

pomočnikov. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali dati večjo težo mnenju učiteljev, ki imajo največjo vlogo pri podajanju in ocenjevanju znanja, ali romskim pomočnikom, ki bolje poznajo posebnosti in sposobnosti romskih učencev.

Tabela 3: Zahtevnost učnih načrtov za romske učence

Trenutno veljavne učne načrte ocenjujem kot ...	UČITELJI (N = 13)	ROMSKI POMOČNIKI (N = 17)	RAVNATELJI (N = 10)
prezahtevne za večino romskih učencev	100 %	52,9 %	60 %
ravno prav zahtevne za večino romskih učencev	0 %	47,1 %	40 %
premalo zahtevne za večino romskih učencev	0 %	0 %	0 %
ne vem	0 %	0 %	0 %

Vir: Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Glede same zahtevnosti učnih načrtov nas je še posebej zanimalo, kako so vsebine teh načrtov prilagojene specifični populaciji romskih otrok. Iz Tabele 4 je razvidno, da so učitelji kritičnejši in menijo, da so vsebine bolj prilagojene neromskim učencem. Preseneča visok odstotek (70 %) ravnateljev, ki menijo, da so vsebine učnih načrtov prilagojene obema skupinama učencev.

Tabela 4: Prilagojenost vsebin učnih načrtov

Vsebine, ki jih zajemajo učni načrti pri večini predmetov, so po mojem mnenju ...	UČITELJI (N = 13)	ROMSKI POMOČNIKI (N = 17)	RAVNATELJI (N = 10)
prilagojene tako romskim kot neromskim učencem	25 %	52,9 %	70 %
prilagojene le neromskim učencem	66,7 %	17,6 %	30 %
prilagojene le romskim učencem	0 %	5,9 %	0 %
neprilagojene tako romskim kot neromskim učencem	8,3 %	23,5 %	0 %

Vir: Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Da bi ugotovili, kateri mehanizmi za dodatno pomoč/razlago romskim učencem se trenutno uporabljajo po mnenju vseh treh skupin anketirancev, smo jim ponudili nekatere vnaprej pripravljene odgovore (*Tabela 5*). Iz tabele je razvidno, da vse tri skupine menijo, da učni načrti omogočajo uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov za romske otroke, pomembnejše pa je, da zanemarljivo majhno število učiteljev meni, da jim učni načrti omogočajo dodaten čas za podajanje snovi romskim učencem. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je dodatna pedagoška pomoč romskim učencem nujna. Pozitiven je podatek, da skoraj polovica učiteljev, več kot 60 % pomočnikov in skoraj 80 % ravnateljev meni, da učni načrti v praksi omogočajo motiviranje romskih učencev. Kakšne so te oblike motiviranja, v vprašalniku nismo uspeli zajeti, je pa pomembno, da obstajajo in da se uporabljajo.

Tabela 5: Kaj omogočajo veljavni učni načrti v praksi/pri delu?

Veljavni učni načrti v praksi/ pri delu omogočajo ...	UČITELJI (N = 13)	ROMSKI POMOČNIKI (N = 17)	RAVNATELJI (N = 10)
uporabo posebnih didaktičnih pripomočkov za romske učence	63,6 %	69,0 %	66,7 %
dodaten čas za podajanje snovi romskim učencem	9,1 %	75 %	44,4 %
podajanje snovi v romskem jeziku	0 %	12,5 %	11,1 %
motiviranje romskih učencev	45,5 %	62,5 %	77,8 %

Vir: Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Anketirance smo povprašali tudi o tem, kaj bi potrebovali za učinkovitejše podajanje učne snovi romskim učencem (*Tabela 6*). Večina vseh anketirancev meni, da bi potrebovali dodatno osebje. Posebej je treba poudariti, da skoraj polovica učiteljev pogreša učno gradivo v romskem jeziku (prevod veljavnih učbenikov), z njimi se strinja tretjina ravnateljev, vendar nihče izmed romskih pomočnikov ni tega mnenja. Glede na to, da skoraj štirideset odstotkov romskih pomočnikov ne govori romsko, je tak odstotek odgovorov nerazumljiv.

Tabela 6: Učinkovitejše podajanje učne snovi romskim učencem

Za učinkovitejše podajanje učne snovi bi za delo z romskimi učenci potrebovali ...	učitelji (N = 13)	romski pomočniki (N = 17)	ravnatelji (N = 10)
dodatno osebje	76,9 %	82,4 %	80 %
učno gradivo v romskem jeziku (prevod veljavnih učbenikov)	46,2 %	0 %	30 %
podajanje učne snovi je učinkovito, ničesar ne bi potrebovali	0 %	11,8 %	10 %
fleksibilnejši urnik	30,8 %	41,2 %	20 %
ne vem	0 %	0 %	0 %

Vir: Raziskava Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Raba slovenskega jezika med romskimi učenci

Ker smo v preliminarnih testnih intervjujih zasledili, da je stopnja poznavanja uradnega jezika med romskimi učenci na relativno nizki ravni, smo v ankete vključili tudi vprašanja o poznavanju uradnega jezika, spodbujanju k njegovi rabi (staršev, romskih pomočnikov in učiteljev) in o dodatni obremenitvi romskih učencev z urami slovenskega jezika.

Vsem trem skupinam anketiranih smo zastavili vprašanje, ali bi morali imeti romski učenci na voljo dodatne ure s katerega od predmetnih področij. V vseh treh skupinah so se najbolj strinjali z dodatnimi urami slovenskega jezika (romski pomočniki 58,8 %, učitelji 69,2 % in ravnatelji 80 %). Zanimivo je, da je ta odstotek najnižji pri romskih pomočnikih, ki očitno ocenjujejo, da (ne)poznavanje slovenščine ni tako izrazit problem. Po drugi strani pa bi lahko bil takšen delež odgovorov tudi posledica delovanja romskega pomočnika, ki naj bi s sprotnim prevajanjem in uvajanjem v uradni jezik pomagal pri premostitvi jezikovnih ovir. Vendar moramo na tem mestu upoštevati tudi odgovore romskih pomočnikov na vprašanje, ali na delovnem mestu aktivno uporabljajo slovenščino. Več kot polovica (52,9 %) jih aktivno uporablja *samo* slovenski jezik in manj kot polovica (47,1 %) romski *in* slovenski jezik. Prav tako je pomemben podatek, da romsko govori *le* 62,5 % vprašanih romskih pomočnikov in da jih 37,5 % romsko sploh ne govori.¹⁰ Če je glavna naloga romskega pomočnika, da predstavlja vez med šolo in romskimi učenci (glej Strategijo, 2004) in jim pomaga pri premagovanju jezikovnih in kulturnih ovir, potem je nepoznavanje romskega jezika problematično.

Ker smo predvidevali, da nekateri romski pomočniki ne govorijo romsko, smo v anketah spraševali tudi, ali bi za učinkovitejše podajanje učne snovi romskim učencem potrebovali učno gradivo v romskem jeziku (oziroma prevod veljavnih učbenikov). Izhajali smo iz predpostavke, da bodo romski pomočniki, ki ne govorijo romsko, izrazili potrebo po didaktičnih pripomočkih, ki bi jim pomagali pri komuniciranju z romskimi otroki. Presenetljivo pa nihče izmed anketiranih romskih pomočnikov ni izrazil potrebe po učnem gradivu v romskem jeziku, medtem ko je tovrstno potrebo izrazila skoraj polovica učiteljev in tretjina ravnateljev. Ugotovili smo tudi, da skoraj vsi anketirani romski pomočniki (94,1 %) spodbujajo učence, da govorijo v slovenskem jeziku, eden jih ne spodbuja in prepušča odločitev njim samim, nihče od anketirancev pa jih ne spodbuja, da govorijo v romskem jeziku. Po mnenju romskih pomočnikov je tudi odnos staršev romskih učencev do rabe slovenskega jezika v šoli pozitiven, saj kar 70,6 % staršev izraža željo, da se romski pomočniki z romskimi učenci pogovarjajo v slovenskem jeziku, 23,5 % jih prepušča odločitev romskim pomočnikom in le en pomočnik ima izkušnjo, da starši želijo, da se z njihovimi otroki pogovarja v romščini. Podobno tudi učitelji večinoma (90,9 %) spodbujajo romske učence, da govorijo v slovenskem jeziku.

Odnosi med romskimi pomočniki, učitelji in učenci (tako romskimi kot neromskimi)

V kolikor primerjamo odnose med romskimi učenci in romskimi pomočniki na eni strani ter med romskimi učenci in učitelji na drugi, lahko najprej ugotovimo, da imajo romski pomočniki do romskih učencev bolj prijateljski in mentorski odnos kot učitelji. Skoraj tretjina romskih pomočnikov meni, da so romski učenci do učiteljev bolj zadržani kot do njih, medtem ko nihče izmed učiteljev ni enakega mnenja. Podobno opazimo odstopanje tudi pri mnenju, da romski učenci bolj ubogajo učitelje kot romske pomočnike (to meni polovica učiteljev in le 17,6 % pomočnikov). Očitno je, da presoja vloge pedagoškega sodelavca (pa naj bo to učitelj ali romski pomočnik) ni diametralno nasprotna in da učitelji svojo vlogo dojemajo drugače, kot jo vidijo romski pomočniki.

Nadalje si lahko ogledamo, kako obe skupini anketirancev razvrščata glavne probleme romskih učencev (*Tabela 7*), in pridemo do nekaterih zanimivih zaključkov.

Tabela 7: Glavni problemi romskih učencev po oceni mnenju učiteljev in romskih pomočnikov

Glavne probleme romskih učencev pri pouku vidim v ...	učitelji (N = 13)	romski pomočniki (N = 15)
neprilagojenih učnih programih	1	4
preveč snovi, ki jo morajo učenci usvojiti v enem šolskem letu	2	3
pomanjkljivih učnih pripomočkov	5	5
odsotnosti od pouka	3/4	2
neustreznem načinu podajanja učnih vsebin	6/7	7
neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev	3/4	1
ne vidim problemov	6/7	6

Vir: Raziskava *Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem*, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Kot je razvidno iz tabele, so romski pomočniki kritičnejši do romskih učencev kot učitelji, ki večjo vlogo (in s tem tudi krivdo) za šolski neuspeh pripisujejo šolskemu sistemu. Učitelji največkrat vidijo glavne ovire romskih učencev pri pouku v neprilagojenih učnih programih in v preobilici snovi, ki jo morajo učenci usvojiti v enem šolskem letu, romski pomočniki pa v neenakem predznanju in sposobnostih romskih učencev in v odsotnosti od pouka.

Neposredno se na delo z romskimi učenci navezuje tudi, koliko časa z njimi preživita romski pomočnik in učitelj hkrati, zato smo enako vprašanje zastavili obema skupinama anketirancev (Tabela 8). Ugotovili smo, da prihaja do največjih razhajanj v odgovorih *ves čas pouka* in *le del pouka*, ker 47,1 % romskih pomočnikov odgovarja, da so prisotni ves čas pouka, 81,1 % učiteljev pa, da so romski pomočniki prisotni le del pouka.

Tabela 8: Prisotnost romskega pomočnika pri pouku

V razredu sem skupaj z učiteljem oz. romskim pomočnikom ...	učitelji (N = 13)	romski pomočniki (N = 15)
ves čas pouka	0 %	47,1 %
le del pouka	81,8 %	29,4 %
le v podaljšanem bivanju	0 %	5,9 %
zelo malo, čas z romskimi učenci preživljam v ločenem prostoru	18,2 %	17,6 %

Vir: Raziskava *Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem*, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Glede na načelno usmeritev, da se romskih učencev ne ločuje od drugih učencev v učnem procesu, je podatek, da 17,6 % romskih pomočnikov preživlja v razredu skupaj z učiteljem zelo malo časa ter da čas z romskimi učenci preživlja v ločenem prostoru, nekoliko skrb zbujajoč. Menimo, da bi bilo treba institucionalizirati dolžnosti in naloge romskih pomočnikov tudi v smislu prisotnosti pri pouku ter doreči, v kolikšnem odstotku lahko samostojno učijo romske otroke v ločenih prostorih (če sploh).

Odnosi med romskimi pomočniki, učitelji in starši romskih otrok

Izsledki tujih mednarodnih raziskav veliko vlogo v izobraževalnem procesu romskih učencev pripisujejo staršem. Zato nas je zanimalo, kako vlogo staršev vidijo slovenski romski pomočniki in učitelji ter katere vrste interakcij potekajo med njimi. Učiteljem in romskim pomočnikom smo zastavili cel sklop enakih vprašanj o sodelovanju s starši romskih učencev. Zanimalo nas je: 1. kako dobro z njimi sodelujejo, 2. kako pogosto komunicirajo, 3. kakšno vlogo naj bi imeli starši pri šolskem (ne)uspehu in 4. s kom starši pogosteje komunicirajo: z romskim pomočnikom ali učiteljem.

Če primerjamo odnose med starši, učitelji in romskimi pomočniki, lahko ugotovimo, da imajo na splošno učitelji nekoliko slabši odnos s starši (medtem ko kar 27,3 % učiteljev meni, da je odnos s starši slab, nihče izmed vprašanih romskih pomočnikov ni tega mnenja). Prav tako lahko ugotovimo, če primerjamo pogostost stikov, da romski pomočniki nekoliko pogosteje komunicirajo s starši romskih učencev. Če primerjamo, kako pogosto se starši udeležujejo roditeljskih sestankov oziroma govorilnih ur, lahko sklenemo (Tabela 9), da se mnogo staršev udeležuje govorilnih

ur oziroma roditeljskih sestankov predvsem na vabilo učiteljev in v precej manjši meri na vabilo romskega pomočnika.

Tabela 9: Udeležba staršev romskih učencev na roditeljskih sestankih oziroma govorilnih urah

Starši romskih otrok se roditeljskih sestankov in govorilnih ur udeležujejo ...	učitelji (N = 13)	romski pomočniki (N = 15)
redno	7,7 %	0 %
včasih	23,1 %	35,3 %
redko	46,2 %	41,2 %
nikoli	23,1 %	23,5 %
samo na moje povabilo	46,2 %	17,6 %

Vir: Raziskava *Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem*, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Prav tako nas je zanimalo, ali starši po mnenju obeh anketiranih skupin bolj/več komunicirajo z učitelji ali z romskimi pomočniki (*Tabela 10*). Zanimivo je, da obe opazovani skupini menita, da starši romskih otrok več komunicirajo ravno z drugimi akterji.

Tabela 10: Komunikacija s starši romskih otrok

Menim, da starši romskih otrok bolj/več komunicirajo ...	učitelji (N = 13)	romski pomočniki (N = 15)
z romskimi pomočniki	36,4 %	18,8 %
z učitelji	18,2 %	25 %
z učitelji in romskimi pomočniki približno enako	36,4 %	43,8 %
ne vem	9,1 %	12,5 %

Vir: Raziskava *Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem*, Fakulteta za družbene vede, 2008.

Sklenemo lahko, da se odnos med starši romskih otrok in romskimi pomočniki ter učitelji počasi izgrajuje in da starši do neke mere prepoznajo mehanizem romskega pomočnika kot nekoga, ki je potreben in ki pomaga njihovim otrokom. Za nadaljnje izgrajevanje medsebojnega odnosa

in zaupanja bi bilo treba natančneje doreči naloge pomočnikov in jih tudi nazorno predstaviti staršem, kar bi posledično morda vodilo tudi k večji udeležbi staršev na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in v učnem procesu na splošno.

Primerjava odnosa do kariere romskega pomočnika s stališča vodstvenih delavcev in romskih pomočnikov

Glede na relativno majhno populacijo romskih pomočnikov, ki si s svojim delovanjem v šolskih institucijah pridobivajo dragoceno praktično znanje, je pomembno, da ugotovimo, s kakšnim kadrom razpolagamo v smislu nadaljnjega oblikovanja poklica *romski pomočnik* in dodatnega izobraževanja obstoječih *učiteljev izredne pomoči romskim učencem*. Zanimalo nas je, kako delovno mesto romskega pomočnika vidijo trenutno zaposleni na tem delovnem mestu in ali se je že začelo oblikovati stabilno jedro, ki v tem poklicu vidi nadaljnjo kariero, pa tudi, kako vodilni na šoli ocenjujejo pomembnost in potrebnost delovnega mesta romskega pomočnika. Tako smo želeli pridobiti informacije o tem: 1. ali je delovno mesto romski pomočnik dobilo svoj »prostor« v šolskem sistemu in okolju in 2. ali se načrtuje nadaljnji razvoj delovnega mesta.

Zaradi sprememb, ki jih prinaša *Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica*, smo na podlagi vsebine kataloga poskušali ugotoviti, katere sposobnosti in znanja, navedene v katalogu, imajo osebe, ki so trenutno zaposlene na delovnih mestih romskih pomočnikov. Ugotovili smo, da več kot polovica anketiranih (52,9 %) na delovnem mestu uporablja samo slovenski jezik, malo manj kot polovica (47,1 %) pa romski in slovenski jezik.¹¹ Nepoznavanje ali delno poznavanje romskega jezika oziroma dialekta je, glede na prej omenjeni katalog, za romske pomočnike nesprejemljivo, kar nakazuje, da bi bilo treba: 1. začeti z novo strategijo zaposlovanja kadra, ki govori romski jezik, ali 2. dodatno izobraziti obstoječe romske pomočnike.¹² Poleg jezika je v katalogu izpostavljeno tudi specifično znanje oziroma poznavanje položaja in potreb romske skupnosti. Večina vprašanih (88,2 %) meni, da dobro pozna položaj in potrebe pripadnikov romske skupnosti, 11,8 % jih meni, da zadovoljivo pozna položaj, nihče izmed vprašanih pa ni izrazil mnenja, da slabo pozna položaj romske skupnosti. Romske pomočnike smo neposredno vprašali o poznavanju kataloga in njegove vsebine ter ugotovili, da jih po lastnih zagotovilih 68,8 % pozna katalog, 31,3 % pa jih s katalogom še ni bilo seznanjenih. Presenetljivo pa je, da si skoraj vsi tisti, ki so s katalogom seznanjeni (92,3 %), želijo pridobiti naziv romski pomočnik/romska pomočnica, kar nakazuje na

močno in stabilno jedro oseb, ki opravljajo delo romskega pomočnika in si želijo to delovno mesto nadgraditi tudi s primernim poklicnim nazivom. Glede na omejeno poznavanje romskega jezika in dejstvo, da je le štiri desetine romskih pomočnikov romske narodnosti, se lahko vprašamo, ali je sploh smiselno graditi bazo poklicnih romskih pomočnikov na obstoječi bazi romskih pomočnikov, ali pa bi bilo bolje izobraziti in zaposliti romske pomočnike iz vrst romske skupnosti z opravljenim poklicnim izobraževanjem.

Ob primerjavi odgovorov romskih pomočnikov in ravnateljev smo ugotovili, da oboji vidijo v *romskem pomočniku* mehanizem, ki je potreben in pomemben, ter si želijo, da bi se v prihodnje institucionaliziral in uvedel širše. Skoraj vsi pomočniki (94,1 %) si želijo na tem delovnem mestu ostati tudi v prihodnje, več kot polovica anketiranih ravnateljev (62,5 %) pa si želi v prihodnje zaposliti še več romskih pomočnikov. Romske pomočnike zaposlujejo za polni delovni čas (hkrati pa za določen čas) in bolj ali manj v okviru javnih del.

Ob tem je treba pripomniti, da imajo ravnatelji največ težav pri zaposlovanju romskih pomočnikov s pridobivanjem ustreznega kadra in s pridobivanjem finančnih sredstev za zaposlitve. Ravno neustreznost kadra je bil v testnih intervjujih največkrat naveden razlog pri ovirah za zaposlovanje (več) romskih pomočnikov. Omenjena poklicna kvalifikacija romski pomočnik/romska pomočnica ima v okviru tega velik potencial, saj bo omogočila posameznikom pridobitev specifičnih znanj za delovno mesto romski pomočnik.

Zaključek

Izobraževanje je nujno za integracijo Romov v širšo družbeno skupnost. Šolanje omogoča romskim otrokom, da se naučijo uradnega jezika države, v kateri živijo, in se srečajo z večinsko kulturo. Poleg tega izobrazba Romom zagotavlja boljši položaj na trgu delovne sile in posledično ugodnejši družbeni status. Hkrati šolanje skupaj z romskimi otroki predstavlja dodatno izkušnjo tudi za neromske otroke. Posamezniki, ki nimajo neposrednega stika z romskim prebivalstvom, pogosto podležejo različnim predsodkom predvsem zaradi pomanjkanja relevantnih informacij. Zato vključevanje romskih otrok v nacionalni program šolanja pripomore tudi k boljšemu informiranju Neromov o Romih in njihovi kulturi ter ustvarja pogoje za razvoj multikulturnega okolja, kar je mogoče doseči le, če so odpravljene temeljne ovire, ki onemogočajo enak dostop do izobraževanja.

Nekoliko konfuzno stanje na področju nujenja dodatne učne pomoči romskim učencem v Sloveniji nas sprva vodi v analiziranje obstoječih

oblik pomoči in hkrati napeljuje na postavljanje temeljev za mehanizem, ki se bo v bližnji prihodnosti šele implementiral. Z vidika oblikovanja javne politike takšno stanje ni neugodno, saj nam nudi možnost modifikacije nekaterih elementov politike še pred dejansko implementacijo. Z empirično analizo o delovanju romskih pomočnikov v praksi smo prikazali prednosti in pomanjkljivosti trenutnega sistema in poleg rezultatov analiz zakoličili nekatera širša priporočila.

Treba bi bilo izdelati smernice za vodstvene in pedagoške delavce, v katerih bo jasno navedeno, koliko časa mora biti romski pomočnik prisoten v razredu skupaj z učiteljem, kakšne oblike komuniciranja s starši mora redno izvajati in kakšne didaktične pripomočke potrebuje. Poleg poklica je tako nujno, da se institucionalizira tudi delovno okolje pomočnika. Poleg tega standardi znanj za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica predvidevajo relativno malo pedagoških znanj in spretnosti glede na količino časa, ki ga romski pomočnik sam preživi z učenci. Zato je treba: 1. določiti, da romski pomočniki niso v takšnem časovnem obsegu sami z učenci, ali 2. dopolniti katalog standardov z dodatnimi znanji in spretnostmi ali 3. določiti obvezno in institucionalizirano sodelovanje (dajanje navodil in podobno) med pomočniki in učitelji.

Ker novi standardi za poklic romski pomočnik/romska pomočnica predvidevajo aktivno znanje romskega jezika, predvidevamo, da bodo v prihodnje romski pomočniki izključno Romi.¹³ Ker tuje raziskave opozarjajo na nekatere negativne posledice uvajanja dvojezičnosti za manjšine, ki so še posebej socialno ogrožene, menimo, da je potrebna posebna instrukcija pri vsebinah, kot sta spodbujanje dvojezične kulture v oddelku in dvojezično označevanje gradiv, sredstev, opreme in prostora. Takšna dejavnost ščiti romski jezik in s tem romsko kulturo, vendar pretirano poudarjanje tega in podajanje vsebin izključno v romskem jeziku vodi prej v segregacijo kot integracijo romske manjšine. Romski jezik oziroma njegova aktivna raba mora biti poudarjen kot drugi jezik, pri tem pa naj gre posebna pozornost dodatnemu pouku slovenskega jezika, kjer je to potrebno.

Ne nazadnje pa bi bilo treba nekaj storiti tudi za boljšo prepoznavnost mehanizma romskega pomočnika v širši lokalni romski skupnosti.¹⁴ Javne politike so namreč uspešne šele, ko jih sprejmejo tisti, katerim so namenjene.

Opombe

- [1] Second report submitted by Slovenia pursuant to article 25, paragraph 1 of the framework convention for the protection of national minorities.
- [2] Evalvacija je narejena na podlagi empirične analize, ki je bila opravljena v okviru ciljnega raziskovalnega projekta Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem, opravljenega na Fakulteti za družbene vede (Center za politološka raziskovanja), financiralo pa ga je Ministrstvo za šolstvo in šport.
- [3] Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe: A survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia. (2003). European Roma Rights Center. Dostopno na <http://www.errc.org/db/00/04/m00000004.pdf> (20. julij 2007). Report on the situation of Roma and Sinti in the OSCE area (2000). Dostopno na http://www1.osce.org/documents/hcnm/2000/03/241_en.pdf (18. julij 2007).
- [4] Podrobneje glej *Equal Access to Quality Education for Roma*, Volume 1 (2007). Open Society Institute. Dostopno na http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/equal_20070329/roma_20070329.pdf
- [5] V analizi smo zajeli oblike dobrih praks v Bolgariji, Romuniji, Srbiji, Slovaški, Madžarski, Makedoniji, Črni gori, Franciji, Hrvaški in na Poljskem.
- [6] Glej Vonta, Tatjana (2006): Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje*, letn. 17, št. 5/6, str. 3–28.
- [7] Termin romski pomočnik velja tako za ženski kot moški spol.
- [8] *Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti za poklicno kvalifikacijo romski pomočnik/romska pomočnica* (Uradni list RS 31/2007, dne 6. 4. 2007).
- [9] Anketirali smo tiste pedagoške delavce, ki neposredno sodelujejo z romskimi pomočniki (so z njimi skupaj v razredu).
- [10] Sicer pa je treba poudariti, da bi se večina tistih, ki ne govorijo romsko (85,7 %), želela jezika naučiti.
- [11] V demografskem sklopu vprašalnika smo ugotovili, da 37,5 % romskih pomočnikov ne govori romskega jezika.
- [12] V demografskem sklopu vprašalnika smo ugotovili, da so se romski pomočniki pripravljani dodatno izobraževati na tem področju, saj bi se jih kar 85,7 % želelo naučiti romščine, če bi imeli priložnost.
- [13] Zaradi izrazitih razlik med obema romskima skupnostma v Sloveniji (*Dolenjsko* in *Prekmursko*) bi bilo treba obe skupnosti obravnavati ločeno (nekateri pomočniki so na primer navedli, da v Prekmurju le redki otroci govorijo romsko, kar pomeni, da kar zadeva premagovanje jezikovnih ovir, niti ne bi potrebovali pomočnika, ki zna romsko).
- [14] Ob upoštevanju visoke stopnje nepismenosti med romsko populacijo bi bilo treba izdelati video gradivo o vlogi šole, nujnosti šolanja, vlogi romskega pomočnika ter nalogah in dolžnostih staršev. Video posnetek

bi bilo treba izdelati v romskem jeziku in ga predstaviti prvi dan šole, po potrebi pa tudi drugod in ob drugačni priložnosti (na primer na centrih za socialno delo, v vrtcih in podobno). Na tem mestu bi veljalo izkoristiti tudi dobro poslušano radijsko oddajo v romskem jeziku na RTVS *Amare Droma*, ki je posebej namenjena romski populaciji in prek katere bi lahko ozaveščali o pomembnosti vloge romskega pomočnika.

Literatura

- Bačlija, I. (2005). Participacija romske skupnosti na lokalni ravni. V: Brezovšek Marjan in Haček Miro (ur.), *Lokalna demokracija II: Uresničevanje lokalne samouprave v Sloveniji*, str. 150–176. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bevc, M. (1991). *Ekonomski pomen izobraževanja*. Radovljica: Didakta.
- European Roma Rights Center (2003). *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe: A survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*. Dostopno na <http://www.errc.org/db/00/04/m00000004.pdf> (20. julij 2007).
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2003). *Breaking the Barriers: Romani Women and Access to Public Health Care*. Dunaj.
- Flander, B. (2004). *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Guy, W. (ur) (2001). *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hatfield: University of Hartfordshire Press.
- Kirilova, D. in Repaire, V. (2003). *The innovatory practices in the field of education of Roma children*. Council of Europe. Dostopno na http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/roma_children/Innovatory_practices_EN.PDF (10. julij 2007).
- Komac, M. (1991). Romi na Slovenskem. *Razprave in gradivo – Revija za narodnostna vprašanja*, 25. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Koulis, R. E. (2003). Attitudes towards Roma Minority Rights in Hungary: A Case of Ethnic Doxa, and the Contested Legitimization of Roma Inferiority. *Nationalities Papers*, 31, 3, 77–103.
- Open Society Institute (2002). *Minority Protection*. Budapest: Country Reports.
- Open Society Institute (2007). *Equal Access to Quality Education for Roma*. Dostopno na http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/equal_20070329/roma_20070329.pdf (12. februar 2007).
- Project on ethnic relations (1999). *The Roma in Hungary: Government policies, minority expectations and the international community*. Dostopno na <http://www.per-usa.org/Reports/Romahg.pdf> (3. junij 2007).
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (2004). Ljubljana: Uradni list RS.
- Tancer, M. (1999). Položaj učencev Romov v slovenski osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 37, 9–10, 512–516.

OCENJEVANJE RAZISKOVALNIH PROGRAMOV NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA: ETIČNE DILEME IN METODOLOŠKI PROBLEMI

Zdenko Kodelja

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Ocenjevanje raziskovalnih dosežkov je v sodobnih razvitih družbah ključnega pomena za načrtovanje in vodenje raziskovalne politike na nacionalni ravni. Bolj ko se je povečevalo vlaganje v znanstvene raziskave, večjo težo so takšnemu ocenjevanju pripisovale ustanove, ki so pristojne za načrtovanje, vodenje in financiranje razvoja znanosti v neki državi, saj so rezultati takega ocenjevanja po eni strani osnova za njihove odločitve o tem, kaj in koliko financirati oz. kako usmerjati razvoj raziskovalne dejavnosti, po drugi strani pa so lahko uporabljeni tudi kot argument za dokazovanje odgovorne uporabe proračunskega denarja. Način ocenjevanja raziskovalnih dosežkov se razlikuje ne samo od države do države, temveč tudi v različnih obdobjih znotraj ene in iste države. Kljub temu pa je mogoče v vsakem obdobju opaziti tudi neke skupne značilnosti takšnega ocenjevanja v različnih državah. Te podobnosti so običajno plod večjega ali manjšega posnemanja ocenjevalnega modela, ki v nekem obdobju velja za najboljšega. Danes je denimo mnogim državam skupna hkratna uporaba kvalitativnih in kvantitativnih oblik ocenjevanja. Vendar je videti, da dobiva kvantitativno ocenjevanje na podlagi bibliometričnih kazalcev vedno večjo težo. Ti kazalci so za ene le navidezno racionalno sredstvo za »vladanje znanosti in učenjakom ter za to, da dajejo utemeljitve znanstvenega videza birokratskim odločitvam«,¹ za druge pa sredstvo za vodenje pravične raziskovalne politike, ki razdeljuje finančna sredstva v skladu z raziskovalnimi dosežki znanstvenikov. Toda tudi v drugem primeru začnejo ti kazalci negativno vplivati na samo raziskovanje, ko postanejo tako pomembno merilo za ocenjevanje uspešnosti raziskovalcev, da sta od njih odvisna položaj in poklicna kariera raziskovalcev. Takrat namreč najvažnejši cilj znanstvenikov ni več toliko znanstveno odkritje kot tako, ampak čim več objavljati.² To je problem, s

katerim se že soočamo tudi pri nas, čeprav je vzpostavljen sistem ocenjevanja raziskovalnih dosežkov, ki upošteva tudi druge kriterije. Prisoten je bil tudi pri letošnjem panelnem ocenjevanju raziskovalnih programov, ki sicer spada med kvalitativne oblike ocenjevanja. Če ne pri vseh, pa je bilo tako vsaj pri ocenjevanju programov na področju vzgoje in izobraževanja. To pa zato, ker so imeli bibliometrični kazalci, ki so bili dani ocenjevalcem na razpolago kot eden od elementov za oblikovanje njihove ekspertne ocene o kvaliteti posameznih raziskovalnih programov, velik vpliv na njihove ocene in posledično seveda tudi na samo razvrstitev ocenjevanih programov. V nadaljevanju bom predstavil nekatere etične dileme in metodološke probleme, s katerimi sem se soočil kot eden od ocenjevalcev na tem panelu.³ Na njem so se pokazale nekatere težave, ki so bolj ali manj značilne za panel kot obliko kvalitativnega ocenjevanja,⁴ druge pa so bile verjetno značilne le za ta panel.⁵ Zato tega, kar je veljalo za panelno ocenjevanje programov na področju vzgoje in izobraževanja, ne moremo enostavno posplošiti na druge panele.

To, kar se je zgodilo na panelu, ki je potekal 26. junija 2008 na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, in tudi sama metodologija ocenjevanja raziskovalnih programov, pa sta gotovo nekaj, kar terja resen premislek, saj so posledice lahko usodne za razvoj raziskovanja na področju vzgoje in izobraževanja. Dejstvo je namreč, da so rezultati ocenjevanja vsaj za nekatere krivični in zato tudi nesprejemljivi. Prav tako je dejstvo, da so rezultati ocenjevanja že povzročili konflikte na medosebni ravni. Oboje je, milo rečeno, slabo. Zato je treba poskusiti čim bolj nepristransko presoditi, ali so občutki, da se je nekaterim zgodila krivica, upravičeni, in če so, kaj so vzroki za storjeno krivico. Ali je glavni vzrok pristransko in moralno sporno ravnanje tistih, ki smo na tem panelu sodelovali, ali pa je vzrok že v samem postopku ocenjevanja, ki ga je določila Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS)?

Mislím, da bi bilo narobe, če bi se tem vprašanjem poskušali izogniti z znanim in mnogokrat uporabljenim argumentom, da je pač pri takem ocenjevanju vedno tako, da so eni z oceno zadovoljni, drugi pa ne, in da se zato s tem sploh nima smisla ukvarjati. Menim tudi, da je bilo naše ravnanje v veliki meri odvisno od položaja, v katerega smo bili postavljeni v skladu s proceduro, ki jo je zahtevala predpisana metodologija ocenjevanja. Zato bom svoj pogled na dogajanje pred panelom in na njem začel prav z vprašanjem metodologije, čeprav ta ni popolnoma determinirala našega ravnanja. V zadnji instanci smo se vendarle sami svobodno odločili, kako bomo ravnali. Zato ne moremo preprosto prenesti odgovornosti za naše odločitve in ravnanje na druge, tj. na metodologijo ali na tiste, ki so jo določili. S tem pa nikakor ne mislim, da bi morali vso odgovornost ali morebitno krivdo sprejeti nase. Kajti metodologi-

ja celotnega postopka ocenjevanja programov je nedvomno močno vplivala tako na naše odločitve kakor tudi na posledice našega ravnanja.

Zame je ta metodologija ocenjevanja raziskovalnih programov sporna zaradi več razlogov:

Prvič zato, ker so bili v našem primeru predmet ocenjevanja raziskovalni programi tako s področja vzgoje in izobraževanja kakor tudi kineziologije.⁶ Sam menim, da gre za tako različne programe, da jih ni mogoče ocenjevati skupaj. Veliko vprašanje je tudi, ali kineziologija sploh spada v družboslovje.⁷ Večina predstavljenih raziskav v okviru kineziologije je namreč videti veliko bolj podobnih naravoslovnim ali medicinskim raziskavam kakor družboslovnim. Vsekakor pa nimajo skoraj nič skupnega z izobraževanjem. Zato sem uradnim osebam na ARRS večkrat povedal, da se mi zdi sporno, da bi vodje programov s področja izobraževanja ocenjevali tudi programe s področja kineziologije in nasprotno. Sam sem vztrajal, da programov iz kineziologije ne bom ocenjeval, ker se na to področje ne spoznam. Tako sem tudi ravnal v postopku ocenjevanja pred panelom in na njem. Vsako drugačno ravnanje bi bilo zame moralno nesprejemljivo. To sem tudi vsem javno povedal. Na panelu sem tudi predlagal, da kineziologi ocenjujejo kineziologe, raziskovalci s področja edukacijskih ved pa programe s področja vzgoje in izobraževanja. To je bila možna rešitev tega problema, ki bi bila, če bi jo na panelu sprejeli, sprejemljiva tudi za ARRS (tako mi je bilo vsaj rečeno na ARRS). Čeprav se je veliko udeležencev panela z mano strinjalo, da ni prav, da ocenjujemo drug druge, so razen enega, vsi to storili. To je bila seveda njihova pravica, še več, po metodologiji celo neke vrste dolžnost, čeprav moram reči, da so me na ARRS sicer pregovarjali, da ocenim tudi kineziološke programe, nihče pa me ni silil, da to proti svoji volji tudi storim. To pa ne pomeni, da tistim, ki so ravnali drugače kot sem sam, kar koli očitam. Vsakdo zase ve, na kaj se spozna, in vsakdo je ravnal tako, kot je presodil, da je prav. Ne zdi pa se mi prav, da metodologija ocenjevanja ne samo dopušča, ampak v primerih, kot je bil naš, tudi predvideva takšno ocenjevanje. Prepričan sem namreč, da ni mogoče korektno oceniti programa na področju, ki ga ne poznaš, pa čeprav se še tako trudiš biti nepristranski. Še na področju, ki ga precej dobro poznaš, se večkrat zgodi, da nekaterih stvari ne poznaš dovolj, da bi lahko kompetentno razsojal. Sam sem v takem primeru, ko je šlo za predlog ocenjevanja nekaterih tujih programov, ocenjevanje zavrnil, ker bi zaradi pomanjkljivega poznavanja problematike, ki je bila predmet raziskovanja, lahko naredil komu veliko krivico. Iz tega sklepam, da sedanja metodologija pri nas (in seveda tudi v državi, iz katere sem bil povabljen, da ocenim raziskovalne programe) ne onemogoča,

da program ocenjuje tudi nekdo, ki ni ekspert za specifično tematiko, ki je predmet raziskovanja v takem programu. Vem, da ni mogoče vedno dobiti idealnega ocenjevalca, toda obstajati bi morali ne samo jasno in natančno določeni minimalni kriteriji, ki še omogočajo kompetentno ocenjevanje, ampak tudi postopek, ki bi zagotavljal, da ocenjevalci te kriterije izpolnjujejo. Prav tako bi vsakdo od udeležencev panela moral imeti možnost preveriti, ali jih res izpolnjujejo. Če obstoječa metodologija tega ne zagotavlja, bi jo bilo treba spremeniti. Kajti obstoječa metodologija kvečjemu omogoča posamezniku, ki zaradi etičnih razlogov noče ocenjevati nečesa, kar ne pozna, da tega ne stori. To pa ne zadošča, saj ne preprečuje, da drugi ocenijo program tega istega posameznika, tudi če se na tematiko, ki je predmet raziskave v tem programu, ne spoznajo. To pa je zame nesprejemljivo in krivično. Poleg tega taka ocena ne more veljati za oceno ekspertov, kar naj bi (tako je bilo mogoče vsaj razumeti intenco ocenjevanja, ki ga izvajajo eksperti in ne uradniki ARRS) bila. Kot ekspertna ocena pa taka ocena ne more veljati zato, ker je nujni pogoj zanjo ravno to, da ocenjevalci niso samo eksperti na svojem področju, ampak morajo biti eksperti prav za področje, ki ga ocenjujejo. V nasprotnem primeru ocena ne more biti ekspertna ocena. Če jo kdo tako razume in jo kot tako zagovarja z argumentom, da je taka ocena ekspertna ocena zato, ker so jo dali eksperti, je to posledica logične napake v dokazovanju imenovane »argumentum ad verecundiam«.⁸ Če pa kdo meni, da za korektno in kompetentno ocenjevanje ni potrebno, da ocenjevalec take pogoje izpolnjuje, ker ocenjuje le na podlagi objektivnih kazalcev uspešnosti raziskovanja, ki so zbrani v tabelah, ki jih pripravijo na ARRS, potem ni pravega razloga, da to počnemo raziskovalci oz. vodje programov, saj bi to lahko opravili uradniki na sami agenciji.

Drugi razlog, zaradi katerega je zame obstoječa metodologija sporna, je dejstvo, da je moral vsak vodja programa oceniti preostale programe. To je sporno, tudi če ocenjujemo le tiste programe, ki obravnavajo tematiko, katero vsaj do določene mere poznamo: recimo to, da smo ocenjevali programe na področju vzgoje in izobraževanja. Sporno je najprej zato, ker smo ocenjevali programe, v katerih sodelujejo raziskovalci, ki jih ne samo večinoma osebno poznamo, ampak smo z nekaterimi tudi sodelovali in še vedno sodelujemo v različnih projektih, strokovnih združenjih itd. Zato nepristranskosti in s tem tudi pravičnosti ocenjevanja ni mogoče zagotoviti zgolj s tem, da nihče ne ocenjuje »svojega« programa. Pravzaprav bi se v tem položaju, ko pogoji za nepristransko ocenjevanje niso zagotovljeni, naša pristranskost ali nepristranskost celo jasneje pokazala, če bi ocenjevali tudi »svoj« program. Zato bi bilo najbrž bolje, če bi vodje programov ocenjevali vse programe, tudi »svojega«, pod pogojem, da bi bile ocene javne in v primeru ugotovljene uporabe raz-

ličnih kriterijev ocenjevanja »svojega« in drugih programov tudi korigirane na panelu. Sedaj pa je tako, da je »svojemu« programu škodil tisti, ki je pri ocenjevanju uporabljal milejši kriterij kot drugi ocenjevalci, ki so ocenjevali »njegov« program. Zato bi bilo treba (na to sem opozarjal že v komentarju k ocenam programov pred panelom in na samem panelu) v takih primerih oceno korigirati. Prav tako bi postopek ocenjevanja moral vključevati možnost, da se v skladu s predpisanim postopkom korigira oceno takrat, ko se ocene ocenjevalcev za neki program ali del programa med seboj pomembno razlikujejo.

Etična dilema, s katero smo bili ocenjevalci pri tem soočeni, pa je, ali takrat, ko veš, da predpisani postopek ocenjevanja raziskovalnih programov ne zagotavlja nepristranskega ocenjevanja, sprejeti vlogo ocenjevalca ali ne. Kakor koli se namreč odločiš, ima tvoja odločitev lahko negativne posledice. Kljub temu pa smo vsi programe ocenili. Oceno smo podali, čeprav smo dobro vedeli, da to ni prav. Zakaj so drugi tako ravnali, ne vem, sam pa v tem primeru (v nasprotju s tistim, ko je šlo za ocenjevanje programov s področja kineziologije kot nečesa, česar ne poznam) nisem vztrajal, da programov s področja vzgoje in izobraževanja ne bom ocenil. Vendar ne zato, ker bi mislil, da je kriva metodologija, ki predpisuje tako ocenjevanje, in ne ocenjevalci, ki ravnajo v skladu s predpisanim postopkom, ampak zato, ker sem menil, da pri ocenjevanju še vedno lahko ravnam v skladu z enim temeljnih etičnih načel: *primum non nocere*, tj. predvsem ne škoditi. To pa zato, ker je ravno dejstvo, da je v vsakem ocenjevanem programu vsaj nekdo, ki ga poznam, ali smo celo v prijateljskih odnosih, od mene terjalo, da vsak program ocenim, kolikor je mogoče nepristransko. Koliko mi je to uspelo, je seveda drugo vprašanje.

Tretji razlog, zaradi katerega ocenjujem sedanjo metodologijo ocenjevanja raziskovalnih programov kot problematično, so kriteriji za ocenjevanje odličnosti. S tem ne trdim, da veljavni kriteriji niso pomembni. So pomembni. Menim pa, da niso zadostni. Vsaj ne na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja. Uporaba zgolj teh kriterijev (SCI, SSCI, objave pod kategorijo A1)⁹ lahko vodi v oblikovanje izkrivljene podobe znanstvene odličnosti raziskav na področju vzgoje in izobraževanja. Ti kriteriji so namreč veliko primernejši za naravoslovje in njemu sorodne vede kot za velik del družboslovja. Prenašanje naravoslovnega modela na celotno družboslovje je, kot je znano, problematično.¹⁰ Uporaba istih kriterijev za področja, ki ne spadajo v isto kategorijo, pa je po definiciji krivična. Zato bi po mojem mnenju metodologija morala upoštevati tudi specifiko posameznih ved in področij raziskovanja. Pri tem ne gre za poskus izogibanja oceni znanstvene odličnosti na podlagi rigoroznih in mednarodno primerljivih kriterijev. Gre za to, da metodologija nekaterih pomembnih kriterijev ne upošteva.¹¹ Recimo citatov v znanstvenih monografijah, ki so

izšle pri uglednih tujih oz. mednarodnih založbah, ali pa navedbo nekega dela v knjigi ali poglavju knjige, katerega avtor je na svojem področju celo avtoriteta v svetovnem merilu. Poleg tega se ne upošteva, da nekatere zelo pomembne revije na družboslovnem področju sploh niso vključene med tiste, v katerih citati štejejo kot SSCI. Upoštevati je treba tudi, da sam citat še ne pomeni nujno, da je citirano delo tako izvrstno, da mu lahko avtomatsko pripišemo vrednost znanstvene odličnosti. Lahko je na primer citirano kot paradigmatični primer popolnoma zgrešene teorije, interpretacije itd.¹² Zgolj iz podatka o številu citatov tudi ne vemo, ali se citirano delo nanaša na področje, ki je predmet raziskovanja v okviru določenega raziskovalnega programa, ali ne. Prav tako ni razvidno, kdo je neko delo citiral. Če gre za domačega avtorja, se lahko zgodi, da gre za objavo zgolj prevedenega ali nekoliko predelanega besedila, ki je že bilo objavljeno v slovenščini. V takem primeru je tako, da citat istega dela v slovenski reviji ne šteje nič, v mednarodni pa šteje ne samo kot citat, ampak se iz tega tudi sklepa na znanstveno odličnost citiranega dela. Zato bi ocenjevalci morali imeti na razpolago dodatne informacije, na podlagi katerih bi lahko natančneje ocenili znanstveno odličnost določenega raziskovalnega programa.

Če metodologija ocenjevanja raziskovalnih programov v tem pogledu ne bo spremenjena, bo to lahko imelo dolgoročno zelo hude negativne posledice za raziskovanje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Ena od takih posledic, ki jo je mogoče z veliko verjetnostjo predvideti, je, da se bodo že na naslednjem razpisu oblikovale raziskovalne skupine povsem drugače, recimo tako, da se bo vključevalo vanje zadostno število naravoslovcev z velikim številom citatov in objav v revijah, ki spadajo v kategorijo A1".¹³ To pa bo pomenilo nujno redukcijo raziskovalne tematike na samo nekaj z naravoslovjem bolj ali manj povezanih tem, številne teme, pomembne tako za razvoj edukacijskih ved kakor tudi za razvoj celotnega področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, pa preprosto ne bodo predmet raziskovanja. Vsaj ne v okviru programskega financiranja. Veliko vprašanje je tudi, koliko bo uporaba predvsem teh kriterijev za oceno kakovosti oz. odličnosti raziskovalnih dosežkov resnično prispevala k dvigu kakovosti raziskovanja na celotnem področju vzgoje in izobraževanja. S tem pa, še enkrat ponavljam, ne trdim, da so obstoječi kriteriji neprimerni, niti ne gre za manifestacijo obrambnega mehanizma, znanega pod imenom »kislo grozdje«. Skratka, s temi pripombami nočem zmanjševati pomena dosežkov raziskovalnega programa, ki ima po teh kriterijih najboljše dosežke med ocenjenimi programi, češ da ti kriteriji, zato ker jih drugi nismo sposobni v enaki meri doseči, za raziskovanje vzgoje in izobraževanja niso pomembni. Da ne gre za to, priča dejstvo, da sem ta program glede na obstoječe kriterije ocenil z visoko oceno tako v ocenjevalnem postopku pred panelom kakor na

samem panelu. Prepričan pa sem, da ti kriteriji niso zadostni. Moja kritika je torej namenjena kriterijem in ne enemu od ocenjevanih programov.

Četrty razlog, zaradi katerega menim, da je obstoječa metodologija ocenjevanja raziskovalnih programov problematična, je dejstvo, da ne preprečuje v zadostni meri precej različnih ocen enega in istega raziskovalnega programa. To pa zato, ker navodila o tem, kakšne rezultate mora program doseči, da je ocenjen recimo z oceno pet, niso dovolj natančna in tudi ne upoštevajo specifike posameznih znanstvenih disciplin ali področij raziskovanja. Če je na področju naravoslovja morda doseženo dovolj široko soglasje o tem, kaj šteje za vrhunski znanstveni dosežek v svetovnem merilu, pa za področje vzgoje in izobraževanja, kolikor vem, takega soglasja ni. Zato bi morali ocenjevalci raziskovalnih programov s tega področja pred ocenjevanjem na panelu (ali najpozneje na samem panelu) vsaj približno uskladiti svoje poglede na to, kaj eventualno šteti kot vrhunske znanstvene dosežke v svetovnem merilu. Podobno velja za oceno dosežkov na mednarodni in pravzaprav tudi na nacionalni ravni. Poleg tega menim, da korektne ocene ni mogoče oblikovati zgolj na podlagi bibliometričnih kazalcev in kratke, le nekaj strani obsega-joče vsebinske predstavitve najboljših dosežkov dosedanjega programa in strukture novega programa. Vsaj tisto, kar so posamezni obstoječi programi sami navedli kot njihove najboljše dosežke (denimo knjiga, poglavje v knjigi, članek), bi morale biti v celoti, tako kot je v nekaterih državah, predmet natančne recenzije (peer-review) vsaj dveh priznanih strokovnjakov za tematiko (kar mora biti razvidno tudi iz njihovih referenc), ki je bila predmet raziskovanja. Če se oceni pomembno razlikujeta, pa je treba dati besedilo v presojo še vsaj tretjemu recenzentu.¹⁴ Sedanja metodologija, ki daje prednost kvantitativnemu ocenjevanju znanstvenih dosežkov (ki temelji predvsem na bibliometričnih kazalcih) pred kvalitativnim (recenzije oz. *peer review*), sicer prispeva k večji objektivnosti ocen, vendar na račun njihove zanesljivosti, čeprav je res, da je včasih tudi zanesljivost recenzij vprašljiva.¹⁵ Toda to velja tudi za recenzije člankov, ki so objavljene v revijah – tudi tistih najuglednejših. Zato je zgolj na podlagi tega, da je neki članek objavljen v ugledni reviji, zmotno sklepati, da zaradi tega tudi ta objavljeni članek nujno spada v kategorijo znanstvene odličnosti.¹⁶ Poleg tega ima to, da se bibliometričnim kazalcem pripisuje prevelika teža v ocenjevalnem postopku, od katerega je odvisno financiranje raziskav in kariere raziskovalcev – kar seveda še zdaleč ni samo slovenska posebnost – še druge negativne posledice. Med njimi velja omeniti vsaj tisto, na katero opozarja Peter Lawrence, ugleden biolog z univerze v Cambridgeu, namreč, da najvažnejši cilj znanstvenikov niso več znanstvena odkritja, ampak čim večje število objav v uglednih znanstvenih revijah

z visokim faktorjem vpliva. Tako je število tovrstnih objav, ki je bilo najprej zgolj merilo – in kot takšno le sredstvo za ocenjevanje uspešnosti raziskovanja – postalo prioriteten cilj tudi za same znanstvenike. Ti se zato namesto z znanstvenimi problemi in njihovimi rešitvami vse bolj ukvarjajo s strategijami objavljanja člankov v uglednih znanstvenih revijah in z lovom na citate.¹⁷

Peti razlog, zaradi katerega se mi zdi obstoječa metodologija ocenjevanja raziskovalnih programov pomanjkljiva, pa zadeva tako ocenjevanje kakor tudi posledice tega ocenjevanja. Najprej je problem v tem, da se ocenjujejo skupaj obstoječi in novi programi, čeprav novih programov po določenih kriterijih sploh ne moremo oceniti (denimo vpliv raziskovalnih dosežkov programa za razvoj znanosti ali družbe), saj program, ki ga še ni, takih vplivov ne more imeti. Vprašanje je tudi, ali so primerljivi individualni dosežki raziskovalcev, ki so bili doseženi zunaj programa, in dosežki raziskovalcev, ki so rezultat raziskovalnega dela v okviru nekega že obstoječega programa. Če so primerljivi, potem je to videti nekako tako, kot da je vseeno, ali se financira raziskave posameznikov ali programskih skupin. Drugi problem pa je v ne dovolj jasni razlagi tega, kako se bodo financirali novi programi. Iz dosedanjih razlag pristojnih na ARRS je bilo pričakovati, da se bodo dobri novi programi financirali bodisi iz novih sredstev bodisi iz sredstev, ki se bodo sprostila z zmanjševanjem ali ukinjanjem financiranja slabih raziskovalnih programov. Ker očitno novih sredstev ni, se bodo novi programi financirali iz drugega omenjenega vira. Ključno vprašanje pri tem je, kaj bo okvir za določitev slabih programov, ki bodo ukinjeni. Ali bodo izbrani izmed vseh najslabše ocenjenih programov, ki jih je doslej financirala ARRS, ali izmed najslabše ocenjenih programov znotraj določenega področja (denimo družboslovja), ali celo zgolj znotraj posameznega panela. V prvem in drugem primeru je težava v tem, da so bili kriteriji ocenjevanja lahko na posameznih panelih različni. Tako se lahko zgodi, da bo ukinjen program, ki ne bi bil ukinjen, če bi bil ocenjen v skladu s kriteriji, ki so bili uporabljeni na nekem drugem panelu. V tretjem primeru pa je problem, če se zgodi tako, kot se je na našem panelu, ko so vsi programi dobro ocenjeni in torej ni programa, ki bi ga lahko ukinili zato, ker je slab. Ukiniti dober program, pa čeprav je na lestvici dobrih programov na zadnjem mestu, bi bilo krivično in v nasprotju z dosedanjo razlago ARRS, kako bo financirala nove programe.

To je seveda le hiter in zato nedvomno pomanjkljiv poskus refleksije etičnih dilem in metodoloških problemov, povezanih z ocenjevanjem raziskovalnih programov na področju vzgoje in izobraževanja, ki je potekalo letos poleti. Prepričan sem, da nastali položaj zahteva resno obravnavo in poskus iskanja rešitev, ki bodo kljub legitimnim različnim interesom raziskovalcev vendarle preprečile, da se bo znanstveno življenje na tem

področju nadaljevalo kot *bellum omnium contra omnes*.¹⁸ Kajti če se bo to zgodilo, ne bo dobro ne za posameznike ne za raziskovalne ustanove na področju vzgoje in izobraževanja. Še več, dolgoročno bo to lahko imelo usodne posledice za raziskovanje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Opombe

- [1] P. Bourdieu (2004: 50–51).
- [2] P. Lawrence (2008).
- [3] O tem sem govoril že na posvetu o posledicah panelnega ocenjevanja raziskovalnih programov, ki je bil na Pedagoškem inštitutu nekaj dni po panelu, in v zapisu, ki sem ga najprej posredoval raziskovalnemu svetu za družboslovje pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS), nato pa še tistim, ki so bili v okviru ARRS pristojni za evalvacijo izvedbe vseh panelov.
- [4] L. Langfeldt (2004: 51–62; 2006: 31–41).
- [5] Ena od značilnosti tega panela je bila, da je šlo za ocenjevanje raziskovalnih programov znotraj nekega interdisciplinarnega področja in ne znotraj neke znanstvene discipline. Ekspertno ocenjevanje interdisciplinarno zasnovanih programov pa se sooča s posebnimi metodološkimi problemi (G. Landel, 2004), tudi če drugih problemov, ki bodo predmet analize v nadaljevanju, ne bi bilo.
- [6] V Angliji so izobraževanje, psihologija in vede, ki preučujejo šport, res združeni pod enega od skupnih glavnih panelov, vendar se kot subpaneli obravnavajo in ocenjujejo vsak zase (*Research Assessment Exercise*, 2008). To pa je ravno nasprotno kot v Sloveniji.
- [7] Tu puščam ob strani vprašanje, ali tudi vse raziskave, ki so se ocenjevale v okviru sklopa »izobraževanje«, res spadajo v družboslovje. Ali recimo filozofija vzgoje in zgodovina šolstva spadata bolj v družboslovje ali humanistiko? Odgovor je odvisen od tega, ali se ti vedi obravnavata kot filozofska in zgodovinska disciplina ali ne. Pravzaprav je podobna težava tudi s pedagogiko, katere raziskovalni program je pri nas uvrščen v družboslovje, v Italiji pa je bil na primer uvrščen v humanistiko (skupaj z zgodovinskimi, filozofskimi in psihološkimi vedami) in ne v skupino družbenih in političnih ved (A. Barbara, A. Costantini, M. Costantini, I, 2006/4, 2007/1: 3). Sama razvrstitev teh disciplin z vidika ocenjevanja raziskovalnih rezultatov niti ne bi bila toliko pomembna, če se merila ocenjevanja v družboslovju in humanistiki ne bi razlikovala. Vendar se.
- [8] J. Woods and D. Walton (1974: 135–153; J. Woods and D. Walton, 1982; D. Walton, 1985; D. Walton, 1989: 59–73).
- [9] SCI je okrajšava za izraz »Science Citation Index«, SSCI je kratica za »Social Sciences Citation Index«, A1" pa oznaka za knjigo, ki je izšla pri mednarodni založbi, ali za članke v zgornjih pet odstotkih revij na SCI področjih, ali za članke v reviji s faktorjem vpliva (IF), ki je večji od pet, ali v družboslovju za članke v zgornji polovici revij SSCI.

- [10] Enako velja za ne dovolj diferencirano obravnavo naravoslovja in humanistike (O. Boulnois, 2008).
- [11] O nekaterih pomanjkljivostih kvantitativnega ocenjevanja znanstvene in strokovne uspešnosti raziskovalcev v Sloveniji gl. v: F. Mali, J. Jug (2006).
- [12] Na to opozarja tudi Bourdieu, ko pravi, da je »treba poiskati *limite* metode, ki se opira na dosledno kvantitativne kriterije in ki ne pozna zelo različnih modalitet in funkcij reference (ki gre lahko tako daleč, da v oklepaj postavi razliko med pozitivnim in negativnim citiranjem)« (Bourdieu, 2004).
- [13] Poseben problem predstavlja razvrščanje revij v posamezne kategorije. Tudi to ni specifičen slovenski problem. V zadnjem času poteka ostra polemika o klasifikaciji humanističnih revij v Franciji (v kategorije A-B-C, z namenom ocenjevanja raziskovalcev, inštitutov in univerz), kjer se je zato AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) odločila, da vsaj za enkrat ne bo klasificirala revij s področja francoske in primerjalne književnosti (Jourde, 2008, besedilo je pod drugim naslovom in brez referenc izšlo tudi v decembrski številki slovenske izdaje tega časopisa, str. 40). Toda problem s tem ni bil rešen. Prav nasprotno, Olivier Boulnois, specialist za filozofijo srednjega veka in dekan znamenite *l'Ecole pratique des hautes études*, je z analizo razvrstitve revij na področju srednjeveške filozofije pokazal na problematičnost take klasifikacije. Sprašuje se, zakaj je recimo temeljna revija na tem področju, *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age*, v kateri je objava članka sen vsakega medievalista, uvrščena le v kategorijo B. Zakaj je njen italijanski ekvivalent, revija *Documenti e Studi sulla tradizione filosofica medievale*, uvrščena celo v kategorijo C? V isto kategorijo je ravno tako nerazumljivo uvrščena tudi izvrstna revija *Quaestio*. Prav tako se sprašuje, zakaj so glavne francoske filozofske revije (*Archives de Philosophie, Etudes philosophiques, Philosophie, Revue de Métaphysique et de Morale*) uvrščene samo v kategorijo B, medtem ko so vse njim ekvivalentne anglosaške revije (*Philosophical Quarterly, Philosophical Review, Philosophical Studies*) uvrščene v najvišjo kategorijo A. Poleg tega je ugotovil, da revija *Revue des sciences théologiques et philosophiques*, ki je bila uvrščena v kategorijo B, sploh ne obstaja, obstoječa revija z zelo podobnim naslovom *Revue des Sciences philosophiques et théologiques* pa je bila uvrščena v kategorijo A. Nič bolj razumljiva ni trikratna uvrstitev revije *Medieval Philosophy and Theology*, ki je znotraj filozofije uvrščena enkrat v kategorijo A, drugič v kategorijo B, tretjič pa znotraj zgodovine spet v A. Vprašanje je tudi, zakaj je revija *Revue de Philosophie Ancienne* znotraj filozofije enkrat uvrščena v kategorijo A, drugič pa v B. Naivnež bi lahko verjel, pravi Boulnois, da bi bil v njej objavljen filozofski članek vrednoten, kot da je bil objavljen v reviji, ki spada v kategorijo B, zgodovinski pa, kot da bi bil objavljen v reviji, ki spada v kategorijo A. Toda po katerem kriteriju naj se potem vrednotijo članki, ki prečijo obe vеди, ali tisti, ki spadajo v zgodovino idej (političnih, teoloških, moralnih itd.) in so najbolj novatorski v okviru srednjeveške filozofije, se sprašuje Boulnois, ki klasifikaciji tudi očita, da ne vključuje revij, kot je recimo poljska revija *Studia Mediewistyczne*,

v kateri je izšlo veliko ključnih člankov za to področje. Poleg tega je zanj metodološka napaka, če na podlagi kategorije, v katero je neka revija razvrščena, sklepamo o kakovosti članka. Kot argument v prid tej trditvi navaja, da je bilo npr. od vseh Foucaultovih člankov, zbranih v štirih knjigah z naslovom *Dits et Ecrits*, le kakih pet objavljenih v revijah, ki so razvrščene v kategorijo A (O. Boulnois, »Entre rires et larmes. L'évaluation automatisée en sciences humaines«).

- [14] E. Reale, A. B. Costantini, A. Costantini (2007: 220).
- [15] Analize ocen dveh ocenjevalcev, ki ocenjujeta iste raziskovalne dosežke, kažejo, da so razlike v ocenah včasih zelo velike. Tako se dogaja tudi, da en ocenjevalec oceni neki znanstveni dosežek ali raziskovalni program z najvišjo oceno, drugi pa z najnižjo. Sploh pa te analize, ki so bile opravljene v različnih državah, opozarjajo, da je koeficient korelacije med ocenami dveh ocenjevalcev dokaj nizek (cf. A. Barbara, A. Costantini, M. Costantini (2006: 8-9)).
- [16] Lep dokaz za to je npr. razvpita »afera Sokal«, ko je ugledna ameriška družboslovna revija *Social Texts* leta 1996 objavila članek ameriškega fizika Sokala z naslovom »Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity«, v katerem je bilo, ker je šlo za avtorjevo potegavščino, veliko navideznih referenc ali pa referenc, ki so bile na napačnih mestih (o drugih razsežnostih te afere gl.: B. Rotar (2004)).
- [17] P. Lawrence (2007: 583-585). To pa ima še druge negativne posledice. Znanstveniki zgublajo ogromno časa in energije za razmišljanje o tem, kako napisati članek, ki se bo zdel urednikom uglednih revij zanimiv za objavo; izogibajo se pisanju o novih temah in izbirajo najpopularnejše teme, ker je večja verjetnost, da bodo objavljene; raziskovalnih izsledkov ne objavljajo v celoti, ampak jih razdelijo na čim več delov, da lahko objavijo več člankov (čeprav bralec zaradi tega ne vidi celote raziskovanega problema); ker je v najuglednejših revijah prostor za članek zelo omejen, prikazujejo svoje izsledke zelo zgoščeno, svoje ugotovitve poenostavljajo, ne citirajo izvirnih del, ampak recenzije teh del, ker tako prihranijo prostor; zanemarjajo ali skrivajo podatke, ki so v nasprotju s tistimi ugotovitvami, o katerih pišejo (da ne bi bil članek videti nekoherenten), ali pa so v nasprotju z izsledki uglednih kolegov, ki bi lahko bili recenzenti njihovega članka; povečuje se število avtorjev posameznih člankov, ker se s tem povečuje možnost, da pridejo do reference, itd. Tako poudarjanje bibliometričnih kazalcev pa poleg tega vodi tudi v vse večjo tekmovalnost med znanstveniki, ki izloča izvrstne, a manj bojevitve znanstvenike (večinoma ženske). Paradoks je tudi v tem, da bi nemara bili, če bi jih merili s sedanjimi merili, izločeni celo nekateri dobitniki Nobelove nagrade, recimo taki, kot je Ed Lewis, ki jo je dobil leta 1995 za medicino, saj je objavljajal malo in neredno (ibid., P. Lawrence, 2008/8: 2-3).
- [18] Cf. P. Bourdieu (2004: 89).

Literatura

- Barbara, A., Costantini, A., Costantini M. (2006). Metodologie di valutazione della ricerca pubblica in Europa: L'area delle scienze politiche e sociali nel processo del VTR Italiano ISIG (Trimestrale di sociologia Internazionale), *L'Europa dei sociologi Italiani*, I, 2006/4; 2007/1.
- Boulnois, O. (2008). *Entre rires et larmes. L'évaluation automatisée en sciences humaines*, *Evaluation de la recherche en SHS*, 22 oct. 2008, <http://evaluation.hypotheses.org>.
- Bourdieu, P. (2004). *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Landel, G. (2004). Conclave in the Tower of Babel: How Peers Review Interdisciplinary Research, http://repp.anu.edu.au/papers/2004_TASAinterdisc.pdf
- Langfeldt, L. (2004). Judging quality. Expert panels evaluationg research: decision-making and sources of bias, *Research Evaluation* 2004/1.
- Langfeldt, L. (2006). The policy challenges of peer review: managing bias, conflict of interests and interdisciplinary assessment, *Research evaluation* 2006/1.
- Lawrence, P. (2008). Lost in publication: how measurement harms science, *Ethics in Science and Environmental Politics* 2008/8.
- Lawrence, P. (2007). The Mismeasurement of Science, *Current Biology* 2007/15.
- Mali, F., Jug, J. (2006). Odprta vprašanja in dileme kvantitativnega in kvalitativnega ocenjevanja v znanosti, *Organizacija znanja* 2006/4.
- Reale, E., Costantini, A. B., A. Costantini (2007). Peer review for the evaluation of academic research: lessons from the Italian experience, *Research Evaluation* 2007/3.
- Research Assessment Exercise 2008*, <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/docs/kall.pdf>.
- Rotar, B. (2004). Kdo bo dajal naloge znanosti?, spremna beseda k: P. Bourdieu, *Znanost o znanosti in refleksivnost*.
- Sokal, A. (1996). Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity, *Social Texts*, 1996/46–47.
- Walton, D. (1985). *Agruer's Position*. Connecticut and London: Greenwood Press.
- Walton, D. (1989). Reasoned Use of Expertise in Argumentation, *Argumentation* 1989/3.
- Woods, J. and Walton, D. (1974). Argumentum ad verecundiam, *Philosophy and Rhetoric* 1974/7.
- Woods, J. and Walton, D. (1982). *Argument: The Logic of the Fallacies*. Toronto: McGraw-Hill.

POVZETKI/ABSTRACTS

INDUKTIVNI PRISTOP K POUČEVANJU DRŽAVLJANSKE VZGOJE NA NAČELU INTERKULTURNOSTI

Robi Kroflič

Teoretske razprave s področja zasnov državljanske vzgoje so danes odraz vrenja teoretskih tokov, ki poskušajo pojasniti, kaj v človeku tvori osnovo za družbeno odgovorno delovanje in s kakšnimi vzgojnimi prijemi lahko v šoli vplivamo na razvoj aktivnega in odgovornega državljanstva. V razpravah o državljanski vzgoji in pravičnem zagotavljanju pogojev, da v heterogenem šolskem okolju zagotovimo uspešen razvoj tudi posameznikom in skupinam učencev, ki so bili v zgodovini šolstva mnogokrat prikrajšani, se v teoriji stikajo ideje iskanja novih konceptov državljanske vzgoje, kakor tudi modelov, ki si prizadevajo okrepiti medkulturni dialog. Ob tem se iščejo novi registri intersubjektivnih pogojev, kakor tudi pogojev za vzpostavitev dialoga med različno kulturno formiranimi posamezniki oziroma družbenimi skupinami, ki bi jih bilo mogoče okrepiti z novimi pedagoškimi pristopi. V pričujočem besedilu zato želim preveriti, koliko si v procesu razvoja interkulture metodike državljanske vzgoje lahko pomagamo z načeli induktivnega vzgojno-disciplinskega razvoja, ki ga je od poznih šestdesetih let dvajsetega stoletja naprej razvijal M. Hoffman.

Ključne besede: državljanska vzgoja, interkulturna pedagogika, vzgojni koncept, induktivni vzgojno-disciplinski pristop, učenci

INDUCTIVE APPROACH TO THE TEACHING OF CITIZENSHIP EDUCATION, BASED ON THE PRINCIPLE OF INTERCULTURALITY

Robi Kroflič

Theoretical discussion in the conceptual field of citizenship education today reflects the abundance of theoretical currents which try to explain what is within man that constitutes the basis for socially responsible action and which educational approaches in schools can contribute to the development of active and responsible citizenship. The discussions on citizenship education and on how to provide fair conditions to guarantee a successful development of individuals and groups of pupils (who have been often disadvantaged in the history of education) in a heterogeneous school environment also led to the theoretical joining of ideas, to the search for the new concepts of citizenship education and to the search for the models which attempt to strengthen intercultural dialogue. In addition new registers of inter-subjective conditions, as well as the conditions for a dialogue between culturally different individuals or social groups, which could be reinforced with new pedagogical approaches, are being looked for. In the text, therefore, I want to check to what extent we can use the principles of inductive-disciplinary educational development, which were developed from the late sixties of the twentieth century onward by M. Hoffman, in the process of the development of intercultural methodology of civic education.

Keywords: citizenship education, intercultural pedagogy, educational concept, inductive-disciplinary approach, pupils

DIALOG IN ŠOLA

Janez Juhant

V razpravi zastopam (trivialno) stališče, da je dialog osnovna zahteva, pogoj in okvir, v katerem se lahko uspešno razvija pedagoško delovanje. Kljub tej samoumevnosti se dialog težko uveljavlja, saj

je v družbi prisotna ideja tekmovalnosti in rivalstva. V postkomunističnih družbah še delujejo mehanizmi razrednega sovražnika, skrajni liberalizem izključuje in izrinja iz družbe slabše. Ne glede na to psihologi, pedagogi in drugi misleci ugotavljajo, da človek kot bitje z geni teži k dialogu. Ko človek pride na svet, lahko preživi le, če ga okolica (starši in drugi) sprejmejo in mu omogočijo vključitev v družbene procese. Družina in šola sta učni delavnici dialoga. Pedagoško delo spodbuja učence k dialogu in daje podlago za dialoško reševanje konfliktov v družbi. Uspešna družba gradi na dialogu, sodelovanju in upoštevanju vseh njenih članov. To je tudi vprašanje družbene pravičnosti. Dialoški pedagoški okviri in mehanizmi lahko spodbujajo ta proces.

Ključne besede: dialog, učenec, družba, šola, pedagoški proces, pravičnost, liberalizem, totalitarizem

DIALOGUE AND SCHOOL

Janez Juhant

The paper deals with a (trivial) standpoint, i. e. that the dialogue is a basic demand, a precondition and a frame for successful pedagogical work. Despite of this self-evidence it is difficult for dialogue to win through because competition and rivalry prevail in society. In the post-communist societies the ideas of class enemy are still at work and the extreme liberalism excludes the weaker from the society and blocks them. Regardless of this the psychological, pedagogical and other thinkers acknowledge that a man as a being with genes strives to conduct dialogue. When a man comes to this world, he can survive only if he is accepted by his milieu (his parents and others) and in this way included in the societal processes. The family and school are the workshops for a child's dialogue. The pedagogical work stimulates the dialogue of the pupils and gives ground to the dialogical solving of the conflicts in society. A successful society works on dialogue, cooperation and the consideration of all its members. At the same time, this is a question of social justice. The dialogical pedagogical frames and mechanisms can stimulate this process.

Key words: dialogue, pupil, society, school, pedagogical process, justice, liberalism, totalitarianism

SOCIALNOSIHOLOŠKI KONTEKSTI INTERKULTURNEGA KOMUNICIRANJA

Mirjana Ule

V besedilu govorimo o socialnih in psiholoških kontekstih interkulturenega komuniciranja. Izhajamo iz teze, da je interkultureno komuniciranje oblika kulturnega in socialnega umeščanja človeka v socialni svet. Temeljni problem interkulturenega komuniciranja je pomanjkanje vedenja o tem, kdo je »drugi«. Zato je pogosta značilnost interkulturenega komuniciranja *stereotipno pripisovanje* lastnosti ljudem na podlagi njihove skupinske ali kulturne pripadnosti. Značilno za *stereotipiziranje* je poudarjanje znotrajkulturnih podobnosti in medkulturnih razlik. Ena najtežjih ovir za razumno medkulturno komuniciranje so medskupinski predsodki. *Predsodki so sredstvo pozicioniranja* skupin ali kultur v kontekstu medskupinskih in medkulturnih primerjav, namreč pozicioniranja, ki skupini, ki ji komunicirajoča oseba pripada, »dodeli« ugodnejši položaj glede na druge skupine, in s tem tudi pri osebi sami vpliva na pozitivnejšo samopodobo. Dominantni socialni stereotipi in predsodki imajo svojo dokaj jasno *vlogo opravičevanja sveta*, to je konkretnih razmerij moči, privilegijev in diskriminacij

Ključne besede: kulturna identiteta, medkulturna primerjava, stereotipiziranje, predsodki, napaka pripisovanja.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONTEXTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Mirjana Ule

This text speaks about the social and psychological contexts of intercultural communication. It draws from the thesis that intercultural communication is a form of the cultural and social placement of individuals in their social world. The basic problem of intercultural communication is a lack of knowledge about who are the "others". That is why a common characteristic of intercultural communication is the *stereotypical attribution* of characteristics to people on the basis of which group or culture they belong to. Typically, *stereotyping* means emphasising intracultural similarities and intercultural differences. One of the biggest obstacles to rational intercultural communication involves inter-group prejudices. *Prejudices are a means of positioning* groups or cultures in the context of intergroup and intercultural comparisons, that is a positioning which »allocates« a more favourable position to the group to which the communicating person belongs, compared to other groups, also influencing their own more positive image. Dominant social stereotypes and prejudices play a relatively clear *role of justifying the world*, namely specific power relations, privileges and discriminations.

Key words: cultural identity, intercultural comparison, stereotyping, prejudice, attributional bias

POLITOLOŠKE VSEBINE DRŽAVLJANSKE VZGOJE: PRISTOPI, VSEBINE IN MOŽNOSTI

Jernej Pikalo, Simona Bezjak, Marinko Banjac in Blaž Ilc

Članek analizira tematike in vsebine državljanske vzgoje, na katere posega politologija in so v globaliziranem svetu ključne za odkrivanje in odpravljanje nekaterih demokratičnih problemov sodobnih političnih procesov. Namen analize je identificiranje in kritična refleksija dobrih strani ter pomanjkljivosti poučevanja politoloških vsebin v okviru državljanske vzgoje v Sloveniji. Analiza pokaže, da je za slovenski prostor značilno predvsem enodimenzionalno posredovanje omenjenih vsebin, s prevladujočim tehnicizmom ter s prevlado pravniškega nad politološkim dojemanjem politike in političnega. Avtorji članka skozi primerjalno analizo izbranih držav članic Evropske unije (Danska, Velika Britanija, Nemčija, Francija in Češka) identificirajo dobre prakse in pomanjkljivosti pristopov. Na ta način pridobijo vpogled v široko raznolikost pristopov, ki so ob prilagoditvi primerni tudi za slovenski prostor. Le celovit in razmeram prilagojen pristop k poučevanju politoloških vsebin v okviru državljanske vzgoje omogoča, da posameznik razume globalne družbeno-politične procese ter se zaveda možnosti politične participacije, ki so ključne za delovanje demokracije na vseh strukturnih ravneh.

Ključne besede: državljanska vzgoja, politološke vsebine, poučevanje, globalni politični procesi, odpravljanje demokratičnega deficita

POLITICAL SCIENCE CONTENTS OF CIVIC EDUCATION: APPROACHES, CONTENTS AND POSSIBILITIES*Jernej Pikalo, Simona Bezjak, Marinko Banjac in Blaž Ilc*

The paper analyses themes and topics of political science in the civic education curricula. The purpose of the paper is the identification and critical assessment of good practices and deficiencies of teaching political contents within the curriculum of civic education in Slovenia. The study shows how these contents are thought in one-dimensional way, i.e. through technicistic perspective and prevailing juristic understanding of the politics and the political. The paper identifies, through comparative analysis of the selected member states of the European Union (i.e. Denmark, Great Britain, Germany, France and the Czech Republic), good practices and deficiencies of diverse approaches. Thus, diverse possible solutions are presented that offer, if appropriately adapted, potential solutions within the Slovenian context. Only a holistic approach, which is adapted to the conditions of the Slovenian civic education, can empower individual to understand global socio-political processes and make him/her aware of possibilities of political participation, which are key to functioning democracy on all structural levels.

Key words: civic education, political science, teaching, global political processes, solving democratic deficit

OD RADIKALNE INTERPRETACIJE DO ETIKE ZMOŽNOSTI: FILOZOFSKA RAZPRAVA O MOŽNOSTIH IN POGOJIH (MEDKULTURNEGA) DIALOGA*Bojan Žalec*

Članek se ukvarja s pogoji in možnostmi za medkulturni dialog. Ima štiri dele. Za prva dva dela je značilna negativna argumentacija, saj avtor zavrača nekatere trditve ali pomisleke o nemožnosti takega dialoga in razprave. Prvi del zavrača utemeljenost trditve o nemožnosti medkulturnega dialoga, ki bi se sklicevala na nekomenzurabilnost kulturnih pojmovnih shem oz. jezikov. V drugem delu dokazuje neutemeljenost stališča meta-etičnega kulturnega relativizma. Tretji del kratko obravnava še nekatere splošne pogoje za dialog. V četrtem delu je predstavljena aristotelovska univerzalistična etika, ki jo je razvila Martha Nussbaum, kot pozitiven in konkreten primer dobrega temelja za razumno etiško razpravo na globalni oz. medkulturni ravni ter nekateri ugovori proti njej.

Ključne besede: radikalna interpretacija, Donald Davidson, nekomenzurabilnost, (medkulturni) dialog, kulturni relativizem, univerzalistična etika, vrednote, kreposti, zmožnosti, Martha Nussbaum

FROM RADICAL INTERPRETATION TO THE ETHNICS OF CAPABILITY: A PHILOSOPHICAL DISCUSSION ON THE POSSIBILITIES AND CONDITIONS OF (INTER-CULTURAL) DIALOGUE*Bojan Žalec*

The article deals with conditions and possibilities of inter-cultural dialogue. It consists of four parts. For the first two a negative argumentation is characteristic for the author repudiates some claims or scruples about the possibility of such a dialogue and discussion. First part rejects the claim that affirmation of such impossibility could be justified by referring to incom-

measurability of cultural conceptual schemata or languages. In the second part the author tries to show that meta-ethical relativism is not well grounded. The third part lists also some other conditions for a dialogue. In the fourth part the Aristotelian universalistic ethics developed by Martha Nussbaum is presented as a positive and concrete example of a good ground for rational ethical debate at global or inter-cultural level. Some objections against it are reflected.

Key words: radical interpretation, Donald Davidson, incommensurability, (inter-cultural) dialogue, universalistic ethics, values, virtues, capabilities, Martha Nussbaum

HUMANA KOEKZISTENCA – PREŽETA Z JEZIKI IN KULTURAMI

Lucija Čok

Civilizacijske vrednote, humanizmi in obče človeške norme so sestavni del strategije, ki sožitja jezikov, kultur in narodov postavlja v zaščito kulturne izkušnje Evrope kot celote. Pri jezikovnem sporočanju ne gre le za poznavanje jezikovnega koda in kulturo sporazumevanja v danem trenutku, gre za udejanjanje vsebin, pomena teh vsebin, razmerij in odnosov med govorci, ki se uresničujejo ob soočanju kultur in jezikov vsakega med njimi. Jezikovno sporočanje je tudi soočanje različnih resničnosti, ki nas obdajajo. Komunikacija in izmenjava informacij sta ključna dejavnika pri spodbujanju razumevanja raznolikosti ekonomskih, družbenih in kulturnih okolij, ki oblikujejo pomembne osnove za razvoj skupnih strategij dežel, ki so odločile slediti isti poti. S pridobivanjem temeljnih jezikovnih in medkulturnih sporočanjskih spretnosti bodo posamezniki in družbene skupine zmogli komunikacijske povezave za uspešno sodelovanje. Še več, medkulturna komunikacija mora prenašati vrednote na ravni države / naroda in evropsko identifikacijo, saj je večkulturna narava sodobnih družb prežeta s kulturno identifikacijo. Dobesedno različne narodnostne skupnosti lahko sobivajo v miru in sodelujejo za skupno dobro le ob vzajemnem razumevanju in empatiji. Povezovanje in izmenjava vedenja in izkušenj, mobilnost ljudi in idej so ključni za širjenje znanja, dosežkov, skupnega ustvarjalnega navdiha in sodelovanja v procesu oblikovanja skupnega evropskega prostora harmoničnega sobivanja.

Ključne besede: Jezik, kultura, medkulturna jezikovna komunikacija, empatija, zavest o jeziku / kulturi, etnična / kulturna identiteta, medkulturni dialog, harmonično sobivanje

THE HUMAN COEXISTENCE – UNDERPINNED BY LANGUAGES AND CULTURES

Lucija Čok

The values of civilisation, the spirit of humanism and general human norms are part of the efforts aimed at a harmonious coexistence of languages, cultures and nations, mainly to preserve the achieved level of the general cultural experience of Europe as a whole. Language communication is not only about mastering the language code and the culture of communication at a given moment, but it is also about applying the contents and the meaning of these contents, as well as the relations and relationships between speakers which manifest in the confrontation of their cultures and languages. Language communication is also a confrontation of different realities that surround us. Communication and exchange of information are therefore key issues that help to improve understanding of various economic, social and cultural areas, which, in turn, form the most important platform for development of common strategies of the countries that have decided to follow a common route. By acquiring relevant linguistic and intercultural communication skills and competencies, individuals as well as social groups will be able to establish communication links

needed for efficient cooperation. Moreover, intercultural communication must promote strong values at the level of state/ nation and European identification, since the multicultural nature of modern societies is underpinned by cultural identification. Namely, the different national groups can coexist peacefully and interact to mutual benefit only when led by mutual understanding and empathy. Cooperation and exchange of knowledge and experiences, mobility of people and ideas are the key factors in promoting knowledge, achievements, common creative inspiration and cooperation in the process of forming a common European area of harmonious coexistence.

Key words: Language, culture, intercultural language communication, empathy, language/culture exchange, ethnic/cultural identity, intercultural dialogue, harmonious coexistence.

INTERKULTURNOST V PROSTORU MULTIKULTURNOSTI: TUJI JEZIK IN INTERKULTURNE KOMPETENCE

Darko Štrajn

Multikulturnost je še vedno »problem«, ko se znajdemo v območju »interkulturnosti«, kjer se odigravajo vsakršne interakcije v območju raznolikosti. Identitete, tradicije, običaji, simboli, religije in, ne nazadnje, različne govornice opredeljujejo prostor srečevanj, torej družbeni prostor multikulturnosti. Teoretsko zamišljeno sožitje kultur in projekcije politik raznolikosti zadenejo na vprašanje posredovanja omenjenih konceptov v sfero vsakdanjega življenja ljudi. Vzgoja in izobraževanje sta pri tem seveda ključnega pomena, kar je razvidno iz vrste dokumentov takih mednarodnih organizacij kot so Svet Evrope, UNESCO in številne nevladne organizacije. V raziskavi LACE (*Languages and Cultures in Europe*), ki je bila izvedena l. 2007 za Direktorat Evropske komisije za večjezičnost, smo izhajali iz spoznanja, da edukacija lahko izpolni vsaj del pričakovanj, če se konkretno usmeri k oblikovanju sposobnosti, spretnosti in predvsem interkulturnih kompetenc pri učencih. Da je pouk tujega jezika eden od najpomembnejših vzvodov za oblikovanje teh kompetenc najbrž ni treba posebej dokazovati. V raziskavi poučevanja prvega tujega jezika v 13 evropskih državah na ravni obveznega izobraževanja (na stopnjah ISCED 1 in 2) pa smo ugotovili, da možnosti pretežno niso dovolj izkoriščene, in da je razvijanje interkulturnih kompetenc v kurikulumih in v interkurikularnih povezavah še presenetljivo neizoblikovano.

Ključne besede: multikulturnost, interkulturnost, kompetence, izobraževanje, tuji jezik

INTERCULTURALITY IN SPACE OF MULTICULTURALISM: FOREIGN LANGUAGES AND INTERCULTURAL COMPETENCES

Darko Štrajn

Multiculturalism is still a "problem" when we find ourselves in the area of "interculturality", where many interactions are in a play in the area of social and cultural diversity. Identity, traditions, customs, symbols, religion and ... not least the different languages are defining the space of encounters, that is the social space of multiculturalism. Theoretically conceived coexistence of cultures and projections of policies of diversity collide with the question of transmission of the above mentioned concepts in the realm of the everyday lives of people. Education and training are of course crucial, as demonstrated in a series of documents of such international organizations as the Council of Europe, UNESCO and several non-governmental organizations. The study LACE (*Languages and Cultures in Europe*), which was carried out in 2007 for the European Commission's Directorate for multilingualism, started from the per-

ception that education can fulfil at least a part of the expectations, if it focuses concretely on the development of abilities, skills and, above all, intercultural competences of pupils. It probably does not need to be argued extensively that teaching a foreign language is one of the most important levers for the creation of these skills. In a survey of the first foreign language teaching in 13 European countries at the level of compulsory education (ISCED levels 1 and 2) we found that all possibilities are in general not enough exploited, and that a developing of intercultural skills in curriculum and in intercurricular links is surprisingly only embryonic.

Keywords: multiculturalism, interculturality, competencies, education, foreign language

ROMSKI POMOČNIKI V SLOVENSKEM OSNOVNOŠOLSKEM SISTEMU: PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI IZREDNE UČNE POMOČI ROMSKIM UČENCEM

Irena Bačlija

Romi so ob pridružitvi novih članic postali največja manjšina in Evropski uniji, kar daje javnim politikam, ki so povezane z njimi ali z reševanjem problematike, ki jih zadeva, posebno težo. Uvajanje politik »pozitivne diskriminacije« torej privilegirano obravnavanje deprivilegiranih družbenih skupin je tisto orodje, po katerem državne in lokalne vlade pri reševanju problematike, povezane z Romi, najraje posegajo. Omogočiti marginaliziranim Romom, da uživajo posebne pravice in ugodnosti, je po mnenju mnogih avtorjev pravi začetek za odvijanje klobčiča problemov, ki so navadno povezani z romsko skupnostjo. Opravljene študije v tujini in pri nas nakazujejo, da je najprej treba prilagoditi izobraževalno politiko. V kolikor izobraževalni sistem v državi nudi podporo romski skupnosti, se kot posledica omili zaposlitvena problematika, saj se Romom poveča vrednost na trgu dela, boljši izhodiščni položaj na trgu dela pa omogoča dostop do finančnih virov, kar ima ugodne posledice na zmanjševanje socialnih transferjev in ureditev infrastrukturne problematike. Oblikovanje javnih politik s področja izobraževanja (*educational policy*) je tako ključen element nadaljnega urejanja položaja Romov v Sloveniji. V prispevku predstavljamo nekatere ukrepe pozitivne diskriminacije, ki so implementirani v tuje šolske sisteme, in ukrepe, ki jih izvajamo pri nas. Ker lahko na podlagi podatkov iz tujih raziskav zasledimo, da je v praksi za večjo inkluzivnost Romov v šolski sistem še posebej uspešen mehanizem romski pomočnik oziroma učitelj izredne pomoči učencem Romom, v prispevku predstavljamo empirično analizo in evaluacijo uvedbe romskega pomočnika v slovenski osnovnošolski sistem. Opravljena raziskava namreč razkriva položaj, izkušnje in potencial romskih pomočnikov na podlagi obsežnih anketnih vprašalnikov, izvedenih z romskimi pomočniki, učitelji in ravnatelji.

Ključne besede: Romi, dodatna učna pomoč, romski pomočniki, pozitivna diskriminacija, dobre prakse

ROMA TEACHING ASSISTANTS IN SLOVENIAN EDUCATIONAL SYSTEM: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF AUXILIARY TEACHING HELP TO ROMA PUPILS

Irena Bačlija

After the enlargement of the European Union, Roma became the largest European minority. This puts special emphasis to the public policies addressing this marginalized population. Implementation of »positive discrimination« policies is the most used tool when addressing main issues Roma encounter with. According to many authors, the first step for improving Roma status is to grant Roma with auxiliary rights and benefits. International studies imply

that the starting point should be educational policy. When Roma community is granted with special support in educational process, consequently the unemployment rate drops, their value in the labour market increases and that enables them better access to financial resources. Gaining sustainable financial status has a positive influence on welfare support (reducing it) as well as on housing accommodation. In this paper we will elaborate on some forms of positive discrimination of Roma minority in educational systems in Europe as well as on mechanisms that are being used in Slovenian educational system. According to good praxis from abroad a great success rate has a Roma teacher (an auxiliary help to Roma pupils in teaching process). The goal of this paper is to present an evaluation of implementation of Roma teachers in Slovenia. Empirical study reveals experiences, status and potential of Roma teachers through the eyes of principals, teachers and Roma teachers themselves.

Keywords: Roma, auxiliary help in the teaching process, Roma teacher, positive discrimination, good praxis.

OCENJEVANJE RAZISKOVALNIH PROGRAMOV NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA: ETIČNE DILEME IN METODOLOŠKI PROBLEMI

Zdenko Kodolja

Tema tega članka so nekatere etične dileme in metodološki problemi, ki so v tesni povezavi s kvalitativnim (panel) in do določene mere tudi kvantitativnim (bibliometrija) ocenjevanjem raziskovalnih programov na področju vzgoje in izobraževanja, ki je potekalo letos poleti v Sloveniji.

Ključne besede: etične dileme, metodološki problemi, panel, bibliometrija, recenzije kolegov, politika raziskovanja

ASSESSMENT OF RESEARCH PROGRAMS IN THE FIELD OF EDUCATION: ETHICAL DILEMMAS AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

Zdenko Kodolja

The article deals with some ethical dilemmas and methodological problems that were closely connected to the qualitative (panel) and to a certain degree also to the quantitative assessment of the research programs in the field of education, which took place in Slovenia this summer.

Keywords: Ethical dilemmas, methodological problems, panel, bibliometrics, peer review, research policy

ZAHVALA

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih
institucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana