

V MULTIKULTURNI DRUŽBA
ZA DRŽAVLIJANSTVO
PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA
NACIONALNA IN MEDNARODNA



ĚVA KLEMENĀIĀ IN URŠKA ŠTREMFEĀ



Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU
Pedagoški inštitut

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.035(0.034.2)

KLEMENČIČ, Eva, 1978-

Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v
multikulturalni družbi [Elektronski vir] / Eva Klemenčič in Urška Štremfel. - El.
knjiga. - Ljubljana : Založba ZRC, ZRC SAZU, 2011

Način dostopa (URL):

<http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/publikacije/NacMednPerspektiva.pdf>

Način dostopa (URL):

[http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/publikacije/
Perspektiva.pdf](http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/publikacije/Perspektiva.pdf)

ISBN 978-961-254-296-2 (pdf)

<https://doi.org/10.3986/9789612542962>

1. Štremfel, Urška

257035776



**NACIONALNA IN MEDNARODNA
PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA
ZA DRŽAVLJANSTVO
V MULTIKULTURNI DRUŽBI**

Eva Klemenčič in Urška Štremfel

Ljubljana 2011

VSEBINA

Kazalo tabel in slik	8
UVOD	9
1. O MULTIKULTURNI DRUŽBI 21. STOLETJA	13
1.1 Slovenija kot multikulturna družba	18
1.2 Evropska unija kot multikulturna družba	21
2. MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE	27
2.1 Državljska in domovinska vzgoja	27
2.2 Medkulturno izobraževanje kot odgovor na izzive sedanjosti	44
2.3 Opredelitev medkulturnega izobraževanja	48
2.4 Pomen, cilji in učinki medkulturnega izobraževanja	54

2.5 Medkulturno izobraževanje kot del vzgoje sodobnega državljana	57
2.6 O pomenu izobraževanja o/v/za državljanstvo v multikulturni družbi	64
2.7 Vloga in pomen različnih kontekstov	67
3. O ZNANJU IN MEDNARODNIH RAZISKAVAH ZNANJA	95
4. NACIONALNA IN MEDNARODNA PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA ZA DRŽAVLJANSTVO V MULTIKULTURNI DRUŽBI	99
4.1 O lokalni – nacionalni – globalni dimenziji/identifikaciji	99
4.2 RAZISKAVA CIVED 1999 – predhodnica raziskave ICCS 2009	102
4.3 Raziskava ICCS 2009	107
5. DIDAKTIČNE STRATEGIJE ZA DRŽAVLJANSTVO V SODOBNI (SLOVENSKI/EVROPSKI) MULTIKULTURNI DRUŽBI	127
6. SKLEPI	135
7. LITERATURA IN VIRI	139
Kazalo imen	153

Stvarno kazalo
155

Priloga
158

KAZALO TABEL IN SLIK

Tabela 1: Odnos do lastnega naroda v raziskavi CIVED 1999 in ICCS 2009.	38
Tabela 2: Spremembe sodobnih družb kot izziv državljske vzgoje v multikulturni družbi.	54
Tabela 3: Pomen izobraževanja o/v/za državljanstvo v multikulturni družbi.	65
Tabela 4: Gotovost slovenskih učiteljev pri poučevanju tematik državljske vzgoje	91
Tabela 5: Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009	108
Tabela 6: Regresijska analiza kompozitnih spremenljivk	110
Tabela 7: Povezanost znanja o multikulturnih tematikah in predsodkov	113
Tabela 8: Šibkejša področja znanja naših učencev in pokritost z učnima načrtoma.	115
Tabela 9: Močnejša področja znanja naših učencev ter pokritost z učnima načrtoma	117
Tabela 10: Primerjava vsebin učnih načrtov za državljsko vzgojo iz let 1999 in 2011	155
Slika 1. Kulturna, nacionalna in globalna identifikacija	100
Slika 2. Model IEA študije državljske vzgoje.	104
Slika 3. Raziskovalni model konteksti – znanje – zmanjševanje predsodkov	109

V današnjem globaliziranem svetu, ki ga poleg hitrih in nenehnih sprememb zaznamujeta tudi večanje politične apatičnosti in zmanjšane socialne kohezivnosti ter skupnih vrednot multikulturnih družb, je postala potreba po iskanju možnih odgovorov na povečanje aktivnega državljanstva posebej pomembna. Pri tem se je globalizacija izobraževanja kot javnopolitičnega področja, nad katerim želijo nacionalne države ohraniti suverenost, dotaknila vsaj z dveh vidikov:

- z vidika skupnega (neobvezujočega) sodelovanja držav v okviru številnih mednarodnih organizacij in združenj (omenimo le bistvene med njimi: Svet Evrope, Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), Evropske unije (EU)),
- ter z vidika izobraževalnih vsebin, ki jih morajo učenci osvojiti za učinkovito delovanje v sodobnem globaliziranem svetu.

Kot izpostavljajo Davies in sodelavci, v globalizirajočih se družbenih okoliščinah potrebuje tudi (globalna) državljanska vzgoja novo obliko, pri čemer ne gre le za dodajanje internacionalnih vsebin nacionalnim vidikom državljanske vzgoje, temveč se spreminja njen celoten koncept (Davies et al. 2005). Čeprav sta oba vidika (skupno sodelovanje nacionalnih držav na področju izobraževanja in globalne izobraževalne vsebine) nedvomno medsebojno močno povezana, se pričujoča monografija nanaša na drugi vidik – na globalizacijo izobraževalnih vsebin v slovenskem šolskem prostoru s posebnim poudarkom na nacionalni in mednarodni perspektivi izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi.

Globalizacija poleg ostalih vplivov močno vpliva tudi na sestavo razredov v šoli, ki postajajo vedno bolj heterogeni. Čeprav so manjšinske skupnosti posebej skoncentrirane na nekaterih območjih (državah in večjih mestih), so v današnjem svetu prisotne domala po vseh šolah v EU, vedno pogosteje

tudi v Sloveniji (Eurydice 2004). Medkulturno izobraževanje bi zato moralo postati reden del izobraževanja 21. stoletja, in sicer iz treh pglavitnih razlogov: zaradi družbene realnosti sodobne družbe, vpliva kulture in etničnosti na človekovo rast in razvoj, ter zaradi spremenjenih pogojev za učinkovito poučevanje in učenje. Ti razlogi pojasnjujejo ne le potrebo po medkulturnem izobraževanju, temveč tudi njegove vsebinske poudarke in načine, po katerih naj bi bile medkulturne tematike poučevane. Vsak izmed razlogov ima pomembno in edinstveno vlogo pri upravičenosti, parametrih in smeri medkulturnega izobraževanja.

V širšem smislu je cilj medkulturnega izobraževanja prispevati k transformaciji družbe ter k ohranjanju družbene pravičnosti in enakosti. Transformacija šole naj bi transformirala celotno družbo, ki vedno večji poudarek daje dosežkom na področju izobraževanja (Gorski 2010). Kazalnike kakovosti izobraževalnih sistemov, ki so se nanašali predvsem na dostop do izobraževanja¹ v različnih družbah, so v zadnjih desetletjih zamenjali predvsem kazalniki t. i. izobraževalnih dosežkov. S tem je znanje mladih generacij postalo eno najpomembnejših kriterijev za sodbe o kakovosti edukacijskih sistemov (Bottani in Tuijnman 1994; Husén in Tuijnman 1994 v Štraus et al. 2006: 1). Eden od virov podatkov za te sodbe, ki močno odmevajo v javnostih in medijih, so tudi mednarodne primerjalne raziskave znanja, v katerih sodeluje vse večje število držav.²

Kljub nekaterim skupnim imenovalcem medkulturnega izobraževanja, ki jih poudarjajo teoretiki tega področja, je zaradi hitrega razvoja in spreminjajoče se narave (multikulturne) družbe strategije (medkulturnega) izobraževanja potrebno stalno spremljati in izpopolnjevati z vključenostjo najrazličnejših izobraževalnih akterjev, saj strategije, ki so se izkazale kot uspešne desetletje nazaj, pri novih generacijah učencev morda ne bodo več delovale (Mushi 2004: 184). Pri tem je bistvenega pomena celostni pristop, ki vključuje poučevanje učencev, prakse in didaktične strategije učiteljev, metode poučevanja in kurikule, ki morajo biti (pre)oblikovani glede na posebne značilnosti (multikulturnega) razreda.

Globalne spremembe v družbi so prinesle potrebo po spremembi tradicionalne, transmisijske šole v sodobno šolo informacijske družbe, ki mora usposablja učencega se, da bo znal ustvarjalno obvladati dinamične spremembe v svetu, ki ga označujeta hiter razvoj informacijske in druge tehnologije ter globalna svetovna soodvisnost. Tako v družbi kot tudi v gospodarstvu so v pro-

1 Število šol in učencev na posameznem nivoju izobraževanja, povprečni delež učiteljev na število učencev itd.

2 Natančneje, sodelujejo izobraževalni sistemi.

cesu učenja potrebni novi cilji in pristopi. Avtonomno in kritično mišljenje, pripravljenost prevzeti odgovornost in novi didaktični pristopi so le nekateri od kriterijev, ki določajo sodobne procese izobraževanja (Dürr et al. 2005: 7).

Svet Evrope je v svojem delu na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo poudaril prepad med zelo močnim in dobro razvitim javnopolitičnim diskurzom, v smislu deklarativnih namenov in vrednotnih opredelitev, na eni ter šibkostjo izvajanja praks izobraževanja za demokratično državljanstvo na drugi strani. Medtem ko se številne iniciative in prakse ukvarjajo z izobraževanjem za demokratično državljanstvo, se še vedno izkazuje potreba po sprejetju in diseminaciji izčrpnega in integralnega pristopa k izobraževanju za aktivno državljanstvo, ki združuje koncepte, poučevanje in učenje ter celostno oblikovanje izobraževalnih politik. Trenutna situacija na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo v šolah in znotraj vseživljenjskega učenja zato potrebuje pristop na podatkih temelječega oblikovanja politik (ang. *evidence based policy making*), ki zajema zbiranje ter analizo številnih baz podatkov in primerov dobrih praks ter njihovo ustrezno diseminacijo deležnikom in javnopolitičnim odločevalcem. Raziskovanje mora biti bistveni element politik izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi, pri čemer mora biti sodelovanje med javnopolitičnimi odločevalci, raziskovalci in deležniki okrepljeno (Cecchini 2004: 8–10). V poročilu evropskega modula Mednarodne raziskave državljanske vzgoje (ICCS 2009)³ (Kerr et al. 2010: 14) je izraženo veliko pričakovanje analiz, ki bodo podrobno raziskale odnos med znanjem o državljskih tematikah in odnosom do evropskih tematik kot tudi povezanost nacionalnih pristopov k državljski vzgoji z dosežki učencev v raziskavi ter vpliv domačega okolja na dosežke učencev. Pri tem so še posebej zaželeni raziskave, ki dosežke učencev (glede na njihove osebne značilnosti in značilnosti šol, ki jih obiskujejo) pojasnjujejo znotraj držav. Poleg potreb, želja in pričakovanj po navedenih raziskavah s strani mednarodnih organizacij in združenj na manko inovativnih didaktičnih pristopov državljanske vzgoje v globaliziranem svetu, ki bi jih lahko prenesli neposredno v šolsko okolje v Sloveniji, opozarjajo tudi nekateri slovenski raziskovalci tega področja (glej Radovič in Pušnik 2011: 55).

3 Raziskava poteka pod okriljem IEA, tj. Mednarodne organizacije za raziskovanje dosežkov v izobraževanju (ang. International Association for the Evaluation of Educational Achievement). IEA je podobno raziskavo izvedla že pred desetimi leti, gre za raziskavo CIVED (ang. Civic Education Study). Slovenija je v tej mednarodni raziskavi sodelovala, enako kot v raziskavi iz leta 2009, zato je iz podatkov mogoče izračunati tudi trende dosežkov naših učencev. Več o omenjeni raziskavi bo govora v četrtem poglavju.

Zdi se, da projekt »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi« ter pričujoča monografija predstavljata enega od odgovorov na predstavljene izzive sodobnih multikulturnih družb, ki močno vplivajo tudi na področje izobraževanja ter na potrebo po nenehnem izboljševanju in prilagajanju sodobne državljanske vzgoje življenju v sodobni multikulturni družbi. S povzemanjem ključnih in s kritičnim izpostavljanjem bistvenih značilnosti sodobnih multikulturnih družb, s katerimi se sooča sodobna šola, ter teoretičnih izhodišč medkulturenega izobraževanja znanstvena monografija omogoča pomembno notranje razumevanje procesa učenja državljskih in medkulturnih kompetenc. Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč, rezultatov Mednarodne raziskave državljanske vzgoje (ICCS 2009) s posebnim poudarkom na multikulturnih tematikah ter analize dobrih praks učenja državljanstva v multikulturnih družbah znanstvena monografija ob koncu predstavi didaktične strategije, ki jim velja glede na zgoraj naštetu v slovenskem šolskem prostoru posvetiti posebno pozornost.

Čeprav so državljanske in medkulturne kompetence v primerjavi z ostalimi kompetencami, ki jih opredeljuje Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc (glej Evropski parlament in Svet Evropske unije 2006), ne le težje osvojljive, temveč tudi težje merljive, analiza nekaterih podatkov ICCS 2009 omogoča globok vpogled v širok spekter dejavnikov, ki vplivajo na razvoj državljskih in medkulturnih kompetenc. Navedeni (državljska in medkulturna) kompetenci namreč nista osvojljivi zgolj s poučevanjem v razredu, temveč se oblikujeta v interakciji formalnega, neformalnega in izkustvenega učenja, ki se odvija v različnih kontekstih (šola, lokalna skupnost) z vključenostjo širokega kroga akterjev (učenci, učitelji, starši, vodstvo šole, civilna družba). Takšen pristop ni pomemben le na podlagi ugotovitev številnih teoretikov ter poudarkov v evropskih smernicah na tem področju, temveč je potrebo po integriranem in celostnem pristopu k izobraževanju v Strategiji vseživljenjskosti učenja izpostavila tudi Slovenija.

Znanstvena monografija v celoti, predvsem pa njeni izsledki ter predstavljene didaktične strategije, ne pomeni le priročnika učiteljem in šolam, ki delujejo v izrazito multikulturnih okoljih, temveč v širšem pomenu predstavlja osnovo oblikovalcem izobraževalne politike za nadaljnji celostni razvoj tega področja izobraževanja. Avtorici si želiva, da s svojimi izsledki odpira tudi nove raziskovalne agende raziskovalcem navedenega področja.

1. O MULTIKULTURNI DRUŽBI 21. STOLETJA

Sodobna družba 21. stoletja je močno zaznamovana z globalizacijskimi procesi, ki so v akademskih krogih odprli številne razprave glede definicij in lastnih razsežnosti. Pri tem imamo v mislih predvsem razlikovanje med pojmovanjem globalizacije v ožjem smislu, ki je omejen zgolj na ekonomske vidike, in v širšem smislu, kjer so poleg ekonomskih in političnih izpostavljeni tudi kulturni vidiki globalizacije. Pri tem nekateri avtorji (Rizman 2003) opozarjajo, da se prevečkrat srečujemo s pretiranim poudarjanjem ekonomske oziroma materialne razsežnosti globalizacije, med tem ko so učinki na različna področja človekovega duha bolj ali manj zapostavljeni.

Drugi menijo, da je globalizacija bolj kot ekonomski družbeni proces, v katerem geografske ovire družbenega in kulturnega sporazumevanja izginjajo (Waters 1995). Globalizacija, pogosto razumljena v ekonomskem smislu in omejena na prost pretok kapitala, namreč sproža tudi naraščajočo mobilnost prebivalstva preko meja nacionalnih držav (Castles in Davidson 2000). Globalizacija (globoke geopolitične spremembe, širjenje množičnih medijev v našem poklicnem in zasebnem življenju, razvoj informacijske tehnologije) pomeni zmanjšanje razdalj, močnejše vezi med posameznimi geografskimi območji, večjo mobilnost kot tudi nove in raznolike migracijske tokove. Izseljevanje tako ni več predpogoj za stike med različnimi etničnimi skupinami, jeziki in verstvi. V času globalizacije je človekovo življenje neposredno ali posredno pod vplivom drugih kultur in sočasnih dogodkov v drugih delih sveta. Globalizacija z nenadzorovano hitrostjo in zapleteno potjo povzroča, da so kulture, kakorkoli jih že definiramo, v vedno tesnejšem stiku ter ne več omejene z geografsko lokacijo ali rasnim izvorom. Pogosti kontakti z ljudmi z različnim kulturnim ozadjem sprožajo zavedanje o razlikah, ki v veliki meri oblikujejo našo identiteto ter izzovejo naše razumevanje različnosti (Jiang 2006: 407). V tej skorajda nepredstavljeni povezanosti se naša percepcija sveta spreminja in postaja vse bolj zapletena ter izpopolnjena. Kljub številnim upanjem in vizijam prihodnosti, v smislu razumevanja različnosti, pa se eko-

nomska enotnost ni razširila tudi na enotnost v družbenih in političnih ter še manj v kulturnih vidikih. Čeprav se močno zavedamo hitrih sprememb na področju tehnologije, ekonomije in politike, se pogosto ne zavedamo, da so kulturne spremembe veliko počasnejše, da zaostajajo za ostalimi spremembami in da sprožajo psihološke ter družbene tenzije. Spoznanje, da so družbe večkulturne, namreč nastaja postopoma. Zavedati se je treba, da naše družbe niso mozaik, v katerem bi živele ena ob drugi, ne da bi vplivale druga na drugo, niti niso talilni lonec, kjer bi se vse zreduciralo na najmanjši skupni imenovalec. Zdi se, kot da lahko navedeno strnemo v ugotovitvi Aurelia Pacceija, enega izmed ustanoviteljev Rimskega kluba: »Človeška bitja konstantno stremimo k tehnološkemu in ekonomskemu napredku, preden smo nanju resnično pripravljena.« (Barbieri Masini 2011: 230–231.)

Globalizacija postavlja pod vprašaj avtonomijo nacionalne države, ruši teritorialne principe ter vez med teritorijem in oblastjo. Nacionalne meje se brišejo, kajti milijoni ljudi žive v različnih državah in imajo več državljanstev (Castles in Davidson 2000). Nacionalne meje postajajo bolj porozne tudi zaradi mednarodnih človekovih pravic, opredeljenih v Univerzalni deklaraciji človekovih pravic (1948) in v okviru dokumentov EU. Te pravice so namreč opredeljene za posamezna človeška bitja ne glede na nacionalno državo, v kateri živijo, in ne glede na to, ali so predstavniki določene nacionalne skupnosti ali ne. Posebej poudarjene so pravice do svobodnega izražanja in verskih prepričanj, pravica do zasebnosti in pravica posameznika do nedolžnosti, dokler mu ni dokazana krivda (Banks 2005; Osler in Starkey 2006). Kljub zapisu mednarodnih pravic s strani Združenih narodov pa nacionalizem v nekaterih državah ostaja močan kot vedno (Benhabib 2004), kar sproža napetosti med pojmovanjem mednarodnih človekovih pravic in nacionalno suverenostjo. Novi izzivi, povezani s procesi globalizacije, postavljajo različna vprašanja, na katera ni odgovorov znotraj državnih meja. Država, ki zgodovinsko opredeljuje kriterije državljanstva ter pravice in dolžnosti državljanov, v poznih modernih družbenih razmerah čedalje bolj izgublja svojo neodvisnost (Urry 1998 v Ivančič 2004: 22). Globalne migracije in naraščajoča različnost v nacionalnih državah po svetu izzivajo liberalno asimilistično pojmovanje državljanstva. Odpirajo kompleksna in deljena vprašanja o tem, kako naj nacionalne države učinkovito obvladujejo gradnjo državljanske skupnosti v primeru njene velike etnične, rasne, jezikovne in verske raznolikosti ter osvajanja poglobitnih skupnih vrednot, idealov in ciljev, h katerim so kot državljanji nacionalne države zavezani (Banks 2007). Moderno državljanstvo naj bi bilo nagnjeno k aspiracijam po enotnosti, saj utemeljitev na nacionalni državi

močno onemogoča mnogovrstno državljanstvo oziroma soobstoj več močnih državljskih identitet. Na tej točki se ponovno odpirajo že izpostavljene razprave o narodu, nacionalni državi, kozmopolitizmu, generatorjih skupne identitete itd. ter pogledih na le-te. Danes je v okoliščinah globalizacije, mednarodnega integriranja, transnacionalnih migracij in multikulturalizma upanje na eno in univerzalno obliko državljanstva le še želja idealistov. Ideja mnogovrstnega državljanstva, ki dopolnjuje eno samo obliko državljanstva, je namreč tudi na konceptualni ravni postala splošno sprejeto dejstvo in ne le izjema v praksi (Deželan 2009: 90–91).

Redefiniranje državljanstva (kar posledično pomeni tudi prestrukturiranje državljske vzgoje) se najbolj kaže skozi: dimenzije raznolikosti (življenje v raznolikih družbenih in kulturnih skupnostih); prostor (razširitev koncepta iz nacionalne v evropsko, mednarodno, transnacionalno in kozmopolitsko državljanstvo); socialne pravice (spremembe socialnega statusa z vzponom globalne ekonomije); participacijo in zaskrbljenost glede pasivnosti mladih (sodelovanje in participacija v demokratični družbi na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni) (Štrajn 2004). Ko govorimo o državljanstvu danes, mislimo na večdimenzionalni pogled na državljanstvo. Slednji ni več omejen zgolj na pravne odnose med posameznikom in državo,⁴ temveč izpostavlja tudi kompetence in sposobnosti (Dürr et al. 2005: 7). Stališče, ki prevladuje v razpravah o državljanstvu, je, da ga je treba razumeti kot mozaik identitet,⁵ dolžnosti in pravic, ne pa kot enoten koncept (Heater 1999 v Sardoč 2004).

4 Ob govoru o trdnosti vezi med državljanom in državo velja poudariti blagodejen vpliv politično aktivnih in zavedajočih se manjšin na kohezivnost države/državljanstva ter moralni imperativ pravičnega obravnavanja in reševanja problemov manjšin, ki se jasno ločijo od večinske populacije. Moralno-etični imperativi in nujnost vsakodnevnega reševanja problemov manjšin tako politične oblikovalce silijo v urejanje omenjenega vprašanja, za katerega se zdi, da zanj ni idealne rešitve. Posledično se ves čas išče nekakšno ravnotežje na kontinuumu kulturnih zahtev po diferenciaciji ter, ob ohranitvi politične in moralne integritete, imperativov državljanstva po integraciji (Deželan 2009: 82).

5 Nacionalna identiteta je za Južniča (1993: 306) ena izmed najbolj zapletenih in protislovnih identitet, »iz raznovrstnih drugih »sestavljena« identiteta«. Rečemo lahko, da imamo opravka s kolektivnimi oblikami identifikacij, ki pa so relacijske – njihov smisel in obstoj sta odvisna od drugih identitet. So pa npr. kulturna, etnična in nacionalna identiteta ambivalentni družbeni pojavi, ki pogosto služijo izključevanju določenih kategorij iz skupnosti, čeprav po drugi strani nudijo (globljo ali plitvejšo) čustveno identifikacijo in navezanost na skupnost (Šabec 2006). In ravno v izključevanju ostaja strah pred pretiranim poudarjanjem ene od identitet.

V 21. stoletju je potrebna nova oblika državljanstva, ki jo Kymlicka (1995) imenuje »multikulturno državljanstvo«. Priznava in legitimira pravico ter potrebo državljanov po ohranjanju etničnih in kulturnih skupnosti kot tudi nacionalne državljanske kulture. Le kadar je nacionalna državljanska kultura preoblikovana na način, ki odraža in daje glas različnim etničnim, rasnim, jezikovnim in verskim skupnostim, ki jo sestavljajo, je lahko videna kot legitimna za vse državljanke in le tako lahko države razvijejo uresničevanje splošne blaginje ter njenih idealov (Banks 2001: 7).⁶

Jelenčeva meni, da multikulturno državljanstvo predpostavlja kulturni pluralizem, ki se uresničuje in uveljavlja na podlagi demokracije, torej v demokratični družbi, ki mora biti kulturno, politično, intelektualno ter socialno pluralistična in mora temeljiti na prepričanju ter veri v notranjo vrednost posameznika in njegove enkratne sposobnosti za doseg človečnosti (Jelenc 1994: 9). Kulturna pluralnost, različnost, raznolikost in čezkulturnost so pojmi, ki v današnjem času opisujejo družbe, katerih pripadniki pripadajo različnim veram, rasam, jezikom in, navsezadnje, tudi različnim kulturnim okoljem. Pravzaprav imajo vsi navedeni pojmi skupno lastnost, in sicer gre pri vseh za prisotnost in sobivanje različnih etničnih skupin na nekem geografskem območju. Dragoš na podlagi svojih terminoloških raziskav pojma multikulturnost trdi, da so multikulturene družbe tiste, kjer ljudje iz raznovrstnih, kulturno in etnično različnih, kontekstov živijo v sosedstvu z neko stopnjo skupnih interakcij (Dragoš 2005). Podobno, sicer nekoliko ožjo, definicijo zagovarja tudi Banks, ki trdi, da je multikulturena družba tista, katere pripadniki prihajajo iz različnih narodov, kultur, jezikovnih skupin, verstev, tradicij, življenjskih stilov ter etično-vrednostnih sistemov (Banks 1996).

Kljub nekaterim ameriškim tradicijam, pri katerih razlikovanja med pojmom multikulturnost in medkulturnost⁷ ni zaslediti, v evropskih do-

6 Skupnost gradita skupna zgodovina in jezik, ki ustvarjata nacionalno identiteto. Vendar multinacionalne države ne zaobsegajo teh dveh kriterijev, zato v dobi globalizacije ne moremo več govoriti o čistih nacionalnih državah. Izpostavi se ključ izključevanja in ne vključevanja, saj venomer obstajajo drugi, ki niso pripadniki naše države. Multinacionalne države poleg promoviranja nacionalne identitete vzpostavljajo še transnacionalno identiteto, ki združuje številne nacionalne skupine v državi (Kymlicka 1999).

7 Na podlagi številnih razprav in različnega razumevanja pojma multikulturnost oz. medkulturnost smo se odločili, da ga v monografiji konsistentno uporabljamo na naslednji način: kadar se pojem nanaša na družbo, ga uporabljamo kot multikulturena družba. Kadar se nanaša na izobraževanje, ga uporabljamo kot medkultureno izobraževanje. S tem želimo poudariti, da je cilj izobraževanja nedvomno čim večji doprinos k uspešni medkultureni komunikaciji in razvijanju medkulturenega dialoga tako znotraj šol kot v širši družbi. Ali

kumentih pojma označujeta dva različna pomena. Multikulturalnost je razumljena kot širši pojem, ki pomeni sobivanje kultur brez večjih interakcij med njimi, pojem medkulturalnosti pa je razumljen kot medkulturalna interakcija med različnimi kulturami na nekem geografskem območju, ki označuje medkulturalno komunikacijo med posamezniki, ki so pripadniki na različnih področij družbenega življenja (politično, kulturno, izobraževalno). Sobivanje različnih kultur namreč ne predpostavlja njihovega priznavanja, razumevanja in spoštovanja. Nasprotno: prihaja lahko celo do stigmatiziranja in izključevanja. Številne kulturne skupine v sodobnem svetu se namreč kljub svojim državljanskim pravicam še vedno počutijo odrinjene na »rob« ter stigmatizirane, in to ne zgolj zaradi svojega družbeno-ekonomskega statusa, temveč (prav) zaradi svoje družbeno-kulturne identitete, zaradi svoje »različnosti« (Kymlicka 2005: 457).

Vez med multikulturalno in medkulturalno družbo lahko predstavlja medkulturalni dialog kot proces, ki zajema odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj med posamezniki in skupinami z različnim etničnim, kulturnim, verskim in jezikovnim poreklom na podlagi medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Zahteva svobodo in sposobnost posameznika, da se izrazi, ter tudi pripravljenost in zmožnost poslušati mnenja drugih. Medkulturalni dialog prispeva k političnemu, socialnemu, kulturnemu in gospodarskemu vključevanju ter k povezovanju družb z različnimi kulturami. Spodbuja enakopravnost, človeško dostojanstvo in občutek skupnih ciljev. Želi razviti globlje razumevanje različnih svetovnih nazorov in praks z namenom večjega sodelovanja in participacije, kar omogoča posamezniku preobrazbo in osebno rast, v skupnosti pa spodbuja strpnost in spoštovanje do drugih (Svet Evrope 2009: 16). Medkulturalni dialog je po eni strani velik izziv sodobnega časa za posameznika in družbo, hkrati pa tudi mogoča rešitev za globalne izzive, s katerimi se vedno pogosteje soočamo. Pri tem je potrebno posebno pozornost nameniti mladim generacijam in jim omogočiti, da razvijejo znanje, vedenje, in veščine, ki jim omogočajo vzpostaviti medkulturalni dialog in delovati v sodobni globalni multikulturalni družbi.

V nadaljevanju preko podatkov najrazličnejših nacionalnih in mednarodnih raziskav ter statističnih podatkov osvetljujemo Slovenijo in EU kot multikulturalno družbo, in sicer kot realnost in izziv, s katerim se sooča izobraževanje za državljanstvo v multikulturalni družbi v Sloveniji.

smo ta cilj na podlagi medkulturalnega izobraževanja v Sloveniji že dosegli, pa ne želimo predpostavljati, zato uporabljamo izraz multikulturalna družba.

1.1 SLOVENIJA KOT MULTIKULTURNA DRUŽBA

Upravljanje kulturnih razlik znotraj državnih meja, ki so lahko različnih oblik, vključno z razlikami v regionalni, rasni, verski in družbeno-ekonomski strukturi, lahko predstavlja velik izziv učinkovitemu poučevanju v okolju različnosti (Hutchison 2006: 302). Nekateri (npr. Asser et al. 2004: 39) menijo, da se multikulturalizem pogosto zoži zgolj na nacionalnost in nacionalno kulturo. Upoštevati pa je treba številne dejavnike, preko katerih posameznik lahko izraža svojo identiteto, npr.: raso, etnično pripadnost, jezik, vero, družbeni razred, urbano ali podeželsko okolje, mentalne sposobnosti, starost, spol, spolno orientacijo, poklic in izobrazbo. Pri tem gre za širši skopek različnosti, ki jih mora v relaciji do enakosti urejati sodobna država (tudi preko izobraževanja in vzgoje mladih).

Z multikulturalnostjo oziroma z medkulturalnostjo imamo na področju izobraževanja v Sloveniji že veliko izkušenj. Te so omejene predvsem na področja, kjer živijo pripadniki etničnih skupnosti: Madžari v Prekmurju in Italijani na Obali ter Romi v Prekmurju in na Dolenjskem. Pripadniki etničnih skupin imajo svoje kulturne in jezikovne posebnosti ter se zaradi tega razlikujejo od večinske družbe, s katero živijo na nekem skupnem geografskem in političnem prostoru. Pripadniki avtohtonih in (tudi) neavtohtonih etničnih skupin predstavljajo pomemben del naše družbe in jo kulturno bogatijo. Če se ozremo skozi zgodovino, vidimo, da je slovenski narod vedno živel na nekem multikulturalnem geografskem področju, ki se danes kaže predvsem v raznolikosti kulture in načina bivanja tudi med slovenskimi zgodovinskimi pokrajinami (Weiss 2007: 6).

V zadnjih petdesetih letih se v Slovenijo letno praviloma več ljudi priseli, kot se jih iz nje odseli. Sredi leta 2009 je bil med prebivalci Slovenije vsak osmi rojen v tujini, torej priseljen (Statistični urad Republike Slovenije 2009). V Sloveniji živi dobra desetina prebivalcev, katerih kultura in jezik se bistveno razlikujeta od kulture in jezika večine (Peček in Lesar 2006). Naš koncept državljanstva podpira monokulturalnost, saj je koncept državljanstva vezan na idejo naroda – države. Gre torej za koncept države, kjer narodnost izenačujemo z državljanstvom. Podatki Statističnega urada Republike Slovenije kažejo, da je v Sloveniji konec leta 2007 živelo nekaj več kot 2 milijona prebivalcev, 11,2 % teh oseb pa je bilo rojenih v tujini. Glede na podatke iz popisa 2002 se je 85,4 % mladostnikov, mlajših od 15 let, opredelilo za Slovence, preostalih 14,6 % mladostnikov pa se jih je narodnostno opredelilo drugače, se niso opredelili, niso želeli odgovoriti na vprašanje o narodnostni pripadnosti ali

pa je njihova narodnostna pripadnost neznan (Statistični urad Republike Slovenije 2009). Spet druge raziskave, izvedene med ljubljansko mladino, staro 15 let, kažejo, da je mladih priseljencev in njihovih potomcev iz neslovenskih in mešanih zakonov 34,5 %. Zgovoren je tudi podatek Dekleve, da približno 25 % ljubljanskih osnovnošolcev ne pripada slovenskemu narodu in zatorej tudi njihova materinščina – v večini primerov – ni slovenščina (Dekleva in Razpotnik 2002: 99–100).

Poleg narodnih manjšin je vprašanje multikulturalnosti v Sloveniji predvsem vprašanje priseljencev iz bivše Jugoslavije, kar glede na odnos Slovencev do njih niti ne preseneča. Po odcepitvi Slovenije od Jugoslavije leta 1991 je na ozemlju Slovenije ostalo veliko prebivalcev nekdanjih jugoslovanskih republik, katerih materni jezik ni slovenski. Slovenija tudi po vstopu v EU ostaja migracijsko povezana s preostalimi državami, nastalimi na ozemlju nekdanje Jugoslavije (Statistični urad Republike Slovenije 2009).

Poleg orisovanja Slovenije kot multikulturalne družbe velja posebno pozornost nameniti tudi pojmu medkulturalnosti oziroma orisati, kakšni odnosi vladajo v Sloveniji med pripadniki različnih etničnih, rasnih, verskih in drugih skupin ter kakšen je odnos Slovencev do medkulturalnega dialoga.

Kritiki opozarjajo, da nam je v zadnjih nekaj letih uspelo priti v vsa najpomembnejša mednarodna poročila, v katerih se opozarja na nestrpnost in ksenofobijo (Dragoš 2006). Tudi empirične raziskave kažejo, da v Sloveniji pojavi ksenofobije ter rasizma niso nobena redkost, še več, pojavljajo se tudi spoznanja o institucionaliziranih oblikah rasizma (Skubic Ermenc 2003). Raziskave so pokazale tudi, da priseljenci svojega položaja v Sloveniji ne zaznavajo kot enakopravnega. Dobršen del jih svojo etnično pripadnost občuti kot oviro na poti do popolne integracije (Bešter 2007: 253). Na področju šolskega sistema Skubic Ermenčeva (2003) ugotavlja, da se v javni slovenski osnovni šoli vodi asimilacijska in ne integracijska šolska politika, kar manjšinam onemogoča enakopravne izobraževalne možnosti. »Pokazalo se je, da slovensko šolstvo temelji na enakosti možnosti, pogled v dokumentacijo in prakso pa kaže, da gre bolj za deklarativno kot dejansko skrb za enakost možnosti. Šola je koncipirana kot šola za slovenski narod, ki se (še) plaho in nekritično spogleduje z idejami evropske identitete, "druge" pa pušča ob strani.« (Skubic Ermenc 2003: 3.) Raziskava Koboltove (2005) kaže, da pred sodke, stereotipno delovanje, negativno ocenjevanje učencev neslovenske narodnosti ter razlikovanje učencev po priimku in po zunanosti opaža skoraj tretjina anketiranih učencev.

Eurostatova raziskava o medkulturnem dialogu v EU, ki je bila izvedena leta 2007, je pokazala, da imajo prebivalci Slovenije v primerjavi z ostalimi prebivalci EU manj stikov z drugimi etničnimi skupinami (43 % anketiranih slovenskih prebivalcev je takšne stike imelo, povprečje EU je 48 %), manj stikov z ljudmi drugih religij (43 %, povprečje EU je 44 %), iz drugih držav EU (38 %, povprečje EU je 42 %) ter iz drugih držav izven EU (34 %, povprečje EU je 36 %). Pri tem ima večina stik z navedenimi skupinami na javnih mestih (51 %, povprečje EU je 53 %), na delovnem mestu (50 %, povprečje EU je 49 %), med sodelovanjem v kulturnih prireditvah v prostem času (34 %, povprečje EU je 36 %), sledijo multikulturni stiki pri uporabi interneta (19 %, povprečje EU je 28 %), v šoli ali drugi izobraževalni instituciji (26 %, povprečje EU je 25 %), med potovanjem ali pri udeleževanju v športnih aktivnostih v prostem času (Evropska komisija 2007b).

V navedeni raziskavi je Slovenija dosegla najvišji odstotek tistih, ki so se opredelili do medkulturnega dialoga oziroma ga povezali z različnimi pojmi; le pri 19 % anketiranih pojem medkulturnega dialoga ni sprožil nobene asociacije. Med tistimi, ki so asociacije izrazili, prevladujejo: sodelovanje, izmenjava, transnacionalna mobilnost (26 %); kulturni dogodki in dostop do kulture (15 %); toleranca, enake pravice (14 %);⁸ komunikacija med različnimi skupnostmi (12 %); skupno življenje, poznavanje in razumevanje drugih kultur (9 %); sledijo koeksistenca in kulturna raznovrstnost; skupna evropska kultura; soočanje z jezikovno različnostjo; ohranjanje tradicij; dialog na področju politike in ekonomije; izobraževanje, izmenjava informacij in idej; migracije in manjšine ter ostalo (Evropska komisija 2007b).

Na vprašanje, ali menijo, da ljudje z drugačnim kulturnim ozadjem bogatijo njihovo kulturno življenje, jih je 18 % odgovorilo, da ga zelo bogatijo (povprečje EU je 23 %); dokaj bogatijo 55 % (povprečje EU je 49 %); ne bogatijo preveč 15 % (povprečje EU je 16 %) oz. ga sploh ne bogatijo 7%, kar je enako povprečju EU. Pri tem velja omeniti, da so bili pozitivni pogledi na kulturno bogatenje izraženi predvsem s strani mladih, ki so še vedno del izobraževalnega sistema (Evropska komisija 2007b).

Pri vprašanju, ali se strinjajo, da imajo mladi koristi od stikov z drugimi kulturami, se jih je 28 % zelo strinjalo (povprečje EU je 34 %), 58 % se jih je strinjalo (povprečje EU je 49 %), 11 % se jih ni strinjalo (povprečje EU je 10 %), 1% se jih močno ni strinjalo (povprečje EU je 3 %). Pri tem je zanimivo tudi strinjanje s trditvijo, da bi morali mladi ohranjati družinsko tradicijo:

8 Pri tem je zanimivo, da je Slovenija (oziroma respondenti, ki so v raziskavi sodelovali) edina izmed sodelujočih držav, kjer so toleranca in enake pravice na enem izmed prvih treh mest.

27 % se jih je zelo strinjalo (povprečje EU je 27 %), 53 % se jih je strinjalo (povprečje EU je 40 %), 16 % se jih ni strinjalo (povprečje EU je 24 %), 2 % se jih močno ni strinjalo (povprečje EU je 1 %). Topogledno je zanimivo, da so se močno strinjali predvsem starejši od 55 let in manj izobraženi (Evropska komisija 2007b).

Navedeni podatki kažejo, da medkulturni stiki v Sloveniji niso redkost predvsem med mladimi. Mladi so tudi tisti, ki do skupin z različnim etničnim, verskim in geografskim ozadjem izkazujejo pozitivnejši odnos. Ker na podlagi številnih svetovnih prognoz lahko predpostavljamo, da sedanje povečanje migracij po svetu tudi v prihodnosti ne bo usahnilo⁹ (Portera 2008: 481), je pomembno, da morebitna negativna stališča do multikulturalnosti v Sloveniji spreminjamo v pozitivno smer, k čemur lahko v veliki meri pripomore tudi medkulturno izobraževanje.

1.2 EVROPSKA UNIJA KOT MULTIKULTURNA DRUŽBA

EU predstavlja politično skupnost, ki jo zaznamuje specifična multikulturalna realnost (skupek nacionalnih držav, ki pogosto medsebojno pa tudi znotraj njih predstavljajo različne kulturne skupnosti). Evropska zgodovina, s svojo multikulturalno tradicijo, je polna mešanj, prehajanj in zблиževanj med kulturami. Življenje v EU je zato pestrejše, bolj polno izzivov, a tudi zahtevnejše. Nobena skrivnost namreč ni, da se zagovorniki združene Evrope soočajo z velikimi težavami. Države ne predstavljajo le gospodarskih enot, temveč jih sestavljajo ljudje z različnimi zgodovinami in vrednotami. Tudi zato se kaže širitev EU za bolj zapleteno, kot so pričakovali (Gomes 2006: 18).

Razvoj večkulturnih družb v Evropi je postal izrazitejši po koncu druge svetovne vojne. Med poglobljanjem ideološkega prepada med vzhodom in zahodom je prišlo do velikih migracij na območju nekdanje Sovjetske zveze in v njeni okolici. Države Severne in Srednje Evrope (predvsem Velika Britanija, Francija, Nemčija in Nizozemska) so za gospodarsko obnovo potrebovale vse

⁹ Milijoni imajo državljanstvo ene države in živijo v drugi, spet drugi so brez državljanstva, vključujoč begunce po svetu. Število posameznikov živečih zunaj svoje matične domovine je naraslo iz približno 33 milijonov v 1910 na 175 milijonov v letu 2000 (Benhabib 2004). Združeni narodi ocenjujejo da bodo migracijski tokovi ostali na enako visoki ravni vsaj še do sredine 21. stoletja in da bodo na svetovni ravni narasli na 2 milijona letno (Barbieri Masini 2011: 235).

več novih delavcev. V petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja sta obstajali predvsem dve obliki migracij: (nekdanje) kolonije so zapuščali tisti, ki so se vračali v matično državo (Velika Britanija – Indija, Francija – Alžirija, Nizozemska – Indonezija) in pripadniki različnih etničnih skupin. Po drugi strani pa so razvitejše države začele novačiti delavce iz Južne Evrope (Španija, Portugalska, Italija, Grčija, Jugoslavija, Turčija) in iz drugih bližnjih držav. Ti priseljenci so se trgu dela pridružili večinoma kot fizični delavci. Z gospodarsko krizo, ki se je začela leta 1973, so se razmere spremenile. Prevladovala je strukturna nezaposlenost, ki je prizadela predvsem t. i. nekvalificirane delavce, zlasti tuje priseljence. Veliko priseljencev iz petdesetih in šestdesetih let se je vrnilo v domovino. Ob koncu sedemdesetih let je Evropa postala pomemben cilj novega vala priseljencev, tokrat predvsem ljudi iz južnega Sredozemlja in t. i. »tretjega sveta«. Za razliko od priseljevanja v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja pa tega vala niso sprožile evropske države, ampak moramo vzroke in razlage iskati v negotovih družbenih, gospodarskih in političnih razmerah večine držav po svetu (Gomes 2006: 14–15).

Prikazani migracijski tokovi in preteklosti pa niso edini izvor multikulturalnosti EU.¹⁰ Evropa je v zadnjih letih doživela pomembne spremembe, ki so posledica širitev Unije, povečane mobilnosti ljudi (predvsem zaradi enotnega trga EU), novih migracijskih tokov,¹¹ vse pomembnejših izmenjav z ostalim svetom preko trgovine, izobraževanja, preživljanja prostega časa in splošne globalizacije. Ena izmed teh pomembnih sprememb je tudi povečan medsebojni vpliv različnih kultur, jezikovnih in etničnih skupin ter religij na njenem območju in zavedanje, da jo je poleg ekonomskega potrebno razumeti tudi iz sociokulturnega vidika. Za Evropo je namreč področje sociokulturnega soobstoja ključno.

Multikulturalnost v EU se poleg migracij izraža tudi preko brisanja meja nacionalnih držav v smislu prenosa določenih pristojnosti na nadnacionalno raven. EU, ki nastaja zadnja desetletja skozi ekonomske in politične procese integracije različnih nacionalnih držav, predstavlja možnost izrazite multikulturalne skupnosti *par excellence*. Politična, ekonomska in kulturna integra-

10 EU je po številu migracij tretja na svetu (za ZDA in Kanado). Evropske države z najvišjim deležem migracij so Nemčija, Velika Britanija, Francija, Španija in Italija. Kljub temu se z njimi srečujejo tudi drugod po Evropi (Barbieri Masini 2011: 234).

11 Novi migracijski tokovi so pogosto povezani z zavedanjem, da je obstoj oz. preživetje EU ogroženo z demografskimi trendi. Prebivalstvo Evrope se stara. Kar pomeni tudi zmanjševanje delovne sile, ki mora biti tako zaradi ekonomskega kot družbenega razvoja kompenzirana z migracijami (predvsem delovno aktivnega prebivalstva) (Barbieri Masini 2011: 234).

cija v »nacionalno« skupnost zahteva premislek o ureditvi odnosov med različnimi nacionalnimi entitetami in drugimi manjšinskimi ali drugačnimi kolektivitetami. V primeru oblikovanja EU in »evropske identitete«¹² se zastavlja vprašanje, ali je kulturna heterogenost, ki zaznamuje evropski prostor, vrednota sama po sebi, ali pa lahko po drugi strani le-ta postane ovira na poti ekonomske, politične ali celo kulturne integracije evropske družbe. Večina se strinja, da je kulturna heterogenost vsaj do neke mere vrednota, ki jo je potrebno negovati, vendar pa obstajajo različne interpretacije, na kakšen način lahko EU to doseže. Za razvoj skupne evropske identitete so predpogoj skupne vrednote, ki jih bodo evropski državljani delili. Pri tem EU v središče postavlja človeško osebnost, človekove pravice kot tudi odgovornosti in nad vsem mir na njenem celotnem ozemlju. Pomembno je, da h gradnji skupnih vrednot prispevajo vsi – oblikovalci politik skupaj s skupinami državljanov in raziskovalci ter še posebej izobraževalnimi institucijami, v katerih se o navedenih vprašanjih razpravlja (Barbieri Masini 2011: 235).

Zaradi specifične narave skupnosti *sui generis* se je posledično razvil tudi specifičen tip koncepta državljanstva EU, saj v tem primeru ne gre za državo, temveč za svojevrstno skupnost, na katero so države članice prensle nekatere suverene pravice (Deželan 2009: 100). Novo, t. i. evropsko državljanstvo se mora po Rossu (2000) drastično razlikovati od starega koncepta državljanstva, saj mora biti manj etnocentrično, bolj raznoliko, vključujoče in manj osredotočeno na nacionalistične koncepte. Namesto tradicionalnega modela državljanstva, ki temelji na nacionalni identiteti in formalnem statusu državljana, je treba državljanstvo EU pojmovati kot bolj fluiden in dinamičen koncept (Walkington in Wilkins 2000). Mnogovrstno državljanstvo predpostavlja razumevanje mnogih družbenopolitičnih kontekstov, številnih identitet, vdanost različnim ravnam oblasti, mnogo različnih vrst pravic in dolžnosti, ki izvirajo z različnih ravni, itd. Klasični ideal aktivnega in vrliga državljana v organsko povezani skupnosti ostaja, vendarle pa so se okoliščine temeljito spremenile, saj so se posamezniku »naložili« različni državljanski konteksti, za vsakega od njih pa potrebuje znanje, razumevanje in spretnosti, da lahko kompetentno opravlja vlogo državljana (Deželan 2009: 96). Evropska komisija oziroma širše aktivnosti v kontekstu EU ravno v državljanstvu vidi eno izmed rešitev problema demokratične legitimnosti integracije (Deželan 2009: 13). Zaradi pomanjkanja organske povezanosti politično zasno-

12 V preteklosti se je državljanska identiteta nanašala na teritorij, sedaj pa se ne moremo več naslanjati na linearnost, temveč moramo državljansko identiteto opazovati kot mrežo in mreženje zaradi družbenih in kulturnih fenomenov v kompleksnem svetu (Audigier 2000).

vane skupnosti, ki je zaenkrat le skupek različnih državljskih skupnosti, državljani EU le redko delijo močnejši občutek evropske identitete in s tem povezano določeno stopnjo lojalnosti do integracije (Deželan 2009).

Zaradi navedenih izzivov novega, t. i. evropskega državljanstva in razvoja evropske identitete v multikulturni Evropi EU veliko pozornosti namenja dejavnostim za spodbujanje medkulturnega razumevanja. V letu 2008, evropskem letu medkulturnega dialoga, ki ustvarja zavest o skupni identiteti, sta bila pomen in vloga kulture v procesu evropskega povezovanja poudarjena kot izhodišči, ki ju ne moremo prezreti. Namen projekta je bil vzpostaviti čim tesnejšo povezavo med evropskimi narodi, sožitje različnih kultur in prepričanj. S tem se ne povečuje le vrednost njihove skupne dediščine, njihovih korenin, ampak pridobiva oziroma jim daje ustrezno mesto in istočasno priznana spoštovanje vseh razlik, ki so jih na teh področjih doslej pridobili in zgradili tako posamezniki kot lokalna okolja. Zavedajoč se, da zgolj strpnost ne zadošča več, je evropsko leto medkulturnega dialoga dalo pobudo za pravo preobrazbo družb, tako da bodo oblikovale medkulturno Evropo, v kateri bodo kulture konstruktivno sodelovale in medsebojno vplivale ena na drugo in v kateri bo človeško dostojanstvo na splošno spoštovano (Statistični urad Republike Slovenije 2009).

Na medkulturni dialog v EU se je osredotočila tudi raziskava Eurobarometra v letu 2007, katere izsledke, relevantne za pričujočo monografijo, prikazujemo v nadaljevanju. Rezultati so pokazali, da sta dve tretjini Evropejcev vsak dan v stiku z vsaj eno osebo iz drugega verskega, etničnega ali nacionalnega okolja, kar kaže, da je medkulturna integracija v EU vsakdanji pojav. 72 % anketirancev, državljanov EU, je menilo, da so ti odnosi pozitivni in da jih bogatijo ter zato pozdravljajo dialog z drugimi kulturami. Toliko jih je namreč menilo, da ljudje z drugačno etnično, versko ali nacionalno pripadnostjo bogatijo kulturno življenje v njihovi državi, 23 % vprašanih pa se s to trditvijo ni strinjalo (Evropska komisija 2007b).

Močan pritok državljanov tretjih držav v EU v preteklosti skupaj z veliko notranjo mobilnostjo v EU po dveh najnovejših širitvah pomeni, da se šole v marsikateri državi EU srečujejo z nenadnim in močnim prirastom števila teh otrok (Evropska komisija 2008: 2). Iniciative o evropski dimenziji državljske vzgoje¹³ pa je na ravni EU zaslediti že mnogo prej. V Resoluciji Sveta Evro-

13 Luchtenberg (1996) opozarja na številne pasti pri osredotočanju na EU kot multikulturno družbo: omejevanje na Evropo lahko rezultira v novem tipu etnocentrizma (t. i. evrocen- trizem), ki zanemara države izven Evrope; evropska dimenzija z osredotočanjem na sliko

pe (1991) je poudarjena potreba po kombiniranju evropske in medkulturne dimenzije v izobraževanju, in sicer v smislu razumevanja šol kot spodbujevalcev zavedanja o geografski različnosti evropskih regij z njihovimi naravnimi, družbenimi in ekonomskimi značilnostmi, politične in družbene strukture Evrope, večjezikovne narave le-te in kulturne raznovrstnosti, ki iz tega izhajajo. Cilj takšnega dokumenta je bil povečati zavedanje o naraščajoči enotnosti med evropskimi prebivalci ter pomagati mlajši generaciji k zavedanju o skupni evropski identiteti. Navedena evropska dimenzija državljanske vzgoje stremi k dojetju Evrope kot prostora s skupnimi kulturnimi izkušnjami, podobnimi vrednotami in izraža željo po nadaljnji (ne le ekonomski) integraciji. Dokument je prav tako spodbudil izobraževalne ustanove, da navedene dimenzije vključijo v svoje kurikule (Asser in drugi 2004: 34). Evropsko državljanstvo, vključno z njegovimi multikulturnimi dimenzijami, je tako postalo pomembna dimenzija demokratičnega državljanstva in naj bi tvorilo pomemben element programov državljanske vzgoje (Cecchini 2004: 7).

V pričujoči monografiji bomo v nadaljevanju izpostavili še nekaj, in sicer pretirano poudarjanje patriotizma. Gre za temo, ki je vedno znova aktualna in se navezuje na dimenzije državljanske vzgoje, predvsem v smislu opozorila, kaj zagotovo ni medkulturna dimenzija v izobraževanju, vsaj če govorimo o pretiranem poudarjanju patriotizma.

krščanske sredine v Evropi lahko poveča prepad med sprejetimi državami, ljudmi in jeziki in tistimi, ki niso sprejeti; tako evropska kot medkulturna dimenzija sta lahko razumljeni kot dodatek k sicer nespremenjenemu nacionalno usmerjenemu kurikulu (Faas 2011). Temu v podobni obliki pritrjujejo tudi nekateri drugi avtorji (Ross 2003; Faas 2011; Skubic Ermenc 2004; 2005). Skubic Ermenčeva (2004; 2005) tako, zavedajoč se omejitve osredotočenosti na evropske tematike v šolskem prostoru, kot nezadovoljivo ocenjuje naravnost šole na evropski multikulturalizem, pri čemer je zanemarjen notranji in globalni vidik.

2. MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE

1.1 DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA

V Evropi smo zadnja desetletja priča družbenim in političnim spremembam, ki so vplivale na »preporod« koncepta državljanstva, tako v politični teoriji, kakor tudi na širšem področju družbenih ved, hkrati pa tudi na pomen in vlogo državljanske vzgoje ter izobraževanja, ki ga zagotavlja država. Zato je v razpravah o šolstvu v Evropi v ospredju tudi tema, ki jo navadno označujemo z izrazom »državljanska vzgoja« (Justin in Sardoč 2003; Sardoč 2005). Pri nas se tej diskusiji pridružuje tudi tematika patriotizma oz. domovinske vzgoje, katere prisotnost je sicer poudarjena ciklično (ponavadi še posebej v predvolilnem času). Tovrstni diskusiji pa smo bili priča tudi v zadnjem času, predvsem ob »posodabljanju« osnovnošolskega predmeta Državljanska vzgoja in etika,¹⁴ tako v vsebinskem smislu, kakor tudi pri poimenovanju predmeta (kar se je zgodilo v letu 2008); priča smo bili tudi razmislekom o uvedbi in okrepitvi teh vsebin na vseh drugih nivojih slovenskega šolstva. Zdi se, da je v središču protislovij o domovinski vzgoji razumevanje koncepta državljanske vzgoje (predvsem v njenem relacijskem smislu oz. konceptualizaciji njenega hierarhičnega razmerja). Tovrstne razprave niso »rezervirane« le za strokovno javnost, temveč so (veliko bolj) burne prav na političnem prizorišču. Kaj je torej državljanska vzgoja, kako razumemo domovinsko vzgojo? Čeprav patriotizem sam po sebi ne pomeni nekaj slabega, bomo skušali pokazati omejitve pretiranega poudarjanja patriotizma, s pomočjo identitetne formacije, ki pa lahko upočasnijo učinkovitost »vzpostavljanja« nove (širše) identitete.

V tem delu monografije govorimo predvsem o treh pojmovnih zvezah, zato jih je smiselno opisati na začetku. *Državljanska vzgoja* sicer predstavlja

14 Predmet se danes imenuje Državljanska in domovinska vzgoja ter etika. Priča smo pa tudi spremembi učnega načrta omenjenega predmeta.

niz različnih modelov, pristopov, kontekstov, ideoloških tradicij itd., vendar bomo po potrebi specificirali njeno dimenzijo ali kakšen drug karakter. Področje, ki ga razumemo v najširšem smislu, seveda sestavlja več dimenzij; ena od teh je tudi šola oziroma javni sistem vzgoje in izobraževanja, ki sestoji ne le iz posamičnih predmetno osredotočenih vsebin, temveč je za to področje enako pomembna celovita kurikularna in medpredmetno-integracijska dejavnost tako na vsebinski kot izvedbeni ravni.¹⁵ *Državljski patriotizem* nam predstavlja izgradnjo koncepta, ki ga želimo opisati. Namenoma je sestavljen iz dveh delov: iz državljanske in domovinske vzgoje (oz. patriotizma). Predstavljal pa naj bi morebitni konsenz ob uvajanju novosti na področju državljanske vzgoje, ki bi ga lahko dosegli tudi s pomočjo relacijsko semantičnega problematiziranja dveh polov, predvsem nacionalizma in delno kozmopolitstva. *Domovinska vzgoja* v tem delu predstavlja srž problematiziranja, kajti tudi v strokovnih diskurzih je prav koncept slednje zelo nedorečen. Na domovino namreč referirajo različna občutja, vedenja in prepričanja, ki jih je praktično nemogoče združiti v zgolj en koncept. Prav tako nam teoretizacija različnih avtorjev ne pomaga veliko, kajti gre za področje, ki je sila specifično za posamezno državo/narod/nacijo.

2.1.1 KONCEPTUALNE DILEME

V središču protislovij o državljanski vzgoji (ter s tem povezanih konceptov) obstajajo različni pogledi na vlogo državljanske vzgoje v javnem sistemu vzgoje in izobraževanja ter na njeno vlogo v družbi na splošno (Sardoč 2004). Podobni raznoliki pogledi so značilni tudi za diskurze o dilemi državljanska vzgoja – patriotizem. Štrajn (2004: 85) ugotavlja, da je dilema državljanska – domovinska vzgoja pravzaprav globalna, njen izvor pa vidi v »vselej obnavljajočih se »klasičnih« ideoloških opozicijah«. Pri tem misli na opozicije, kot so: »liberalno-konservativno, emancipatorično-represivno, lokalno-kozmpolitsko, nacionalno-internacionalno itn«. Dileme izhajajo iz različnosti konceptualnih okvirov, na katerih temeljijo posamezni pogledi, v našem primeru premislek o konceptu državljanstva in konceptu domovine ter hkrati o tem, kako ju je mogoče misliti danes (Šimenc et al. 2004: 45). Za Westheimerja predstavlja patriotizem tako zelo raznovrsten koncept, da bi potrebovali t. i. »inuitski koncept« poimenovanja snega, kajti le več besed bi lahko ustrezno opisalo mnoga vedenja, prepričanja in dejanja, ki jih ponavadi

15 Prav tako pa tudi številne izvenšolske dejavnosti.

označujemo s pojmom patriotizem (Westheimer 2006: 608). Damon (v Levine et al. 2006) celo pravi, da je patriotizem danes najbolj (politično) nepravilno uporabljan pojem na področju vzgoje in izobraževanja.

Ker lahko iz različnih diskurzov razberemo zavzemanje tako za državljansko kot za patriotsko vzgojo,¹⁶ je smiselno konceptualizirati omenjeno dilemo. Koncept, ki ga želimo predstaviti, namenoma poimenujemo državljanski patriotizem, saj naj bi vključeval oboje. Na eni strani patriotizem, v pomenu navezanosti na lastni narod, nacionalno državo, domovino, in na drugi strani državljansko vzgojo, ki jo razumemo nekoliko širše, vsekakor pa tudi v funkciji razvijanja in krepitev kozmopolitskih vrednot, načel, identifikacij in pozitivnih nagibov pri mladih. Slednje se v veliki meri navezuje na globalizacijo družbe oziroma v smislu grajenja evropske identitete (ki je državam članicam na nek način skupna, po drugi strani pa nenehno poudarja svojo diverzificiranost), na tej točki predvsem grajenja evropskega patriotizma, ki naj bi se začel že pri mladih.

2.1.2 KONCEPT DRŽAVLJANSTVA IN DRŽAVLJANSKA VZGOJA

Državljanstvo, ki sicer ni nov pojem (na širok pomen besede naletimo že na prehodu iz 18. v 19. stoletje), je v zadnjem času doživelo nekakšen »preporod« oz. razširitev pomena besede. Kot pravi Kymlicka (2005: 399–400), »zanimanja za državljanstvo /v novejšem času, op. p./ ni zanetil le /.../ teoretski razvoj, temveč tudi nekateri politični dogodki novejšega časa in svetovni trendi«. ¹⁷ Zato, ko govorimo o državljanstvu danes, mislimo na multidimenzionalni pogled na državljanstvo, ki ni več omejeno zgolj na pravne odnose med posameznikom in državo. Danes državljanstvo ne vključuje le pravnega statusa znotraj političnega sistema, ¹⁸ ampak »ta pojem izposta-

16 V štirih državah srednje Evrope (Poljska, Slovaška, Češka in Romunija) je kot cilj državljanske vzgoje med drugim opredeljen tudi patriotizem, in sicer kot vrednota, ki naj bi jo sprejeli odgovorni državljani (Sardoč 2005: 33).

17 Kymlicka navaja sledeče: naraščajoča apatija volivcev in dolgoročna odvisnost od socialne v Združenih državah, prebujanje nacionalističnih gibanj v vzhodni Evropi, težave, ki jih je v Zahodni Evropi ustvarjalo naraščajoče večkulturno in večrasno prebivalstvo, oster napad na socialno državo v Angliji v obdobju Thatcherjeve, propad okoljskih politik, ki so slonele na prostovoljnem sodelovanju državljanov, nezadovoljstvo z globalizacijo in z občutkom nacionalne suverenosti itd.

18 Južnič (1993: 329–330) pravi, da je država izhodišče za tisto identiteto, ki ji rečemo v določeni splošnosti državljanstvo. In v tej identiteti je vsebovano mnogostransko in nemalokrat zapleteno razmerje med posameznikom in državo. Ta identiteta naj bi vsebovala bistvene elemente lojalnosti dvosmerne narave: državljan ima dolžnosti do države, kot jih

vlja tudi kompetence, spretnosti in sposobnosti« (Dürr et al. 2005: 7). Še več, sodobne konceptualizacije državljanstva, kot jih izpostavlja npr. Veldhuis,¹⁹ členijo državljanstvo na štiri glavne sestavine: a) politična/pravna razsežnost, b) družbena, c) kulturna in d) ekonomska razsežnost. In te razsežnosti se prevedejo v politično, družbeno, ekonomsko in kulturno pismenost. Stališče, ki prevladuje v razpravah o državljanstvu, je, da ga je treba razumeti kot mozaik identitet, dolžnosti in pravic, ne pa kot enoten koncept (Heater 1999 v Sardoč 2003).

Kadar govorimo o državljanstvu, se ne moremo izogniti pojmom in vprašanjem družbenega oz. socialnega reda, državljskih pravic in konceptov ter resničnega udejanjanja demokracije. Pri tem je ključno izpostaviti vlogo posameznika v različnih okoliščinah in vprašanje, koliko posamezniki (ki jih opredelimo kot državljane neke države) uresničujejo svoje možnosti vplivanja na ključna vprašanja v družbi, v kateri živijo, in kako jih uresničujejo. Gre za aktiviranje posameznika, ki zdaj nima le pravice, ampak tudi dolžnosti vplivati na odločitve, spremembe in razvoj družbenega, političnega in socialnega sistema, prav tako pa tudi na oblikovanje izobraževalne in kulturne politike (Jelenc - Krašovec 1998: 16). Vsakokratne družbene razmere spreminjajo tudi status državljanov. Jelenc - Krašovčeva (1998: 18–19) ugotavlja, da se je v sedemdesetih letih veliko pozornosti namenjalo izobraževanju in usposabljanju posameznikov za čim aktivnejše in kakovostnejše delo, v devetdesetih (prejšnjega stoletja) pa se je znova začelo poudarjati, da je človek tudi socialno bitje in da nujno potrebuje predvsem aktivno udeležbo in sodelovanje z drugimi – da je tudi državljan, občan, sosed itd. Zaradi vseh sprememb, tudi statusa državljanstva, je nujno pogledati razliko med državljanstvom in državljskostjo, in sicer: »državljanstvo opredeljujemo kot status, ki ga ima posameznik v neki državi in vse pravice in dolžnosti, ki iz tega statusa izvirajo«, »državljskost pa opredeljujemo kot sposobnosti, spretnosti in vedenje, s katerim posameznik izraža in udejanja svoje državljanstvo« (Jelenc - Krašovec 1998: 16). Tudi Sardoč (2004: 8) ugotavlja, da »/N/na vprašanje »Kaj je državljanstvo?« ni enopomenskega odgovora predvsem zaradi različnih in v nekaterih pogledih celo disparatnih tradicij politične teorije ter koncepta državljanstva.«²⁰ Sodobno razumevanje državljanstva zahteva (neke vrste)

ima država do njega. Gre za širok spekter pravic in dolžnosti, ki so posebej izpostavljene v situacijah, ko v določeni soodvisnosti živijo državljani in nedržavljeni. Zato državljanstvo ni le pravnoformalno izveden razločevalni znak (npr. potni list), je pa tudi to.

19 Povzeto po plakatu: Vstopite v Izobraževanje za demokratično državljanstvo (IDD).

20 Zato v razpravah o državljanstvu naletimo na stališče, da ga je treba razumeti glede na

prilagajanje dvema različnima tradicijama v politični teoriji: državljanskemu republikanizmu (oz. *teoriji klasičnega državljanstva*) in *liberalni politični tradiciji*. Kljub nekaterim skupnim točkam (obe npr. pripisujeta poseben pomen posameznim državljskim vrlinam) so med obema teorijama tudi velike razlike. »V »klasičnem« razumevanju državljanstva so pravice in odgovornosti državljana povezane predvsem z nacionalno identiteto posameznika.« (Miller 1995, 2000; Tomassi 2001 vse v Sarđoč 2003: 13). Takšno razumevanje zato referira na relacijski kontinuum. Pove nam namreč, da je razumevanje državljanstva utemeljeno z njegovo relacijo do nekoga drugega, in sicer v razmerju do nekoga, ki je izključen – »nedržavljan« ali preprosto »drugi«. Liberalna teorija državljanstva pa izpostavlja predvsem »pravice posameznikov znotraj družbe in njenih institucij ter pravično porazdelitev obveznosti in ugodnosti med posameznimi državljani« (Sarđoč 2003: 14). Drugače od obeh predhodnih modelov predstavlja *model razlikovalnega državljanstva* »pomemben korak v odkluku od enopomenskega pojmovanja državljanstva, ki implicitno zagovarja definicijo državljanstva kot univerzalnosti v nasprotju s partikularno kulturno identiteto posameznika«. Slednje pomeni razkorak med idealom asimilacije ter idealom kulturnega pluralizma ter daje prednost inkluziji, participaciji in vlogi posameznika znotraj različnih družbenih skupin (Sarđoč 2004: 8–10). Prav v tem modelu najdemo najbližjo povezavo s kozmopolitsko demokracijo. In v teh razmerah doživlja svoj »preporod« tudi državljanska vzgoja kakor tudi številni koncepti in prizadevanja pravzaprav svetovne strokovne in politične javnosti.

V nadaljevanju si pogledimo še eno koncepcijo razlikovanja državljanske vzgoje in državljanstva – maksimalistično in minimalistično koncepcijo. Zapisali smo že, da je v razpravah o šolstvu v Evropi v ospredju tudi tema, ki jo navadno označujemo z izrazom »državljska vzgoja«, okrog katere pa prevladuje stališče, da naj bi mladi v javni šoli pridobivali vsaj neke osnovne sposobnosti, ki jih bodo potrebovali kasneje, da bi postali aktivni državljani (Justin in Sarđoč 2003).²¹ Pri tem je poznavanje osnovnih dejstev o političnih institucijah in procesih političnega življenja le osnova (Kymlicka 1999: 9), kateri moramo dodati tudi aktivno participacijo in razvoj različnih vrednot. V globalizirajočih se družbenih okoliščinah potrebuje tudi (globalna)

poudarke; ni namreč vseeno, ali želimo poudariti državljansko pismenost ali razvoj določenih spretnosti in kultiviranje vrednot.

21 Spoznavali naj bi pravice in dolžnosti državljanov, človekove pravice, civilno družbo, osnovna etična načela, ki vodijo državljane pri sprejemanju odločitev, delovanje medijev itd. Sprejeli naj bi vrednote, kot so solidarnost, pravičnost, enakost, humanost, strpnost itd.

državljska vzgoja novo obliko.²² Če smo do sedaj opisovali predvsem podobnosti, je prav, da omenimo tudi razlike. V teoretičnih diskurzih se ob tematici državljanske vzgoje izpostavljajo tudi nekatere razlike, za katere lahko sodimo, da imajo vpliv na nacionalne koncepcije državljanske vzgoje. In eno najbolj poznanih (in najsplošnejših) razlikovanj je t. i. minimalistično in maksimalistično razumevanje državljanske vzgoje.

Minimalistično razumevanje se omejuje na posredovanje osnovnih informacij o ustavi, zakonih, političnemu sistemu in neposredno vzgaja le nekatere (najpomembnejše) državljanske vrline (npr. spoštovanje zakonov, solidarnost v ožjem okolju, udeleževanje volitev). Državljska vzgoja kot oblika socializacije. Minimalne interpretacije izhajajo iz ozkih definicij državljanstva. Maksimalistična koncepcija, ki se osredotoča na široke definicije državljanstva, zraven prej navedenega intenzivno razvija tudi kritično in neodvisno mišljenje, vodi v razmislek o skupnem vrednostnem temelju družbe, pravični družbi, optimalni demokraciji, razvija tudi javne vrline (npr. zavzetost za reševanje problemov lastne družbe in sveta, sodelovanje pri iskanju odgovorov na načelna vprašanja). Primarni cilj maksimalistične koncepcije ni le informiranje, temveč uporaba teh informacij na način, ki bi učencem pomagal pri razumevanju in da bi se povečala njihova sposobnost udejstvovanja (McLaughlin 1992; Justin 1997, 2006; Kerr 1999)

Danes se je v večini evropskih držav najširši okvir državljanske vzgoje nekako stabiliziral,²³ vendar te države še naprej iščejo nove izvedbene rešitve, razvijajo specialne didaktike in didaktična gradiva ter optimalno porazdelitev vsebinskih poudarkov, skratka, »skušajo s sprotnimi posegi in prilagoditvami doseči večjo učinkovitost tega izseka vzgojno-izobraževalne dejavnosti«. Zaradi (v javnosti) vse bolj prevladujočega prepričanja, »da so evropske družbe v krizi, je minimalistična različica državljanske vzgoje v Evropi vse manj sprejemljiva« (Justin 2006: 91). V kakšnih družbenih razmerah (ob predpostavki, da so evropske družbe v krizi) je torej potrebno »prebujati« koncept patriotizma?

22 Globalno izobraževanje danes predstavlja inovativen pristop, ki omogoča soočanje z globalnimi izzivi (spodbuja spoštovanje kulturnih razlik in podobnosti, promovira medsebojno soodvisnost sveta itd.) (Dürr et al. 2005) in ne le to, da aktivnostim na področju državljanske vzgoje dodamo internacionalno vsebino. Globalno izobraževanje je tesno povezano z izobraževanjem za demokratično državljanstvo (tudi s projektom Sveta Evrope IDD), z državljansko vzgojo itd., vendar jih vseeno ne smemo zamenjevati.

23 Tudi zaradi zanimanja različnih organizacij za to področje, kot je npr. Svet Evrope, v katerem je nastala množica različnih dokumentov, ki članicam predlagajo okvir, pogloblitve cilje, strategije tovrstnega izobraževanja.

Imamo zato sodobni koncept patriotizma ali se naslanjamo na koncept iz 19. stoletja?²⁴ Kakšno identiteto želimo vzpostaviti s patriotizmom danes?

2.1.3 KOLEKTIVNE IDENTITETE

V tem delu monografije se bomo osredotočali le na enega od možnih pojavnih vidikov identitete, in to je družbeni vidik.²⁵ Ne želimo se izogniti problematiziranju razmerja individualne in kolektivne identitete, ampak v povezavi s patriotizmom, nacionalizmom in kozmopolitstvom bi nas preiskovanje avtoidentifikacij (identiteta, ki jo pripiše posameznik samemu sebi) kljub povezanosti teh dveh skupin identitet nemara preveč oddaljilo od osnovnega smotra.

Nacionalna identiteta je za Južniča (1993: 306) ena izmed najbolj zapletenih in protislovnih identitet, »iz raznovrstnih drugih »sestavljena« identiteta«. Opravka imamo s kolektivnimi oblikami identifikacij, ki pa so relacijske – njihov smisel in obstoj sta odvisna od drugih identitet. So pa npr. kulturna, etnična in nacionalna identiteta ambivalentni družbeni pojavi, ki pogosto služijo izključevanju določenih kategorij iz skupnosti, čeprav po drugi strani nudijo (globljo ali plitvejšo) čustveno identifikacijo in navezanost na skupnost (Šabec 2006). In ravno v izključevanju ostaja strah pred pretiranim poudarjanjem ene od identitet. Kakšno je razmerje identitet, ki se nanašajo na patriotizem, nacionalizem, kozmopolitizem? Ideja o koncentričnih identitetnih krogih, kjer je posameznik nosilec številnih identitet, ki se širijo od manj k bolj kolektivnim (Debeljak 2004 v Šabec 2006), nam lahko pojasni en vidik zastavljenega vprašanja. Koncentrični krogi identitet izvirajo v podobah jaza, vsajenega v izkušnje skupnosti, in se razširjajo skozi tokove lokalnih, nacionalnih in regionalnih kultur (Debeljak 2003), v njih pa nastaja in se vzdržuje kozmopolitizem.

2.1.4 PATRIOTIZEM – NACIONALIZEM - KOZMOPOLITSTVO

Patriotizem večina avtorjev opredeljuje kot pozitivna čustva in občutke, vedenja in prepričanja posameznika do države, kateri pripada. Patriotska ve-

24 »Državljan 21. stoletja je član deteritorializirane države« (Mitchell 2003: 1), v nasprotju z državljanom 19. stoletja.

25 Med najpomembnejšimi so zagotovo še: kulturni, antropološki, ideološki, individualno-psihološki itd. vidik.

denja in dejanja zavzemajo mnoge oblike, čemur sledi tudi poskus teoretske opredelitve, npr: liberalni in republikanski patriotizem, demokratični in avtoritarni patriotizem, lojalni in kritični patriotizem itd.

Westheimer se osredotoča na dva nasprotujoča si koncepta patriotizma, za katera trdi, da sta povsem relevantna v razpravah o kurikulu in drugih vzgojno-izobraževalnih politikah tega področja. Tako *avtoritarni* (ideologija – npr. lojalnost brez vprašanj, moja država je v primerjavi z ostalimi superiorna) kot *demokratični patriotizem* (ideologija – npr. ideali nekega naroda so vredni spoštovanja, dovoljeno/zaželeno je postavljati vprašanja) vsebujeta tudi politično konotacijo, ki ima pomemben vpliv na to, kaj se učenci naučijo o patriotizmu, državljskih dolžnostih in demokraciji (Westheimer 2006: 609–610). Podobno semantično razlikovanje (različnih dimenzij znotraj enega pojma ali sorodnih pojmov) je značilno tudi za druge avtorje.

»Ali je patriotizem in njegovo poučevanje že zastarel koncept« (Archard 1999: 158)? V svetovnem merilu je ena bolj znanih razprav o vlogi, pomenu in poučevanju patriotizma razprava med Callanom in Galstonom. Kljub razlikam oba poudarjata potrebo po državljanski vzgoji v sodobnem sistemu vzgoje in izobraževanja, ki naj prispeva k patriotski identifikaciji mladih z (enotno) nacionalno identiteto. Državljsko vzgojo vidita prepleteno z elementi patriotizma kot sredstvo, ki bo izpolnilo številne cilje znotraj liberalne družbe – »potrebo po strategiji integracije, načinu zagotavljanja zvestobe državljanov demokratičnim političnim institucijam« (Archard 1999: 160). Enotna²⁶ sta si tudi v pogosto izraženi skrbi, ki se pojavlja skoraj ob vsakem poskusu uvedbe kakršnekoli oblike domovinske vzgoje.²⁷ Zaradi skrbi za blagostanje nepristranskega, objektivnega mišljenja in nadaljnji obstoj pogojev za kritično mišljenje je pogosto ogroženo prepričanje, da je patriotizem pozitivna vrednota ter da je za sodobno državo dobro, če ima državljane, ki ljubijo svojo domovino (Archard 1999). Seveda na tej točki še ne problematiziramo pretiranega poudarjanja patriotizma.

26 Čeravno med njunim videnjem glede poučevanja patriotizma opazimo tudi nekaj nestrinjanja glede tega, kako naj državljanska vzgoja služi liberalnemu patriotizmu. Galston namreč poudarja sentimentalno učenje zgodovine znotraj državljanske vzgoje (heroji, ki poudarjajo legitimnost institucij, po katerih se bodo zgledovali ljudje), Callan pa bolj racionalni, kritični pristop, po katerem je nujno poznavanje celotne zgodovine, kritično razmišljanje o političnih situacijah itd.

27 Gre za pogosto izraženo dilemo, ki poudarja tenzijo med zahtevami po vključevanju elementov patriotizma v šolski sistem in spoznanjem, da skrb za nepristransko mišljenje na okoliščine ob uvajanju elementov patriotizma pogosto deluje korozivno.

»Domoljubje je, podobno kot kozmopolitstvo, prej nazor kot pa moralni vidik«, običajno se definira kot ljubezen (zvestoba) do dežele, ta dežela je lahko narod ali država (Gutmann 2001: 293). Demokratična vzgoja mora učence učiti zgodovine in filozofije patriotizma – skupaj z zgodovino kozmopolitstva. Upreti se ideji, da je podrejanje jaza družbi obvezno, in »učiti razumevanje in spoštovanje svobode in pravičnosti za vse z več perspektiv« (Gutmann 2001: 296). Tako široko zastavljen namen demokratične vzgoje²⁸ zajame širok izbor navezanosti in identitet. Ker so (bili) moderni izobraževalni sistemi načelno dostopni vsakomur, sekajo tako identifikacijske meje in pregrade med različnimi sloji, hkrati pa izobraževanje posamezniku ponuja tudi možnost, da lahko prehaja »meje ožje etničnosti v smeri /.../ kozmopolitstva« (Južnič 1993: 283). Pravzaprav ne bi bilo napačno reči, da kozmopolitizem črpa svojo moralno energijo iz usmerjenosti naprej, na primer iz predstav o univerzalnem človeštvu, medtem ko nacionalizem vedno gleda nazaj in se krepi s spomini na pretekle zmage ali poraze. Kozmopolitizem mora biti opremljen z medkulturno kompetenco, vendar za učinkovito delovanje potrebuje tudi pravni okvir, katerega lahko najde v pojmu državljanske identitete, ki je stvar posameznikove izbire, ki se »ostro razlikuje od "naravne" etnične identitete, saj je zasnovana na republikanskemu spoštovanju razlik in njihovega javnega izražanja«. Kozmopolitizem, utemeljen na etnično nevtralnem pojmu državljanstva, prispeva k preobrazbi "naravnih", "podedovanih", "pristnih" identitet v državljansko identiteto. Ta temelji na občih zakonih, kakršne svobodno sprejemajo svobodni in enakopravni posamezniki (Debeljak 2003). In na tej točki se lahko začnemo spraševati o načinih ustvarjanja demokratične oblike transnacionalnega državljanstva in državljanske vzgoje, ki bo vključevala tudi kozmopolitsko demokracijo.

Kymlicka (2005: 441) ugotavlja, da medtem ko je v preteklosti »liberalna narodotvornost morda pripomogla k utrditvi in okrepitvi demokracije na nacionalni ravni, zdaj potrebujemo globalnejše pojmovanje demokratičnega državljanstva«, tako, ki bo usmerilo pozornost v nadnacionalne in mednarodne institucije. Avtor se tudi sprašuje, ali naj v kozmopolitski demokraciji vidimo alternativo zastarelemu modelu demokracije, ki ima v svojem središču narod (2005: 443).

Zanimajo nas procesi identifikacije s kozmopolitsko demokracijo pri učencih, čeprav se zavedamo težav pri tako ohlapni in teoretično nedorečeni problematizaciji področja,²⁹ za katerega je značilno, da se je v teoretsko (rela-

28 Istočasno s pripoznanjem, da moralne obveze državljanstva ne prenehajo s prestopom državne meje (Gutmann 2001: 296).

29 Kozmopolitstvo namenoma skrčimo le na eno od dimenzij, tj. na vzpostavljačo se iden-

cijsko) šele začel vzpostavljati. V veliki meri namreč referira na globalizacijo, globalno državljanstvo itd. V tem kontekstu pa tudi prehaja v novo sinergijo znotraj nacionalnih izobraževalnih sistemov. S katero razvojno-psihološko predpostavko moramo torej začeti?

Organizacija državljskih vzgoj je po Evropi sila različna. Določene razlike lahko izpostavimo tudi pri samih vsebinah, vendar je kljub temu opaziti več enotnosti. Vsebinske raznolikosti sledijo do določene mere že iz dejstva velike (ali večje) avtonomije teh izobraževalnih sistemov (gledano v celoti) in iz posledičnega prilagajanja lokalnim posebnostim. Vendar je kljub temu zaznati določeno skupno točko teh vzgoj. Prav pri vseh je opaziti začetno točko državljske vzgoje, ki je osredotočena okoli posameznika, šele nato prehaja na skupnostne zadeve. Slednje se nanaša na dvojce – na nacionalno in internacionalno (mednarodno) raven, pri čemer lahko izpostavimo vzgojo (evropskega) državljsana. So pa v vsebinskem pogledu med državami tudi razlike, ki jih zaznamo pri določenih poudarkih. Tako npr. Finska posebej poudarja delo kot vrednoto, Grčija pa okoljske zadeve. Seveda slednje sledi širšim nacionalnim interesom vsake od držav. Strnjeno bi lahko središčne točke³⁰ izpostavili kot osebno, lokalno, nacionalno in globalno (Klemenčič 2005), kar že kaže na določeno stopnjo zastopanosti tako nacionalnega kot kozmopolitskega pola (tako na vsebinski, kot ciljno-smotrni ravni) in še bolj razvojno-psihološko (kognitivno) značilnost – od lažjega k težjemu, od enostavnega h kompleksnejšemu oz. posamičnega k splošnemu.

Rečemo lahko (če se osredotočimo na nacionalizem in kozmopolitstvo), da gre za obstoj in ohranitev kolektivnih identitet, ki se začno pri manjšem številu posameznikov in se nato širijo navzven. Proces identifikacije posa-

titeto, zanemarjamo zgodovinski pregled ideje kozmopolitstva, prav tako se izogibamo problematiziranju, da je kozmopolitstvo lahko tudi zavajajoča ideologija in pozaba lastnega naroda. Sprejemamo podmeno, da gre za uresničevanje lastne nacionalne zavesti v odnosih sodelovanja z drugimi narodi. Takšen pristop smo izbrali samo zaradi bolj plastičnega prikazovanja razmerja domovinska – državljsana vzgoja. Čeprav ima nacionalno državljanstvo (Davies et al. 2005: 83) še vedno zelo močan vpliv na sistem vzgoje in izobraževanja in služi nacionalni državi, je vseeno opaziti nove oblike državljanstva v dobi globalizacije. In to pomeni, da se morajo temu prilagoditi tudi nove forme na področju vzgoje in izobraževanja, čeprav državljsana vzgoja danes ni imuna na koncept globalnega izobraževanja.

- 30 Vsaka od teh tako rekoč zahteva posameznika, ki je pripravljen in usposobljen prevzeti številne vloge, ki ga čakajo v življenju, zato mora ponotranjiti kakovosti, kot so: strpnost, sposobnost kritičnega razmišljanja in argumentiranja, ponotranjiti znanja, pojme, spretnosti in drže, ki predvidevajo participacijo, izkušnjsko in vseživljenjsko učenje, identifikacijo in zavedanje pomena informacij itd.

meznikov so lahko sila različni, vendar velja splošno načelo, da posamezniki niso samozadostni, marveč se združujejo v vedno večje kolektive. Sruk (1996) pravi, da je ljubezen do domovine izjemno pomembna socialna oziroma politična emocija, kajti kdor ne ljubi in ne spoštuje lastne domovine, ne more ceniti očetnjav drugih narodov. V tem smislu (Žalec 2004) je domoljubje pomembno in potrebno, in sicer kot zavest o lastni identiteti in kot gojenje pozitivne samopodobe, ki je osnova, na kateri lahko gradimo demokratizacijo procesov globalizacije in pričakujemo ohranitev demokratičnih družb. Preučevanje lastne domovinskosti je del spoznavanja bistva samega sebe in gojenje domoljubja del gojenja pozitivne samopodobe, ki morata biti pomembna smotra vsake dobre vzgoje in izobraževanja in sta tesno povezana z oblikovanjem demokratične osebnosti, ki bo sposobna kvalitetnega življenja in sobivanja v skupnosti v lastnem kraju, lastni deželi ali državi in nenazadnje tudi v svetu (Žalec 2004). Zato je potrebno patriotizem ločiti od nacionalne države.

Z vstopom Slovenije v Evropsko skupnost bo treba na novo vzpostaviti tudi novo domoljubno identiteto, evropsko. Kako se bomo torej lotili privzgoje evropskega patriotizma in po kom se bomo to pot zgledovali? Načrtna politika zahodnih držav je, da skozi šolski sistem, pa tudi na druge načine privzgaja t.i. evropski patriotizem: ali bo ta trajnejše narave, bo seveda odvisno od tega, če bo Evropa zadovoljevala vse te narode, ki se vanjo vključujejo (Vončina 2001: 4).

Številne raziskave zadnjega časa se ukvarjajo z odnosom med nacionalno in evropsko identiteto in pogosto ugotavljajo, da je nacionalna identiteta bolj prisotna kot pa evropska (kar kažejo tudi merjenja javnega mnenja Eurobarometra). Po mnenju nekaterih avtorjev evropske identitete niti ni mogoče natančno opisati, saj je šele v nastajanju, ker ni zgolj aritmetična vsota vseh nacionalnih identitet. Rizman (2003; v Šabec 2006) meni, da je njeno mesto nekje med nacionalnimi identitetami in globalizacijskimi kulturnimi vplivi, ki presegajo Evropo. Edino relacijsko razmerje, ki se v tem kontekstu postavlja pod vprašaj, je, kako je transnacionalna/kozmpolitska ideja (ali identiteta) kompatibilna z evropsko. Je morebiti izključevalna? Če se torej počutimo Evropejci zlasti v odnosu do neevropskih nacij, referira to na njeno pretežno izključevalnost, kar jo pa na drugi strani nedvomno povezuje z nacionalno identiteto. Pozitiven odnos do svojega naroda kaže tudi raziskava IEA CIVED,³¹ kjer so rezultati pokazali, da imajo učenci zelo pozitiven

31 Gre za raziskavo o državljski vzgoji in izobraževanju, ki je leta 1999 v osemindvajsetih državah potekala pod okriljem organizacije IEA (Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju). Leta 2009 je organizacija IEA izvedla ponovni zajem podat-

odnos do svojih držav. Mednarodne porazdelitve rezultatov so namreč pokazale, »da se 45 % učencev »zelo strinja« s pozitivno naravnanimi izjavami o ljubezni do domovine in zastave, in da se ostalih približno 40 % »strinja« s temi izjavami« (Krek in Šimenc 2003: 98). Podobni rezultati so se pokazali tudi v raziskavi ICCS 2009. Pa si pogledjmo nekaj teh rezultatov za naše učence.

Tabela 1: Odnos do lastnega naroda v CIVED 1999 in ICCS 2009.

	(CIVED) 1999	(ICCS) 2009
Slovenska zastava je zame pomembna.	85 %	88 %
Do Slovenije čutim veliko ljubezen (spoštovanje).	85 %	87 %
Slovenija bi morala biti ponosna na svoje dosežke.	89 %	91 %
Raje bi stalno živel v kaki drugi državi.	21 %	19 %

Vir: Šimenc in Mlekuž (2011: 11).

Predstavljeni so rezultati, ki merijo odnos do lastnega naroda. Že iz odstotkov je jasno, da imajo naši otroci zelo pozitiven odnos do lastnega naroda (oziroma natančneje: do simbolov, države) ter da se je ta pozitiven odnos v desetih letih še nekoliko okrepil (učenci so se z izjavami »zelo strinjali« ali »strinjali«). Na tem mestu se zato zdi smiselno postaviti vprašanje: Zakaj poudarjati zgolj patriotizem?

Nevarnost pretiranega poudarjanja patriotizma je v tem, da lahko, po našem mnenju, upočasnijo učinkovitost »vzpostavljanja« nove identitete. Lahko pa vodi, v skrajni meri, tudi do državljskega nacionalizma. Todo-rov (Rizman 1991: 146) vidi državljski oziroma politični nacionalizem kot tisti, ki »izhaja iz neke priznane naklonjenosti »svojim« v škodo vsem »drugim«; zdi se, da je to od najbolj zgodne antike priznано kot značilnost vseh združevanj ljudi – to je tisto, čemur bi lahko rekli patriotizem«. Fromm (Šabec 2006) je »nacionalizem opredelil kot »našo« obliko incesta, naše malikovanje, našo blaznost, patriotizem pa kot njegov kult«. Bolj nevtralnо pozicijo nacionalizma vidi Taylor (2000: 126), ki pravi, da se domoljubje sicer

kov iz tega področja (gre za raziskavo ICCS; tokrat je sodelovalo 37 držav, tudi Slovenija). Več o rezultatih raziskave, s posebnim poudarkom na multikulturnih tematikah, bo predstavljeno v nadaljevanju.

lahko napaja iz nacionalizma,³² vendar ju ne smemo zamenjevati. Po Taylorju je patriotizem³³ vezan na državo, »nacionalisti pa menijo, da so državi dolžni le toliko lojalnosti, kolikor konkretno uteleša njihovo nacionalno identiteto«. Zato vidi nacionalizem v službi domoljubja, kajti nacionalizem, ki včasih popušuje homogenizacijo družb, je spet drugič njen rezultat.

Medtem ko patrioti včasih mislijo o drugih zlonamerno, nekritični patriotizem poudarja napačno mnenje (oz. občutenje) o zgodovini in njenih posledicah, se pravi posledično napačno (pravzaprav zaskrbljujočo) lojalnost do sedanjega političnega vodenja in njegovih politik, ki izhaja iz prejšnjega občutenja. Slednje se še posebej kaže v času nacionalnih kriz (Nash 2005; Zemybylas in Boler 2002; Apple 2002 vse v Merry 2006). Ta *nekritični patriotizem* Merry³⁴ imenuje lojalni patriotizem, kateremu v nasprotje postavi *kritični patriotizem*. Dokazuje tudi, da ni nujno, da navezanost na lastno domovino drastično vpliva na individualno kritično mišljenje v odnosu posameznik – domovina – tujina. Kritični patrioti se poleg za nacionalno dobrobit zavzemajo tudi za dobrobit človeštva izven meja njihove domovine, tj. neglede na geopolitično pripadnost (Merry 2006: 1–2).

Sodobni koncepti vzgoje in izobraževanja se zavzemajo ravno za preseganje »elitističnih« (lahko bi jim poimenovali tudi lojalno patriotskih) vzgibov družbene realnosti. Zato je poudarjanje patriotizma, ki bi temeljil na teh predpostavkah, lahko nevarno početje. Seveda gre pri vsem skupaj za relacijski kontinuum, za katerega niti ni nujno, da je že v svoji osnovi tako »elitistično« definiran. Zato pa so toliko pomembnejše prav vsebine znotraj kurikula, ki lahko zavirajo ali spodbujajo ta proces. Čeprav je središče edukacije oblikovano okoli ciljev in smotrov, so vsebine še vedno tiste, s pomočjo katerih te cilje uresničujemo.

32 Pri čemer je potrebno opozoriti, da se Taylor zavzema za ostro ločevanje različnih oblik nacionalizma.

33 Patriotizem za Taylorja (2000: 122–124) predstavlja nekaj več kot le skupna konvergentna moralna načela, in sicer »skupno/a/ privrženost posamezni zgodovinski skupnosti«. Negovanje in vzdrževanje slednje pa je skupni cilj (ki je več kot konsenz o vladanju pravice), ki vključuje poleg konvergentnih vrednot tudi ljubezen do posameznega. In to (dostojanstvo državljanov; dostojanstvo posameznikov, ki vključuje tako državljansko možnost kot zmožnost) varujejo specifične množice ustanov in oblik, ki jih »slavi« patriotizem svobodne družbe.

34 Merry definira patriotizem kot pripadnost nekemu območju, naj bo to domovina ali »posvojena« domovina, ki se izraža v globoki psihološki pripadnosti in ponosu.

»Problem, ki se vseskozi vzpostavlja, je samo v tem, kako vzgojo opredmetiti, kakšne naj bodo njene forme in metode. In tu prihaja do razhajanj. Temeljno politično vprašanje glede vzgojnih vsebin torej ostaja: ali se učiti o državljanovih obveznostih (domovinska vzgoja) ali o državljanovih pravicah (državljanstva vzgoja) (Vončina 2001, 2). Vprašanje, ki vendarle ostaja odprto, je, ali tisti, ki podpirajo koncept državljanstva vzgoje, mislijo le na učenje o državljanstvih pravicah, in nasprotno, tisti, ki se zavzemajo za uvajanje t. i. domovinske vzgoje v slovenski šolski sistem, bolj na vsebine, ki poudarjajo državljanstvo obveznosti. Po našem mnenju je srž problema nekje drugje, se pa jasno kaže v najrazličnejših ideoloških obračunavanjih, ki smo jim (bili) priča. Gledano globalno (izven naših meja), v idealno tipski obliki se to pogosto izkorišča kot razmerje med »našim« patriotizmom in »njihovim« nacionalizmom. Slednje bi po našem mnenju preseglji s skupnim kozmopolitstvom, pri čemer moramo izključiti nacionalizem v najslabšem pomenu besede in patriotizem kot podporo slednjemu (za kar lahko uporabimo opredelitve, kot so kritični patriotizem in druge).

2.1.5 MOŽEN KONSENZ?

O zanimanju tako politične kot strokovne javnosti za to področje v Sloveniji (v novejšem času) pričajo številna dejstva: literatura (produkcija znanstvene in strokovne literature na to tematiko), najrazličnejši politični diskurzi, posveti, druge javne razprave, raziskovalni projekti itd.

In h kateremu konceptu so se nagibali dosednji šolski ministri?³⁵ Izjave le-teh kažejo zanimivo sliko. Praktično vse izjave so si v eni točki enotne – prav vsi zagovarjajo državljanstvo vzgojo. Majhna razlikovanja najdemo pri določenih izjavah (bolj ali manj) izraženi skrbi za domovinsko vzgojo. So pa vse tako nevtralne, da pravzaprav konkretizirajo prej opisani teoretični del prispevka, in sicer, da patriotizem ni nujno nekaj slabega. Na tem mestu ne želimo posebej problematizirati ideoloških pozicij, iz katerih prihajajo avtorji teh izjav, vendar nas že same izjave lahko napotujejo tudi na slednje. Ali bi torej morali iskati konsenz med politično in strokovno javnostjo ali konsenz znotraj diverzificiranosti različnih ideoloških pozicij?

Zanimivo se zdi, da so tudi učitelji v raziskavi IEA CIVED ob vprašanju »ali obstaja splošen konsenz v družbi glede tega, kaj je vredno poučevati pri državljanstvu vzgoji« o tem dvomili. Skeptičnost glede družbenega konsenza o državljanstvu znanju prevladuje tako pri učiteljih iz ustaljenih zahodnih demokracij kot tudi pri učiteljih iz postkomunističnih držav (Krek in Šimenc

35 Izjave bivših ministrov so dostopne na <http://www.mladina.si/tehdnik/200102/clanek/dom-2/>.

2003: 165).³⁶ Kako bomo torej dosegli konsenz o prenovljeni konceptualizaciji domovinske vzgoje v slovenskem šolskem prostoru? Verjetno je odgovor v nekoliko večjem poenotenju konceptualizacije razumevanja državljanske vzgoje.

Tudi evalvacijska študija Razvoj državljanske vzgoje v RS: konceptualni okvir in razvoj kurikulumov v svojih sklepih opozori na to, da državljanska vzgoja po svoji naravi vključuje tudi vprašanja identitet in stališč ter da zato iz vsebinskih razlogov ni potrebe, da se v naslovu poimenovanja predmeta izpostavlja oboje (državljansko in domovinsko vzgojo), iz omenjene študije pa je prav tako razvidno, da ni posebnih primanjkljajev na tem področju (Šimenc et al. 2011: 140–141).³⁷

2.1.6 ZAKAJ STRAH PRED PRETIRANIM POUČENJEM PATRIOTIZMA

Osredotočamo se na vprašanje, kako v t. i. konceptu državljanskega patriotizma združiti navidez nezdružljivo, in sicer patriotizem in državljansko vzgojo (ki sicer nista nujno ločena), še bolj pa analizirati stanje koncepta državljanskega patriotizma s pomočjo dveh polov – nacionalizma in kozmopolitstva.

Potrebno je opozoriti, da je državljanski patriotizem v slovenskem šolskem sistemu na nek način že prisoten, na kar nakazujejo (celo če zanemariamo vsebinsko analizo posameznih predmetov) tudi nekateri cilji zakonodaje in splošnih smernic. Če zapišemo zgolj eno od načel Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS (1996: 19)³⁸ – vzgoja za tolerantnost: »Opozarjati je treba na vprašljivost ostrih meja med »našo« in »njihovo« oz. »tujo« civilizacijo, »nacionalno« /.../ kulturo /.../ itd.« Še večjo konkretizacijo najdemo npr. v Zakonu o gimnazijah,³⁹ ki eksplicira (npr. gimnazija ima nalogo, da: »vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana«) (Šolska zakonodaja I 1996: 147) različne identitetne točke. Tudi v Zakonu o osnovni

36 V Sloveniji je bilo tako 20 % učencev, katerih učitelji so se strinjali ali zelo strinjali, da »v naši družbi obstaja široko soglasje o tem, kaj je pomembno poučevati pri državljanski vzgoji«; 46% da »soglasja o tem, kaj naj bi se poučevalo, ni mogoče doseči« (Krek in Šimenc 2003: 213).

37 Avtorji tudi opozorijo, da ni načelnih razlogov za izogibanje tematike patriotstva (Šimenc et al. 2011: 141).

38 Ta se sicer eksplicitno nanaša na našo problematiko, vendar so tudi druga načela takšne narave, da poudarjajo uravnoteženost nacionalnega in transnacionalnega.

39 ZGim-UPB1, dne 20. decembra 2006, objavljen v Uradnem listu 1/2007, dne 5. 1. 2007.

šoli⁴⁰ najdemo med cilji izobraževanja: »razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije« itd. Še podrobnejšo konkretizacijo pa je moč najti v posameznih učnih načrtih (tako med cilji kot v vsebinskem in didaktičnem delu). Že iz zapisov je jasno, da normativni akti predvidevajo tako nacionalno-kulturno kot medkulturno kompetenco (ki jo štejemo za nujni pogoj kozmopolitske identitete).

Koncept slovenskega šolskega sistema torej že vsebuje tako patriotične, kozmopolitske⁴¹ in nacionalne (pri čemer velja opozoriti, da ne mislimo na njeno pogosto negativno konotacijo) ideje. Trditev bi bila še bolj točna ob konkretnih analizah učnih načrtov. Zakaj torej spreminjati sistem v krepitev zgolj enega – patriotizma namreč? Enako kažejo raziskave med 14-letniki⁴² – naši učenci (mednarodno primerljivo) izražajo zelo visoko naklonjenost vsemu, kar je povezano z narodno identiteto in domovino. Ker Evropa in Slovenija (empirično primerjalno) nimata težav s (posameznimi) nacionalnimi identitetami, katerim služijo tudi različne oblike patriotizma, bi bilo smiselno razmisliti o poudarjanju nečesa drugega, da bomo uspeli uravnotežiti oboje (nacionalno in nadnacionalno). Zato se tudi državljanski vzgoji (ki je v različnih državah kljub svojim nacionalnim posebnostim vendarle mednarodno primerljiva), globalnemu državljanstvu in drugih sorodnih konceptih pripisuje vedno večja vloga. Za razvoj demokratičnih transnacionalnih institucij in identitete je nujen razvoj, vzpostavljanje in ohranjanje kozmopolitske demokracije. Na pretirano poudarjanje nacionalizma ali patriotizma⁴³ (ki ju včasih tudi težko ločimo) in na njune negativne posledice lahko nakazuje tudi naslednji primer:

»Leta 2004 se je del grških staršev uprl, da bi zastavo na šolski paradi, ki je sestavni del praznovanja državnega praznika 28. oktobra (tega dne leta 1940 so Grki

40 ZOsn, objavljen v Uradnem listu 12/1996, dne 29. 2. 1996. Ostali dosedanji popravki zakona so pri ciljih izobraževanja (2. člen) ostali enaki, zato uporabljamo ZOsn iz l. 1996.

41 Na slednje se nanašajo predvsem cilji, kot so medsebojna strpnost, spoštovanje drugačnosti in človekovih temeljnih svoboščin, razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, razvijanje kritičnega mišljenja itd.

42 Raziskavi CIVED 1999 in ICCS 2009.

43 Eno od vprašanj, katero bi moralo biti zanimivo za vse, ki se ukvarjajo s področjem šolstva, je, kako »narediti« patriotizem in nacionalizem varna. In še posebej, opozorilo, da če želimo ločiti nacionalizem od patriotizma, je potrebno skriti patriotizem na izvorno področje (na ljudi in pokrajine, s katerimi smo imeli resnične in ne namišljene stike – Debeljak 2003). Razprave o domovinski vzgoji, ki bo vključila tudi poseben tip vrednot, pa je potrebno skrbno preučiti.

zavrnilo italijanski ultimatum po vdaji, zato je to eden najpomembnejših obeležij v zgodovini sodobne Grčije), nosili tudi odličnjaki, ki po etničnem poreklu niso Grki. Po zakonu lahko na šolski paradi ta dan nosijo državno zastavo najboljši učenci. Problem se je pojavil v zadnjem času, ko je bilo med najboljšimi učenci kar nekaj »tujcev«. Čeprav zakon izrecno pravi, da lahko najboljši učenec nosi grško zastavo na šolski paradi ne glede na nacionalnost ali veroizpoved. Starši so grozili z bojkotom proslave in na nekaj šolah je prišlo celo do spopadov s policijo. Številne šole so popustile pritiskom staršev in sklenile, da otroci priseljencev ne bodo nosili zastave, ne glede na šolski uspeh. Zanimivo je tudi, da antagonizem do tujcev ni bil enakomerno porazdeljen, saj npr. starši na neki atenski šoli niso nasprotovali, da bi zastavo nosila učenka iz Švice, medtem ko so bili izrazito proti učencem iz Albanije in Rusije (Šabec 2006: 58).

Spremenjeno izobraževanje za državljanstvo je odgovor na politično in socialno realnost, in na ta pogled se nanašajo tudi rekonceptualizacije državljske vzgoje v kontekstu globalizacije. Državljanstvo je vedno zahtevalo občutek pripadnosti, zahteva ga tudi danes, vendar v spremenjenih okoliščinah. Held je že pred desetletjem predstavil model »kozmpolitske demokracije« v kontekstu naraščajoče soodvisnosti sveta, ki skupaj s procesi globalizacije pomeni, da nihče več ne more živeti popolnoma izolirano znotraj ene nacije. Zato je nujno razmišljati o takšnem izobraževanju za kozmpolitsko državljanstvo, ki vključuje tako lokalno, nacionalno, regionalno (npr. evropsko) in globalno dimenzijo državljske vzgoje (Osler et al. 2003). In strah pred pretiranim poudarjanjem patriotizma se nanaša ravno na to dimenzijo – na včasih težavno razlikovanje med nacionalizmom (konotacijsko negativno) in patriotizmom ter na njune morebitne negativne posledice. Strah pred kozmpolitsko demokracijo je odveč, kajti slednja ne zahteva (kvečjemu obratno) zavračanja nacionalnega državljanstva in patriotizma, ampak predpostavlja celostno učenje državljanstva in vpliva na širše razumevanje nacionalnega državljanstva.

Naj se domovinska vzgoja vključi v širši kontekst državljske vzgoje, in sicer tiste državljske vzgoje, ki jo poznamo danes in ki vključuje tudi evropsko perspektivo (je morebiti na tak način že vključena v šolski sistem)? Prav zaradi tega smo jo poimenovali koncept državljskega (lahko bi rekli tudi evropskega) patriotizma. Seveda se zavedamo, da je to, kako bi koncept državljskega patriotizma zaživel v praksi, odvisno tudi od razumevanje tega področja s strani političnih odločevalcev. Vse to pa ima velik vpliv na razumevanje in posledično oblikovanje nacionalne in evropske identitete. In še večji vpliv na posameznega učenca, ki ga pogosto (kljub sodobnim didaktičnim načelom) lahko kaj hitro spustimo iz vida in se posvetimo ideološkim obračuna-

vanjem različnih akterjev družbenega prostora. To pa seveda ni v prid ne razvoju šolskega prostora ne posameznim otrokom, učencem, dijakom idr., zato je potrebno pred uvajanjem tovrstnih novosti zanemariti, da je šolski predmet politični projekt, in se posvetiti predvsem predmetu, ki bo sociološki, didaktični, pedagoški itd. projekt. Skratka, preseči je treba zgolj politično arbitrarne odločitve, za kar seveda potrebujemo tudi takšno politično kulturo, ki bo takšno preseganje ne le dopuščala, temveč spodbujala. Zavedati se je namreč treba, da je za posameznika danes nujno, da se nacionalna identiteta in patriotizem oblikujeta v soodvisnosti z nadnacionalno identiteto in kozmopolitsko demokracijo. Kajti mnogotera in kompleksna identifikacija mladih (pa ne le njih) v identitetnem smislu je v globalnem svetu koeksistentno dejstvo. Eden izmed tovrstnih izzivov je zagotovo medkulturno izobraževanje.

2.2 MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE KOT ODGOVOR NA IZZIVE SEDANJOSTI

Čeprav ne gre zapostaviti ekonomskih vidikov vpliva globalizacije na področje izobraževanja (financiranje izobraževanja, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije), je izobraževanje 21. stoletja podvrženo predvsem družbenim oz. kulturnim vplivom globalizacije. Pojmovanje državljanstva in državljske vzgoje po svetu se sooča z izzivi različnih zgodovinskih, političnih, družbenih in kulturnih razvojev. Svetovne migracije, globalizacija in odpornost nacionalizma so spodbudili diskusije in novo razmišljanje o državljanstvu ter preoblikovanju državljske vzgoje (Torres 1998; Gutmann 2004; Koopmans et al. 2005).⁴⁴ Upoštevajoč, da so učenci, učitelji, skupnost in njihove ideje bistveni element izobraževanja, se tako v pričujoči monografiji osredotočamo predvsem na človeški element globalizacije – na sobivanje z ostalimi in mešanje idej v razredu ter širši družbi (Papageorgiou 2010), v katerem globalizacija učinkuje na vse vidike skupnosti, vključujoč stališča, odnose, vrednote in vedenje.

Bistvene družbene in kulturne spremembe, ki jih je sprožila globalizacija in ki so izzvale cilje, vsebine ter metode poučevanja in učenja državljske vzgoje v sodobnih multikulturnih družbah, avtorji različno opredeljujejo. Štrajn (2004) tako spremembe, s katerimi se sooča državljska vzgoja, vidi

44 Državljska vzgoja mora biti v novem tisočletju preoblikovana zaradi velikega pretoka migrantov, ki se naseljujejo po svetu, zaradi stalne prisotnosti institucionalnega rasizma in diskriminacije po svetu ter zaradi poglobljanja razlik med bogatimi in revnimi (Banks 2001: 6).

v: vedno večjem deležu starejšega prebivalstva v družbi, hitrem pretoku ljudi čez nacionalne meje, prepoznavanju pravic prvotnih prebivalcev, propadanju obstoječih političnih struktur in vzponu novih, v spremembi statusa žensk v skupnosti, vplivu globalne ekonomije, vzponu družbe znanja in vseživljenjskega učenja, okoljski problematiki in novih oblikah skupnosti ter uporov.

Osler in Starkey (2006: 6–7) kot razloge za naraščanje pomena državljske vzgoje navajata: globalno nepravilnost in neenakost (pri čemer so bistveni poudarek državljske vzgoje človekove pravice), globalizacija in migracije (pri tem imajo šole pomembno vlogo pri promoviranju nacionalne enotnosti na eni in potrebe po priznavanju ter podpori različnih kulturnih skupnosti znotraj nacionalne države na drugi strani), skrb za družbeno in politično udejstvovanje (pri čemer je vloga šole spodbujanje aktivne participacije mladih).

Dürr in sodelavci (2005: 23–26) spremembe razdelijo v več kategorij (spremembe v načinu življenja, v organizaciji družb, v dojemanju sebe in drugih, v razumevanju prihodnosti ter spremembe v razumevanju izobraževanja), vsako izmed njih pa lahko različno interpretiramo oziroma se z njo na različne načine soočimo. Ob pozitivnem pristopu do sprememb in konstruktivnem soočanju z njimi naj bi rezultirale v stanju, ki ga po posameznih sklopih sprememb povzemamo v nadaljevanju:

Tabela 2: Spremembe sodobnih družb kot izziv državljske vzgoje v multikulturni družbi.

SPREMEMBA		OD	K
Način življenja	Mobilnost, migracije	Kulturni problemi, družbena napetost, fragmentacija, nestabilnost, manjša varnost	Bogata izmenjava kulturnih tradicij, znanja in praks
	Razvoj znanosti in tehnologije ter informacijsko-komunikacijske tehnologije	Nova neenakost, razpoka v znanju (ang. knowledge gap) na globalni ravni	Preseganje časovnih in prostorskih ovir, neomejene možnosti za učenje

Organizacija družb	Realnost fragmentacije in model skupnosti	Družbena nestabilnost, fragmentacija, revščina, izključenost	Skupne vrednote, inkluzija, solidarnost, vzajemno spoštovanje
	Participacija	Samovoljnost oblasti (čeprav nadzorovana s strani mednarodne skupnosti)	Dejavno vključevanje (usposobljenih) državljanov v procese odločanja
Dojemanje sebe in drugih	Postmoderno razumevanje posameznika in družbe	Zagovarjanje socialnega darvinizma, ki promovira politiko kulturne asimilacije in zavrača pluralizem	Teorija pluralistične družbe, razlike so pozitivne
	Od doktrine oboroženega miru k ideji pozitivnega miru	Masovni strah, nasilje, vojna, ustvarjanje sovražnika	Varovanje človekovih pravic, enakost, demokracija, pravičnost, pogajanja, posredovanje, dialog
Razumevanje prihodnosti	Razumevanje prihodnosti	Skrb za lastne pogoje v prihodnosti	Skrb in odgovornost za pogoje prihodnjih generacij
Razumevanje izobraževanja	Prehod od izobraževanja k učenju	Prenos znanja skozi poučevanje	Izgradnja in pridobivanje vednosti (izkustveno učenje, participacija, izmenjava)
	Namen izobraževanja	Poudarek na tradicionalnem in predmetnem znanju	Široka paleta funkcionalnega znanja in življenjskih spretnosti za nenehne spremembe

Povzeto po: Dürr et al. (2005: 23–26).

Spremembe, povzete v preglednici, prikazujejo, da je v razvoju družb prišlo do sprememb številnih vidikov in načinov razumevanja sveta. Čeprav se na prvi pogled zdi, da se vsi sklopi neposredno ne povezujejo z izobraževanjem, so bili evropski izobraževalni sistemi v zgodovini pogosto reformirani zaradi razlogov, ki so bili izven temeljnih ciljev izobraževanja. To, kar dela nove reforme različne od reform v preteklosti, sta sama narava in obseg sprememb. Reforme so celovitejšje, holistične in odvisne od širših nacionalnih ter mednarodnih dejavnikov, vključno s hitrimi spremembami v znanosti in tehnologiji, in od potreb ter interesov državljanov, civilnega sektorja in mednarodnih standardov (Ujam in El-Fiki 2006: 259). Čedalje večja

občutljivost državljanov za izobraževalna vprašanja pomeni, da ima izobraževanje v človekovem razvoju še vedno pomembno vlogo ter da so napake v izobraževalnem procesu kasneje bolj ali manj nepopravljive (Dürr et al. 2005: 29). V kolikor preglednico pogledamo podrobneje, ugotovimo, da nekatere od predpostavljenih sprememb pogosto niso v celoti uresničene. Predstavljajo pa ideal, h kateremu naj stremi globalna družba kot celota. K doseganju takšnih idealov lahko bistveno prispeva izobraževalni sistem, ki se mora na te spremembe oz. ideale odzivati in ne sme ostati rigiden. Veliko lahko k temu pripomore tudi na spremembe odzivajoča se sodobna državljanska vzgoja, katere pomemben poudarek je poleg demokratičnosti družbe ter razvoja politične kulture tudi moderna multikulturalna družba ter razprave o aktualnih vprašanjih, ki jih odpira. Ti izzivi predstavljajo kompleksnost državljanske vzgoje kot koncepta, v katerega se vključujejo pluralizem, multikulturalizem, etnično in kulturno ozadje, raznolikost, toleranca in socialno pravičnost, kar je skladno z osnovno nalogo izobraževanja, kot jo razume Kymlicka (1999) – tj. s pripravo vsake nove generacije za odgovorno državljanstvo.

Globalizacija je prinesla izzive izobraževalni praksi in izobraževalnemu sistemu, hkrati je bilo izobraževanje tudi na ravni celotnega družbenega sistema vedno pojmovano kot sredstvo za odzivanje na spremembe, ki jih globalizacija sproža. Izobraževanje (poučevanje, vzgoja in učenje) je predvsem kulturno pogojen proces, ki se vedno odvija v nekem družbenem kontekstu in prostoru. Medkulturno izobraževanje zato lahko razumemo kot aktualni odgovor na globalne družbene spremembe, ki se nanašajo na realno jezikovno ter kulturno raznolikost nenehno spreminjajoče se moderne družbe in obenem tudi na posledice evropske integracije in globalizacije.

Danes sta medkulturno izobraževanje in medkulturna pedagogika pojmovani kot najbolj primeren odziv na pojav globalizacije in naraščajočo konvergenco različnih jezikovnih, verskih, kulturnih vzorcev obnašanj in načinov razmišljanja.⁴⁵ Šole se morajo navedenim posledicam globalizacije

45 Skubic Ermenčeva (2003) kot razlog za pojav interkulture pedagogike kot pedagoške discipline navaja: dejstvo, da so naše države vse bolj večetnične in večkulturne; normo (izraženo v številnih mednarodnih dokumentih s področja človekovih pravic), da imajo pripadniki manjšin in etničnih skupin v neki državi določene individualne in skupinske pravice; spoznanje, da je učni uspeh pripadnikov manjšin in etničnih skupin veliko slabši kot učni uspeh otrok, pripadnikov večinskega naroda; da interkulturna pedagogika kot disciplina ni razvila lastne celostne pedagoške paradigme; sodi v skupino tistih pedagogik, ki se odzivajo na probleme in potrebe in se – mnoge vsaj v sodobnih oblikah – paradigmatko vežejo na socialnokritično pedagogiko (problematika enakih možnosti in socialne kohezije).

(tudi vedno večjemu številu migrantskih učencev v razredu) prilagoditi in njihove posebne potrebe vgraditi v tradicionalno usmerjenost v zagotavljanje kakovostne in pravične izobrazbe.⁴⁶ Šole morajo imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe, saj so za mlade iz migrantskih skupnosti in skupnosti države gostiteljice najpomembnejša priložnost za spoznavanje in doseganje vzajemnega spoštovanja (Evropska komisija 2008: 3). Interes države je ustvariti družbeno kohezivnost z integracijo drugih v izobraževanje ter na ta način ustvariti pogoje za njihovo večjo zaposljivost ter s tem konkurenčnost (Papageorgiou 2010: 644). Globalna multikulturalna družba državam tako nalaga, da mlajše generacije oskrbijo s t. i. medkulturnimi kompetencami (Asser et al. 2004: 33). Izobraževanje ne le odraža družbo, temveč tudi vpliva na njen razvoj. V tem pogledu imajo šole pomembno vlogo v razvoju multikulturalne družbe. Čeprav izobraževanje ne more prevzeti vse odgovornosti pri spodbujanju medkulturnih kompetenc, predstavlja pomemben prispevek k spodbujanju razvoja otrokovih medkulturnih stališč, vrednot, veščin in znanja. Uspešen razvoj medkulturnih kompetenc zahteva preoblikovanje številnih vidikov izobraževanja, in sicer preoblikovanje: izobraževalnih ciljev, vsebin, metod ter strategije poučevanja in učenja, vključno z ocenjevanjem, prek organizacije in upravljanja s šolami, do vprašanja učnih materialov, šolske klime, pravic in odgovornosti učencev, izobraževanja učiteljev in etničnih pravil ter odnosa med šolo in starši ter lokalno skupnostjo.

Medkulturna vzgoja je naše osrednje orodje, s katerim lahko izkoristimo priložnosti, ki nam jih ponuja multikulturalna družba. Glavni cilj medkulturne vzgoje mora biti krepitev odnosov, tako med različnimi družbami kot tudi med različnimi večinskimi ter manjšinskimi kulturnimi skupinami. Na nas je, da izkoristimo veliko število inovativnih pristopov, ki so se pojavili kot odgovor izobraževanja na družbene, znanstvene in tehnološke izzive.

2.3 OPREDELITEV MEDKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Čeprav med teoretiki ni soglasja o tem, kaj je ali kaj bi medkulturna vzgoja morala biti, ena od najpogostejših opredelitev izpostavlja, da ta vzgoja temelji na različnih formalnih in neformalnih programih, katerih cilj je promoviranje vzajemnega razumevanja in spoštovanja med člani različnih kulturnih skupin. Kljub temu pa nekateri avtorji (Sleeter 1991;

⁴⁶ Navedeno izobraževanje predpostavlja pred dva izziva: preoblikovanje šolske organizacije in vsebinskih poudarkov poučevanja ter enakih dosežkov vseh učencev – migrantskih in nemigrantskih (Hutchison 2006).

Perotti 1994; Mitchell in Salisbury 1996; Fennes in Hapgood 1997) trdijo, da je medkulturna vzgoja bolj osredinjena na perspektivo kakor pa na kurikulum. Tudi v dokumentu Sveta Evrope je navedeno, da se v kontekstu izobraževanja za demokratično državljanstvo medkulturnost pojmuje kot eno od temeljnih načel vzgojno-izobraževalne dejavnosti v kulturno pluralni družbi. Medkulturnost izpostavlja pomen prispevka različnih kultur v izobraževalno okolje in bogatitev tega okolja, s čimer se povečuje ozaveščanje učencev o njihovem poreklu in identiteti. Medkulturnost krepi razvoj skupne šolske kulture, saj temelji na poznavanju in spoštovanju različnih načinov življenja, ki so prisotni v šoli (Dürr et al. 2005: 37–38).

Zaradi številnih različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja smo se odločili, da jih sintetizirano predstavimo v okviru na področju medkulturnega izobraževanja najpogosteje citiranih dimenzij, in sicer v okviru Banksovih (1996) petih dimenzij medkulturnega izobraževanja. Iz navedenih dimenzij lahko razberemo ne le različne vidike, temveč tudi različne cilje medkulturnega izobraževanja. Navedena klasifikacija nam bo koristila tudi pri interpretaciji dosežkov slovenskih učencev v Mednarodni raziskavi o državljanški vzgoji (ICCS 2009) v četrtem poglavju. Dimenzije medkulturnega izobraževanja po Banksu (1996) so:

2.3.1 INTEGRACIJA VSEBINE

Pri integraciji vsebine je pomembno, da učitelji uporabljajo primere iz različnih kultur in skupin, ko predstavljajo glavne koncepte, principe, splošitve in teorije predmeta, ki ga poučujejo. Gre predvsem za to, da se v kurikulum vključijo mnogovrstne perspektive, da bodo otroci zmožni kritično razmišljati o različnih dogodkih, o katerih se učijo. Cilj navedene dimenzije torej je, da se v šolski kurikulum vključita dve ali več kulturnih perspektiv ter učenje o različnih etničnih ali manjšinskih skupinah. Na ta način medkulturna vzgoja deluje na podlagi dejanske situacije sobivanja dveh ali več kultur ter stremi k prepoznavanju podobnosti/enakosti in razlik. Medkulturno izobraževanje vključuje priznavanje drugih in sodelovanje s posamezniki iz različnih kulturnih ozadij (tudi posebnih potreb in življenjskih stilov). Takšno izobraževanje deluje kot katalizator za učence, da pridobijo znanje o sebi in drugih, kot tudi razumevanje odnosa med posameznikom in družbo. Njegov cilj je omogočiti učencem odkrivati in interpretirati kulturne informacije, pridobiti kritično zavedanje kulturnega vedenja, relativizirati sami sebe in ovrednotiti odnose ter prepričanja drugih. Vse navedeno vključuje prenos načel, kot

so empatija, solidarnost med kulturnimi skupinami, spoštovanje drugih in preseganje lastnega omejenega mišljenja, kar zahteva razvoj in izpopolnitev kompleksnih socialnih veščin.

Pri posredovanju primerov in informacij o različnih etničnih ter kulturnih skupinah so pomemben dejavnik tudi morebitni stereotipi učitelja, ki jih je treba z dodatnim izobraževanjem in usposabljanjem odpraviti. Učitelju, ki je obremenjen s stereotipnimi in napačnimi pogledi o drugih kulturah, se bo težko prilagoditi multikulturnemu vzdušju v razredu.

2.3.2 PROCES KONSTRUIRANJA ZNANJA

Proces konstruiranja znanja se nanaša na to, kako učitelji učencem pomagajo razumeti in preučevati implicitne kulturne predpostavke, referenčne okvire in perspektive, ki v okviru določenega predmeta vplivajo na konstruiranje znanja.⁴⁷ Pri tem Banks proces konstruiranja znanja razdeli na osebno in kulturno znanje učencev (snovno znanje), popularno znanje (znanje, posredovano preko medijev), akademsko znanje (znanje, ki temelji na konceptih in razlagah znanstvenikov, oziroma objektivno znanje ter kritično razmišljanje o splošno sprejetih akademskih resnicah). V okviru procesa konstruiranja znanja učitelji pomagajo učencem razumeti, kako je znanje oblikovano pod vplivom rasnih, etničnih in socio-ekonomskih statusov posameznikov in skupin. Učencem je potrebno dati tudi priložnost, da znanje oblikujejo sami in identificirajo poti, po katerih je bilo to oblikovanje pogojeno in omejeno z njihovimi osebnimi predpostavkami, statusom in izkušnjami.

2.3.3 ZMANJŠANJE PREDSDOKOV

Dimenzija zmanjševanja predsodkov se nanaša na učne ure in dejavnosti, s katerimi učitelji pomagajo učencem razviti pozitiven odnos do različnih rasnih, etničnih in kulturnih skupin ter medosebne odnose v (različni) skupini. Pri tem je ključnega pomena, da so v učne materiale konsistentno vključene pozitivne podobe različnih skupin. Učencem je v tem pogledu treba prikazati, da sprejemanje drugih kultur ne pomeni zavračanja lastne identitete.

47 Kot primer Banks (1996) navaja: Učenci preučujejo, kako je bil proces konstruiranja znanja v naravoslovju zaznamovan z rasizmom, ki so ga vnašale genetske teorije inteligentnosti, darvinizem in genetika. Zanimiv primer pa predstavlja tudi evropocentričen pogled na »odkritje« Amerike ali kritično razmišljanje o pojmovanju različnih družbenih slojev.

Temelji na predpostavki, da je zmanjšanje rasnih in kulturnih predsodkov mogoče ter zaželeno.

Medkulturno izobraževanje otrok in mladih naj bi se odvijalo v dveh smereh: po eni strani naj bi jim pomagalo prepoznavati neenakopravnost, krivico, rasizem, stereotipe in predsodke; po drugi strani pa jim posreduje znanje in moč, da se bodo znali postaviti po robu in da bodo vedeli, kako ukrepati, kadar se bodo v družbi soočili z omenjenimi pojavi (Gomes 2006: 43).

Z medkulturnim izobraževanjem naj bi mlade naučili odkrivati vzroke in mehanizme rasizma, nestrpnosti, ksenofobije in antisemitizma. Osebnostno odkritje teh pojavov v družbi se lahko nadaljuje v skupinski dinamiki, naloga šole in učitelja pa je, da ta proces spodbudi in pospeši. Medkulturna vzgoja je usmerjena v poskus spreminjanja mišljenja posameznika v smeri podiranja predsodkov, fiksnih idej, usmerjenosti vase in v lastno kulturo, podiranja idealizacij in občudovanja le določenih kultur z namenom sprave med kulturami. Zahteva torej, da opustimo razvrščanje po vertikali glede na politično moč, bogastvo, raso in spol ter da začnemo vrednotiti na nov način, po horizontali, dopuščajoč enake možnosti za vse, hkrati pa pestrost in pisanost (Shaughnessy et al. v Mujkanović 2010: 197). Medkulturna vzgoja izpostavlja razvoj kulturne senzibilnosti in zavesti o sebi ter drugih, ustvarja odprtost do drugih kultur in medkulturnih veščin, vključno s komunikacijo in izpostavljanjem medpredmetnih izkušenj, predvsem pa edinstvenost in vrednost vsake kulture ter njen prispevek k človeštvu (Dürr et al. 2005: 37–38).

Banks (1996) opozarja, da čeprav programi medkulturnega izobraževanja izpostavljajo kot svoj cilj kulturni pluralizem, v praksi zelo malo učnih materialov dejansko vključuje načela kulturnega sodelovanja kot kulturne izmenjave, ki je prvi pogoj »večplastne akulturacije« državljanov. Programi so v glavnem še vedno zasnovani za učence večine in le malo jih vključuje ozaveščanje manjšinskih učencev in krepitev zavesti le-teh o prispevku njihovih kultur k večinski kulturi. Predstavljanje kulture manjšine je pogosto stereotipno in omejeno na manjše število kulturnih lastnosti, kot so na primer oblačila, hrana in narodna glasba, v katerih se domovina prikazuje izključno skozi tradicionalne kulturne oblike.

2.3.4 PEDAGOGIKA ENAKOPRAVNOSTI

Pedagogika enakopravnosti predstavlja takšne pedagoške strategije, ki spodbujajo uspeh vseh učencev ne glede na njihovo barvo kože, etnično oz.

socialno pripadnost ali spol. Etnično, rasno, socialno, kulturno in jezikovno ozadje ter spol učenca ni pojmovano kot ovira, temveč kot potreben katalizator učenja. Otroci potrebujejo priložnost videti, da šola in dom nista dihotomni entiteti.

Pedagogika enakopravnosti vključuje programe, osredinjene na učence (kompenzacijske in tranzicijske programe), ki nudijo kulturno ali jezikovno pomoč učencem, običajno iz manjšinskih skupin, kar jim omogoča prehod na večinski kurikulum. Ti programi se najpogosteje izvajajo v kombinaciji z učenjem tujega ali s poukom maternega jezika. Banks (1996) meni, da je pedagogiko enakopravnosti mogoče doseči tudi z različnimi učnimi slogi, ki jih imajo različne kulturne in etnične skupine. Predlaga tudi, da učitelji uporabljajo različne metode za preverjanje znanja, saj uporaba samo ene metode lahko depriviligira učence nekaterih družbenih razredov in etničnih skupin. Učitelji naj uporabijo tudi različne strategije ocenjevanja, ki vključuje opazovanje, ustno izpraševanje in standardizirano ocenjevanje. Ocenjevanje se ne sme omejiti samo na znanje, temveč mora vključevati kompleksne kognitivne veščine.

Dimenzija je torej osredotočena na zagotavljanje enakopravnih priložnosti za učenje za vse učence. Pri tem pa gre za spremembe v celotnem šolskem okolju, tudi in predvsem v skritem kurikulumu, ki je razviden iz učiteljevih pričakovanj glede različnih kulturnih in etničnih manjšin, razredne klime, šolske discipline ter v odnosu med šolo in širšo skupnostjo.

2.3.5 KREPITEV ŠOLSKE KULTURE IN SOCIALNE STRUKTURE

Ta dimenzija pojmuje šolo kot družbeni sistem, ki predstavlja več kot zgolj seštevek njegovih sestavnih delov, kot so kurikulum, materiali za poučevanje ter učiteljev odnos in percepcije. Šolska kultura namreč zahteva vključitev staršev, okolice in skupnosti v pedagoški proces. Gre za razširitev razreda oziroma šolskega okolja v širšo okolico oziroma zlitje šole in dogajanja v njej z okolico, kar privede do izboljšanja šolske klime. Sodelovanje šole z okolico in s krovnimi manjšinskimi organizacijami ter z njihovimi kulturnimi društvi na področju vključevanja manjšinske kulture v šolske in obšolske dejavnosti obogati program šole z novimi spoznanji in perspektivami ter prispeva k uspešni integraciji otrok, ki so pripadniki etničnih manjšin. Obenem se otroci, ki pripadajo večinskemu narodu, naučijo sprejemati tujo kulturo.

Pri tem imajo velik pomen družbeno osredinjeni programi, npr. programi socialne rekonstrukcije ali programi za medosebne odnose, ki so name-

njeni krepitvi socialnih odnosov znotraj šole in v družbi skozi spodbujanje medkulturnega razumevanja, zmanjševanje rasizma in predsodkov kot tudi skozi preoblikovanje kurikula in politično-kulturnega konteksta šolanja. Ti programi so osredinjeni na sodelovalno učenje in družbene iniciative na ravni šole.

Šola je tista, ki mora že sama po sebi promovirati enakopravnost spolov, etničnih skupin, družbenih razredov ipd. Medkulturno izobraževanje je pomembno, saj vse otroke opolnomoči za vključevanje v vse bolj različno družbo. Medkulturno izobraževanje se osredotoča na vrednote, ki potrjujejo kulturni pluralizem, ki se nanaša na širok spekter sociokulturnih, političnih in ekonomskih fenomenov (Hajisoteriou 2010). Vzpostavitev ustreznega medkulturnega okolja v šoli omogoča učečemu se izkusiti se kot posameznik, ki je sposoben učinkovitega učenja, kot tudi kot član različne, vendar enotne globalne družbe.

Naštete dimenzije se med seboj prepletajo, naloga šole in učitelja pa je, da vse navedene perspektive združi v šolsko znanje (Banks 2007: 76). Znanje slovenskih učencev o medkulturnih in državljskih tematikah bomo poleg ostalih učinkov medkulturnega izobraževanja glede na Banksovo klasifikacijo predstavili v četrtem poglavju.

Na tem mestu v okviru opredelitve medkulturne vzgoje omenimo še, da je medkulturna vzgoja del širšega vzgojnega procesa »vzgoje za državljanstvo« s poudarkom na vrednotah, kot so solidarnost, strpnost, odgovornost, pogum in spoštovanje. Tesno je povezana tudi z drugimi vzgojnimi filozofijami, kot so vzgoja za človekove pravice, protirasistična vzgoja, vzgoja za razvoj in globalna vzgoja (Gomes 2006: 41). Velika komplementarnost je očitna tudi z vzgojo za mir.⁴⁸ Navedeno potrjuje dejstvo, da je potrebno na medkulturno vzgojo gledati večdimenzionalno, saj predstavlja množico različnih pristopov, pogledov in modelov. Ker se v slovenskem šolskem sistemu medkulturne tematike preučujejo predvsem v okviru državljske vzgoje, se v pričujoči monografiji osredotočamo na medkulturne vsebine državljske vzgoje.

48 Vzgoja za mir ima osnovo v programu Združenih narodov za varovanje prihodnjih generacij pred vojno in konflikti, v promoviranju medsebojnega razumevanja in tolerance z namenom blagostanja človeštva. Ključni mednarodni organizaciji za promocijo programov mirovnega izobraževanja sta UNESCO in UNICEF. Področja skupnega interesa medkulturnega in mirovnega izobraževanja so priznavanje človekovih pravic, tolerance in boj proti predsodkom in diskriminaciji, ki izvirajo iz etnične, rasne in verske raznolikosti. Njun pomen ter pomen njune povezanosti se kaže v preprečevanju in reševanju medkulturnih konfliktov kot tudi v normalizaciji odnosov med etničnimi skupinami v konfliktu.

Medkulturna vzgoja je tudi sicer močno povezana z državljsko vzgojo, predvsem v okviru priznavanja človekovih pravic, boja proti socialni izključenosti kot tudi podpore razvoju človeškega kapitala. V današnjem svetu pa ne gre zanemariti niti t. i. globalnega izobraževanja, s katerim je medkulturna vzgoja nedvomno močno povezana. Naraščajoče migracije in kulturna raznovrstnost postmodernih družb, transformacija evropskih nacionalnih držav v multikulturne družbe kot tudi naklonjenost integraciji in usklajevalni mehanizmi, osnovani na kulturni skupnosti, so oblikovali potrebo po razvoju okvira, ki bi integriral številne etnične skupine v transkulturno državljsko skupnost. Pogoj za nastanek takšne družbe je oblikovanje zavedanja, ki vodi k prevzemanju individualne odgovornosti za družbo in ki odseva partikularne interese posamezne etnične skupine in spodbuja pripravljenost za sodelovanje z ljudmi iz drugih kultur. V tem pogledu medkulturna vzgoja temelji na izkustvu globalne državljske vzgoje ter ga bogati (Bleszynska 2008: 538–540).

2.4 POMEN, CILJI IN UČINKI MEDKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Izobraževanje je pojmovano kot orodje za proizvajanje družbenih izidov, kot sta socialna kohezija in demokracija od samega začetka obveznega izobraževanja (Dewey 1916 v Hoskins et al. 2008). Čeprav je vpliv formalnih oblik izobraževanja na aktivno državljanstvo in medkulturno razumevanje težko neposredno dokazati predvsem zaradi drugih sočasnih vplivov, obstajajo raziskave (npr. Hoskins et al. 2008), ki to povezavo statistično potrjujejo. Državljske in medkulturne kompetence delno sovpadajo s splošnimi socialnimi kompetencami za učinkovito vključevanje v medosebne interakcije: komunikacijske in socialne veščine, spretnost reševanja socialnih konfliktov, sposobnost prevzemanja socialne perspektive, medosebno razumevanje, zastavljanje ciljev, odločanje, samozaupanje, interes za druge ljudi in pro-socialne norme. Kljub priznavanju njihovega pomena s strani tako evropskih smernic kot nacionalne izobraževalne politike je njihova vloga v primerjavi z ostalimi kompetencami še vedno šibka.⁴⁹ Razumevanje ostalih (osnovnih)

49 V delovnem programu Izobraževanje in usposabljanje 2010 EU med drugimi kompetencami daje poseben pomen tudi medosebnim, medkulturnim, socialnim in državljskim kompetencam. Le-te pokrivajo vse oblike vedenja, ki omogočajo posamezniku, da se na konstruktiven in učinkovit način vključuje v družbeno in delovno življenje, še posebej v naraščajoče različni družbi, ter da razrešuje konflikte, kadar je to potrebno (Eurydice 2005:

kompetenc, kot sta pismenost in matematična kompetenca, še vedno prevladuje, saj predstavljata vir državljskih kompetenc. Prednost je dana tistim kurikularnim predmetom, ki so preverjani in vodijo do formalnih certifikatov, zaključnih izpitov, mature ali sprejemnih izpitov na fakulteti. Evalvacija in ocenjevanje medkulturnih ter državljskih kompetenc pa je težavna, saj vključuje pridobivanje vrednot, stališč, veščin in vedenja, vse omenjeno pa ni nujno merljivo oziroma je merjenje le-tega bolj zapleteno. Čeprav dosežke slovenskih učencev na področju državljskih in medkulturnih kompetenc (in s tem uresničevanje ciljev in učinke medkulturnega izobraževanja) podrobneje predstavljamo v četrtem poglavju, je prav, da na tem mestu izpostavimo teoretične predpostavke o pomenu, ciljih in učinkih medkulturnega izobraževanja, kar nam omogoča tudi ustrezno interpretacijo rezultatov, prikazanih v omenjenem poglavju.

Večina teoretikov soglaša, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si enotni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand 1997: 351).

Čeprav se pedagoški pristopi medkulturnega izobraževanja v državah razlikujejo glede na specifični nacionalni in družbeni kontekst, imajo le-ti določene skupne cilje (Nieke v Puzić 2007): prepoznanje lastnega neizbežnega etnocentrizma, ravnanje s tujim, graditev tolerantnosti, sprejemanje etničnosti, pozornost do jezikov manjšin, problematizacija rasizma, poudarjanje skupnega, spodbujanje k solidarnosti, racionalno reševanje konfliktov med kulturami, osveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve, tematiziranje odnosa mi – oni, afirmacija univerzalne humanosti. Le Roux (2002) predpostavlja, da so cilji medkulturnega izobraževanja interkulturalno-komunikacijske kompetence, odprtost do drugih kultur, fleksibilnost, toleranca, preprečevanje konfliktov, samorefleksija ter kreativnost.

Banks (2007) meni, da sta glavna cilja vključevanja multikulturnih vsebin v izobraževalni sistem ustvarjanje enakih možnosti za učence različnih etničnih, jezikovnih in družbenih skupin ter doseganje povečane komunikacije ter razumevanja med kulturami, skupinami in narodi ter posamezniki.

17). Nenazadnje so medosebne, medkulturne, socialne ter državljske kompetence poudarjene tudi v Priporočilu Sveta in Evropskega parlamenta kot ena izmed osmih ključnih kompetenc, ki predstavlja kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam in vključujejo čustva, vrednote ter motivacijo.

Poleg tega navede še ostale cilje (že predstavljene v okviru petih dimenzij), in sicer: pomoč posameznikom, da vidijo svojo kulturo iz perspektive drugih kultur; dati posameznikom alternative na področju izobraževanja (učenje o kulturah, etničnih skupinah in jezikih drugih kultur); zmanjševanje diskriminacije etničnih skupin in subkultur; vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum in vsakodnevno življenje šole ter drugih institucij; odprava stereotipov; vse omenjeno vodi v razvoj medkulturnih kompetenc in s tem sodobne, demokratične multikulturne družbe.

Ekstrand (1997) cilje medkulturnega izobraževanja razdeli po posameznih kategorijah:

- vedenjski cilji (kulturalna zavest, toleranca, spoštovanje kulturne identitete, izogibanje konfliktom, kulturno-dovzetno vedenje),
- kognitivni cilji (učenje tujih jezikov, doseganje višje stopnje izobrazbe, znanje o posameznih kulturah, kompetenca analizirati in interpretirati kulturno pogojeno obnašanje, znanje o svoji lastni kulturi),
- vzgojni cilji (identifikacija in izbris stereotipov o etničnih skupinah v učbenikih, strategije o razumevanju pripadnikov drugih kultur, medkulturna komunikacija, razvoj evalvacijskih tehnik).

Skubic Ermenčeva (2006: 152) interkulturno pedagogiko opredeli kot »pedagoško didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin«. Ta v sebi združuje dva medsebojno povezana cilja:

- izpostaviti pogoje, ki omogočajo uresničitev enakih možnosti v izobraževanju za pripadnike manjšinskih kultur v dani družbi (socialna integracija);
- opredeliti pogoje, ki celotni šolski populaciji omogočajo usposobitev za življenje v multikulturni družbi na podlagi medkulturnega sprejemanja (socialna kohezija).

Da je potrebno na izobraževanje vedno gledati v širšem okviru socialne kohezije, opozarja tudi Evropska komisija. Vsak neuspeh pri celoviti integraciji migrantskih učencev v šolah se bo namreč verjetno pokazal kot širši neuspeh pri socialni vključenosti. Nizka dosežena izobrazba, nizka stopnja zaključka šolanja in visoka stopnja zgodnjega opuščanja šolanja bodo spodkopali možnosti mladih migrantskih učencev za uspešno vključitev v trg dela

in kasneje v življenju. Prav tako lahko neuspeh pri integraciji izobraževalnih sistemov ovira razvoj pozitivnih socialnih vezi in interakcijo med različnimi družbenimi skupinami, potrebno za povezano družbo. Neustrezno izobraževanje otrok migrantov lahko vodi k večanju socialnih razlik, ki se prenašajo iz generacije v generacijo; vodi tudi v kulturno razlikovanje, izključenost skrupnosti in medetnične spore (Evropska komisija 2008: 3–8).

Poglobitev poznavanja svoje lastne kulture in kulture drugih bi lahko okrepila samozavest migrantskih učencev in pomenila vrednoto za vse učence. Nikakor ni potrebno, da bi taka medkulturna vzgoja oslabilo osnovno usmerjenost v identiteto, vrednote in simbole države gostiteljice. V prvi vrsti vključuje oblikovanje vzajemnega spoštovanja, razvoj razumevanja negativnih učinkov predsodkov in stereotipov ter negovanje sposobnosti za upoštevanje različnih mnenj (Evropska komisija 2008: 12). Pot medkulturne vzgoje je pot sporazumevanja med »našo« in »vašo« kulturo, saj na manjšinske kulture pogosto gledamo z vidika stereotipov in poenostavljenih shem, čemur pa medkulturni pristop nasprotuje. Namen medkulturnega izobraževanja je poiskati poti in načine, v katerih struktura in vsebina izobraževanja spoštuje ter upošteva različnost učencev. Toleranca oziroma strpnost potemtakem ni prvina medkulturne vzgoje, ampak smo medkulturno kompetenco dosegli, če nam ni treba drugih tolerirati, ampak jih preprosto sprejemamo in lahko v tej njihovi drugačnosti celo uživamo (Mujkanović 2010: 206).

Medkulturne kompetence bi morale biti videne ne le kot pragmatična potreba v globalni soodvisnosti in medetničnem mešanju, ampak tudi kot resnična vrednota sama po sebi. Bogati namreč naše življenje s sposobnostjo imeti pozitivne kontakte s člani drugih kultur, razširja naša obzorja, zagotavlja nove perspektive in nas uči bolj kritičnega odziva na naše podedovane tradicije. Je pomemben del osebne rasti (Kymlicka 2003: 158).

2.5 MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE KOT DEL VZGOJE SODOBNEGA DRŽAVLJANA

Čeprav državljanstvo ni nov pojem, je v današnjem času pridobil širši pomen predvsem v okviru t. i. aktivnega državljanstva oziroma znotraj večdimenzionalnega pogleda na državljanstvo. Državljanstvo v današnjem svetu ni omejeno zgolj na pravne odnose med posameznikom in državo, temveč vedno bolj v ospredje postavlja kompetence in sposobnosti državljanov (Dürr et al. 2005: 7). Državljanji v novem tisočletju potrebujejo znanje, vedenje in veščine, ki so zahtevane v njihovih etničnih in kulturnih skupno-

stih ter tudi zunaj njihovih kulturnih meja. Pričakovano je, da sodelujejo v gradnji nacionalne državljanske kulture, ki vključuje demokratične ideale in vrednote skladne z Univerzalno deklaracijo človekovih pravic (Banks 2001: 6). Aktivno državljanstvo je danes pogosto omenjan cilj ali želja pri učinkih državljanske vzgoje na regionalni, nacionalni in internacionalni ravni ter je odgovor na hitre globalne spremembe družb, kar ugotavljata tudi raziskavi INCA in NFER v Veliki Britaniji (Cleaver in Nelson 2001).⁵⁰ Interes za izobraževanje za aktivno državljanstvo narašča, saj je široko prepoznano, da visoka raven in kvaliteta aktivnega državljanstva prinaša družbene koristi, ki so potrebne za ohranjanje in izboljšanje globalne konkurenčnosti ter uspešne tržne ekonomije in za spopadanje z različnimi vrstami diskriminacije (Evropska komisija 2007a: 7).

Ker družbene spremembe v pozno modernih družbah vodijo k eroziji in rekonceptualizaciji t. i. modernega koncepta državljanstva, se tudi formalna (šolska) državljanska vzgoja in izobraževanje vse pogosteje srečujeta z negotovostjo (Ivančič 2004: 25). Tsang (v Ivančič 2004) opozarja, da je v zadnjih treh desetletjih državljanska vzgoja podvržena enaki transformaciji kot sam koncept državljanstva. S spreminjanjem koncepta državljanstva se (re)konceptualizira tudi področje državljanske vzgoje,⁵¹ ki v globalizarajočih se družbenih okoliščinah potrebuje novo (globalno) obliko. Pri tem pa se je potrebno zavedati, da takšna globalna vzgoja ne more in ne sme pomeniti zgolj dodajanja internacionalnih vsebin obstoječi (nacionalni) državljanski vzgoji (Davies et al. 2005).

V svetu globalizacije in tehnološkega napredka je najpomembnejša usposobljenost družbe za uvajanje novega. Potrebno je spodbujati razmišljanje oziroma inovativno učenje, ki je tako anticipatorno kot tudi participatorno (Marentič Požarnik 2000). Prvo tako temelji na predvidevanju prihodnosti, drugo pa na demokratičnem sodelovanju vseh, ki se jih odločitve o prihodnosti dotikajo. Praktične dileme konceptualne zasnove državljanske vzgoje so v veliki meri 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 (Kroflič 2008: 8). Zaradi navedenega razloga je pomembno, kakšne so vsebine in oblike pouka državljanske vzgoje v posamezni državi.

50 INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks) raziskava aktivnega državljanstva (Nelson in Kerr 2006), NFER CELS longitudinalna študija državljanske vzgoje (The Citizenship Longitudinal Study) (Ireland et al. 2006).

51 Na kar smo opozorili že v poglavju o patriotizmu in državljanski vzgoji.

Pouk državljanske vzgoje je izjemnega pomena za razvoj demokratične politične kulture, za oblikovanje skupne državljanske identitete ter za kultiviranje temeljnih državljanskih vrlin.

2.5.1 SISTEMSKE SPODBUDE MEDKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Konvencija o otrokovih pravicah

Sprejela jo je Generalna skupščina Organizacije združenih narodov (OZN), 20. novembra 1989. Konvencija upošteva, da je potreba po posebni skrbi za otroka navedena v Ženevski deklaraciji o otrokovih pravicah iz leta 1924 in v Deklaraciji o otrokovih pravicah, ki jo je Generalna skupščina OZN sprejela 20. novembra 1959, ter priznana v Splošni deklaraciji človekovih pravic, v Mednarodnem paktu o državljanskih in političnih pravicah (še posebej v 23. in 24. členu), v Mednarodnem paktu o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (še posebej v 10. členu) ter v statutih in ustreznih aktih specializiranih agencij in mednarodnih organizacij, ki skrbijo za blaginjo otrok.⁵² Zato posebej izpostavlja tudi tem konvencijam sorodne teme, kot so: osnovno zdravje in zaščita otrok, državljanske pravice in svoboščine, izobraževanje, prosti čas in rekreacija, družinsko okolje, posebna zaščita otrok. Sicer lahko najdemo v vsakem od omenjenih tematskih sklopov apel k uresničevanju multikulturalnosti oz. medkulturnega izobraževanja kot dela vzgoje sodobnega državljana (še posebej, če se usmerimo na participacijo oziroma družbeno udejstvovanje otrok), vendar konvencija eksplicitno to tudi izpostavi, in sicer na več mestih. Poglejmo si nekaj primerov.

Že v preambuli piše, da so države pogodbenice konvencijo sklenile »upoštevajoč pomen tradicije in kulturnih vrednot posameznih narodov za varstvo in skladen razvoj otroka«. Slednje se še bolj eksplicitno kaže v posameznih členih konvencije. Tako npr. v 3. alineji 20. člena, ki govori o prikradšanosti do družinskega okolja in pravici do posebnega varstva ter pomoči otroku s strani države, konvencija jasno izpostavi, da mora biti pri preučevanju rešitev (npr. skrbništva, posvojitve, nastanitve v primernih ustanovah) »posebna pozornost posvečena zaželeni nepretirganosti otrokove vzgoje in njegovemu etničnemu, verskemu, kulturnemu ter jezikovnemu poreklu«. *1. alineja, razdelek c, 29. člena govori o tem, da so si države pogodbenice edine, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno h »krepitvi spoštovanja do*

⁵² <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.

otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, države, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove«. Slednje je še posebej izpostavljeno v 30. členu konvencije, in sicer:

V tistih državah, v katerih živijo etnične, verske ali jezikovne manjšine ali osebe staroselskega porekla, otroku, ki pripada taki manjšini ali ki je staroselec, ne sme biti vzeta pravica, da skupaj z drugimi člani svoje skupine uživa svojo lastno kulturo, izpoveduje in izraža svojo lastno vero in da uporablja svoj lastni jezik. (Http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105.)

Na vseh teh mestih je multikulturalnost eksplicirana skozi pravice posameznika, kar pomeni, da implicira multikulturalnost tako in takrat, ko upošteva drugega posameznika, ki ima enako pravico kot posameznik, na katerega se ta pravica navezuje. Opravka imamo z multipliciranjem relacij posameznika do drugega posameznika, kar izhaja iz pravic tega posameznika, a se slednje hkrati odraža skozi odgovornosti teh pravic. In na tej točki se multikulturalnost začne multiplicirati relacijsko. To pomeni: vsi imajo hkrati te pravice in vsi imajo hkrati te odgovornosti do drugega, ki pa so zopet izražene skozi pravice. Na tej točki ravno skozi pravice nekega drugega posameznika.

Konvencija o otrokovih pravicah sicer ne predstavlja nacionalnega dokumenta na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, vendar so določbe, ki so v njej zapisane, vključene tudi v naše sistemske dokumente.

Bela knjiga

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji predstavlja konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja (VIZ), ki ponujajo strokovne podlage za sistemsko zakonodajo na področju VIZ (v Belo knjigo tako niso vključene vsebinske prenovе vzgojnih in učnih programov, ker to ni v domeni sistemske šolske zakonodaje). Gre zgolj za strukturni okvir in smernice (načela in teoretična izhodišča) v sistemu VIZ.⁵³

Že med načeli in teoretičnimi izhodišči Bele knjige je opaziti temo multikulturalnosti. Med izhodiščnimi načeli je izpostavljeno načelo enakih možnosti sistema VIZ, zraven formalnih pravic, ki jih zagotavlja država, pa Bela knjiga izpostavi tudi »substancialne pravice, ki jih morajo biti enako

53 Bela knjiga je trenutno v prenovi, a ker v tem trenutku njen status ni dokončno dorečen, se analiza opira na Belo knjigo iz leta 1995.

deležni vsi posamezniki ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost /.../ itd.« (Krek 1995: 15). Med teoretičnimi izhodišči velja še posebej izpostaviti izhodišče *Enotnost znanosti in pluralnost kultur ter vednosti*. Znotraj tega teoretičnega izhodišča lahko izpostavimo poglavje II: *pluralnost kultur ter vednosti*, ki govori o šolanju kot tudi o procesu vzgoje in inkulturacije, vključevanja v kulturo, v kateri živimo. Seveda ta del še ne predpostavlja multikulturalizma, zato si pogledjmo nadaljevanje zapisa, ki pa to nekoliko bolj opredeljuje.

Poleg vključevanja v lastno, specifično kulturo in nacionalno tradicijo, /.../ je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Seznanjanje z drugimi kulturami ne pomeni le poznavanja bližnjih ali v določenem prostoru prisotnih kultur, ampak tudi drugih; v tem je utemeljena vzgoja za strpnost. (Krek 1995: 19.)

Multikulturalizem je torej v Beli knjigi opredeljen s pomočjo vzgoje za strpnost. Hkrati pa tako široka opredelitev multikulturalnosti, kot je izpostavljena v celotnem citatu, kaže na razumevanje različnih dimenzij multikulturalnosti (o/v/za),⁵⁴ o čemer bo govora v naslednjem poglavju.

Zakon o osnovni šoli (ZOSn-UPB3 in ZOSn-F)

Zakon o osnovni šoli (ZOSn-UPB3) med cilji izobraževanja, zraven razvijanja in ohranjanja lastne kulturne tradicije, predvideva tudi »seznanjanje z drugimi kulturami«, zraven »razvijanj/a/ zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« pa tudi »vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije« (2. člen). 8. člen zakona govori o dopolnilnem izobraževanju, in sicer, da se za otroke slovenskih izseljencev in zdomcev v državah, kjer prebivajo, organizira pouk maternega jezika in kulture. Podobno se za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Sloveniji in njihov materni jezik ni slovenski jezik, organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture, lahko pa se dodatno organizira tudi pouk slovenskega jezika. 10. člen zakona govori o otrocih, ki so tuji državljani, oz. osebah brez državljanstva in prebivajo v Sloveniji – imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja, in sicer pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Tudi za te se organizira pouk maternega jezika in kulture (ZOSn-UPB3 2006).

54 Kar v zapisu sicer ni eksplicitno izpostavljeno.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) je prvemu odstavku 1. člena ZOsn-UPB3 dodal nov drugi odstavek, ki se glasi: »S tem zakonom se v pravni red Republike Slovenije prenaša Direktiva 77/486/EGS Evropskega sveta z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov.« Direktiva izpostavlja integracijo otrok migrantov v vzgojno-izobraževalno okolje in v šolski sistem države gostiteljice, a) zato je potrebno, da bi bili otroci deležni ustreznega poučevanja, vključno z učenjem jezika države gostiteljice; b) ker bi morale države gostiteljice skupaj z državami izvora sprejeti tudi ustrezne ukrepe za krepitev učenja maternega jezika in kulture države izvora otrok predvsem zato, da bi olajšali njihovo morebitno ponovno integracijo v državo članico, od koder prihajajo. 1. člen direktive izpostavi otroke zaposlenih (ali bivših zaposlenih) migrantov, če otroci migranta bivajo na ozemlju države članice in so po pravnih predpisih države gostiteljice šoloobvezni. Zanje se omenjena direktiva uporablja. 2. člen govori o tem, da države članice v skladu z nacionalnimi pogoji in zakonodajo zagotovijo otrokom (opredeljenim v prvem členu) brezplačno poučevanje, ki olajša začetni sprejem (v to sodi poučevanje uradnega jezika ali enega od uradnih jezikov države gostiteljice, ki mora biti prilagojeno posebnim potrebam takih otrok). 3. člen direktive pa govori (seveda v skladu z nacionalnimi pravili držav članic) o sprejetju ustreznih ukrepov za spodbujanje učenja maternega jezika in kulture države izvora za otroke iz člena 1 – to učenje tudi poteka usklajeno z običajnim izobraževanjem (Direktiva 77/486/EGS). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) je preformuliral določene cilje Zakona o osnovni šoli, med drugim tudi sedaj dodelan cilj, ki govori o trajnostnem razvoju, udejstvovanju ter odgovornem odnosu do različnih subjektov in se glasi: »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij«. Gre torej za nekoliko sodobnejše formulacije ciljev, ki več ne govorijo le o seznanjanju z drugimi kulturami, temveč o odgovornem odnosu do le-teh. Cilju razvijanje zavesti o državni pripadnosti pa doda še spodbujanje državljske odgovornosti (ZOsn-F).

Zakon o gimnazijah

V Zakonu o gimnazijah (ZGim-UPB1) najdemo iste formulacije ciljev splošne in strokovne gimnazije, kot jih je imel Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3), in sicer: »razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« (pri čemer gre za prvotno for-

mulacijo iz Zakona o osnovni šoli), »razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami« ter »vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije« (ZGim-UPB1). Cilji torej niso posodobljeni. Res je, da Direktiva 77/486/EGS Evropskega sveta z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov na tej stopni izobraževanja nima pomena, kajti srednješolsko izobraževanje pri nas ni obvezno, vendar se zdi, da bi lahko cilje gimnazijskega izobraževanja zakonodajalec vseeno nekoliko posodobil, vsaj v tem pomenu, kot so posodobljeni ostali cilji Zakona o osnovni šoli. Cilji bi bili tako definirani in sprejeti širše multikulturno, moment seznanjanja z drugimi kulturami v današnjem času namreč ni več zadosten.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju

Tudi cilji poklicnega in strokovnega izobraževanja v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) so »okleščeni«. Med cilji najdemo npr.: »razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in védenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« ter »razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami« (ZPSI-1). Skratka, spet smo zgolj pri seznanjanju.

Res je sicer, da imajo vsi trije predstavljeni zakonu nastavke, ki govorijo o pomenu in vrednosti multikulturne družbe, vendar slednje ni eksplicirano, temveč implicirano v ciljih izobraževanja – npr. razvijanje zavesti odgovornosti človeka in državljana itd. Slednje bi se vsekakor dalo zapisati bolj nedvoumno in brez nujnosti delanja premostitvenih sklepov, ko je govora o multikulturni družbi in medkulturnem izobraževanju.

Vzgojni načrt (šole)

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli je bil v veljavi do 31. avgusta 2009, ko sta ga nadomestila vzgojni načrt šole (pravila, ki določajo pravice in dolžnosti učencev, so namreč vključena v ta novi dokument vsake posamezne šole) in pravila šolskega reda. Priprava vzgojnega načrta šole je določena z 60. d členom Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). To pomeni, da je vsaka šola dolžna pripraviti svoj vzgojni načrt, slednji pa mora izhajati iz ciljev osnovne šole in je del letnega delovnega načrta šole. Predstavlja vzajemno sodelovanje različnih akterjev, vključenih v življenje in delo šole; oblikujejo ga namreč delavci šole v sodelovanju s starši, učenci in drugimi sodelavci šole, sprejme pa ga svet šole (v katerem so tudi predstavniki lokalne skupnosti). Pravila šolskega reda morajo biti samostojen dokument.

Izhodišča za javno razpravo o konceptu dela na vzgojnem področju (pri pripravi vzgojnega načrta šole) temeljijo na Delorsovih štirih stebrih izobraževanja oz., kot zapišejo pripravljavci dokumenta, so z oblikovanjem koncepta dela na vzgojnem področju ter z načrtovanjem in izvajanjem vzgojnih načrtov šol želeli uresničevati predvsem zadnja dva stebra izobraževanja. Pa si ju v nadaljevanju pogledjmo nekoliko podrobneje. Steber učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim, izpostavlja humani razvoj, kar pomeni, da je dobrobit človeka (človeštva) merilo stvari, usmerjenost v trajnostni razvoj pa izraža skrb za okolje in prihodnost. Zato je potrebno sprejemanje povezanosti in soodvisnosti, sodelovanje, preseganje individualizma, egoizma, narcizma, zaprtosti v osebne, družinske in narodne meje. Zorenje v skupnosti in za skupnost, za osebno in planetarno celovitost. Četrty steber, učiti se, da bi znali biti in živeti s seboj, opozarja na pomen spoznavanja samega sebe in širjenja svojih zmožnosti, ustvarjalnosti, svobode in identitete. Učenci naj bi se naučili sprejemati sebe in skrbeti zase tako, da bi živeli v ravnotežju, vedrini, miru in bi uspešno reševali svoje probleme. Življenjska uspešnost je namreč v veliki meri povezana z našim samozavedanjem ter z odnosi z drugimi ljudmi (www2.arnes.si/~opoljanelj/razno/vzgojni_nacr.html). V vsebinskem smislu bi to lahko bila podlaga multikulturnemu izobraževanju oziroma, natančneje, sodelovanju, a vzgojni načrt temu prvenstveno ni namenjen. Vendar predpostavljamo, da bi se ob težavah na tem področju, ki bi se v šoli lahko pojavile, vzgojni načrt uspešno soočil tudi s tem, kar verjetno še posebej velja za vzgojne ukrepe – načine reševanja sporov.

2.6 O POMENU IZOBRAŽEVANJA O/V/ZA DRŽAVLJANSTVO V MULTIKULTURNI DRUŽBI

Fogelman pravi (Kennedy 2004: 90), da imajo številne različice državljanske vzgoje implikacije, ki so širše od vsebin formalnega kurikula. Poudarjanje veščin, vrednot in vedenja nas zato vodi do nekoliko splošnejših vprašanj, ki so povezana s številnimi izkušnjami mladih v šoli. Za Stradlinga (1978) pomeni državljanska vzgoja koncept »o družbenem udejstvovanju«, »za družbeno udejstvovanje« in »v družbenem udejstvovanju«. Vzgoja in izobraževanje o družbenem udejstvovanju vključuje vsebino in znanje, vzgoja in izobraževanje za družbeno udejstvovanje oskrbi mlade z veščinami (npr. z močjo analize in kritičnosti), vzgoja in izobraževanje v družbenem udejstvovanju pa temelji na delovanju in izkušnjah (Fogelman v Kennedy 2004: 90). Lahko zapišemo tudi nekoliko drugače. Kljub zelo raznolikim podrobnim

ciljem in vsebinam državljsanske vzgoje v različnih državah so posebej zanimive tri teme, h katerim naj bi vodila državljsanska vzgoja in ki so skupne domala vsem: razvoj politične pismenosti, razvoj kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot ter dejavno vključevanje učencev.

Tabela 3: Pomen izobraževanja o/v/za državljanstvo v multikulturni družbi.

DIMENZIJE	POUDAREK	CILJ	VSEBINA
O multikulturni družbi	Vsebina in znanje Dejstva in razumevanje	Politična pismenost	Učenje o družbenih, političnih in državljskih institucijah ter človekovih pravicah; študij okoliščin, v katerih je mogoče skladno sobivati; učenje o družbenih vprašanjih in aktualnih družbenih problemih; poučevanje mladih o državni ustavi (uveljavljanje pravic in odgovornosti); spodbujanje poznavanja in spoštovanja kulturne in zgodovinske dediščine ter kulturne in jezikovne raznolikosti družbe
V multikulturni družbi	Delovanje in izkušnje	Dejavno vključevanje učencev	Omogočiti vključevanje v skupnost (na šolski, lokalni, državni ali mednarodni ravni); praktična izkušnja demokracije v šoli; razvoj sposobnosti povezovanja z drugimi; spodbujanje k sodelovanju v organizacijah in projektih
ZA multikulturno družbo	Veščine (analiza in kritičnost)	Kritično mišljenje, stališča, vrednote	Pridobivanje spretnosti za dejavno vključevanje v družbo; razvoj prepoznavanja in spoštovanja sebe in drugih (doseganje večjega medsebojnega razumevanja); pridobivanje socialne in moralne odgovornosti in samozavesti ter učenja odgovornega ravnanja z drugimi; krepitev duha solidarnosti; izoblikovanje vrednot (poudarek na raznolikosti družbenih pogledov in stališč); učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov; učenje načinov zagotavljanja varnega okolja; razvijanje učinkovitih strategij za boj proti rasizmu in ksenofobiji

Povzeto po: Stradling 1987; Kerr 1999; Fogelman 2004; Eurydice 2005.

Kot je razvidno iz preglednice, različne poudarke, vsebino in cilje izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi na podlagi sinteze opredelitev številnih avtorjev strnemo v tri dimenzije takšnega izobraževanja – o multikulturni družbi, v multikulturni družbi in za multikulturno družbo. Kerr (1999) meni, da je veliko lažje dosegati izobraževanje o državljanstvu v multikulturni družbi kot pa izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi.

Pa si v nadaljevanju nekoliko podrobneje pogledjmo prvo dimenzijo, tj. dimenzijo o multikulturni družbi. Poudarek te dimenzije je na vsebini in znanju, dejstvih in razumevanju. Cilj te dimenzije je politična pismenost. Pogledjmo, kako je slednjo mogoče opredeliti.

Eden od korenov termina politična pismenost je pojem političnega, ki ima ožji in širši pomen (Sruk 1995). Politika v ožjem pomenu se nanaša na aktivnost države in na nanjo naravnano delovanje. V širšem pomenu je politika vsako družbeno relevantno delovanje, ki ureja socialni položaj ljudi ali družbenih skupin (Sruk 1995: 256–257). Politično pismenost bi, skladno s širšo opredelitvijo politike, lahko poimenovali tudi družbena pismenost. Maitles (2000: 125–134) govori o politični pismenosti kot izzivu za demokratično državljanstvo oz. kot o nujnosti poučevanja politične pismenosti v novem tisočletju, saj si v večini držav prizadevajo pri mladih razvijati spoštovanje do demokratičnih postopkov in različnih oblik participacije, da bi lahko sooblikovali moderne družbe. Bernard Crick (2000) opredeli politično pismenost kot »praktično« razumevanje konceptov iz vsakdanjega življenja in jezika. Doseči politično pismenost zanj pomeni naučiti se vsega, o čemer potekajo glavne politične razprave, kakšna prepričanja imajo glavni tekmeči v teh razpravah, kako to lahko vpliva name ali nate (Crick 2000: 61). Eurydice (Eurydice 2005: 18) opredeljuje koncept politične pismenosti v okviru državljanske vzgoje, ki naj bi se nanašala na razvoj politične pismenosti, oblikovanje stališč in vrednot ter aktivno participacijo učencev in dijakov v življenju šole ter skupnosti. Cilji državljanske vzgoje se nanašajo na usvajanje znanja in razumevanja človekovih pravic in demokracije, delovanja političnih in družbenih institucij ter kulturne, jezikovne in zgodovinske raznolikosti. Namen državljanske vzgoje je pripraviti mlade za aktivno državljanstvo: da bodo kompetentni in odgovorni državljani, ki se bodo lahko informirano in premišljeno vključevali v družbeno življenje skupnosti, se politično udeleževali ter imeli moralne in državljanske vrline.

Iz takšne opredelitve politične pismenosti je razvidno dvojje. Zaradi tako širokega koncepta bi bilo nemara bolje govoriti kar o družbeni pismenosti

ali pa vsaj zapisati, da razumemo politično pismenost v terminu politike kot širšega koncepta. In drugo: zaznati je mogoče določeno hierarhično razmerje med dimenzijami o/v/za multikulturno družbo. Da lahko (aktivno) delujemo v multikulturni družbi, potrebujemo najprej določena znanja, in ta znanja moramo pridobivati v okolju, ki omogoča (so)delovanje in udejstvovanje; le-tako lahko razvijamo tista stališča in vrednote, ki jih multikulturna družba (za svoje preživetje) potrebuje. Seveda tega cilja, oziroma natančneje, vseh treh dimenzij izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi, ne more uresničevati (izolirano) le šola, temveč širša skupnost. Zato si v nadaljevanju pogledjmo vlogo in pomen različnih kontekstov medkulturnega izobraževanja.

2.7 VLOGA IN POMEN RAZLIČNIH KONTEKSTOV

Kljub različnim smerem in vrenju teoretskih tokov na področju medkulturnega izobraževanja je enotnost pri tem, da mora biti medkulturno izobraževanje povezano z udeležbo vseh akterjev izobraževanja in širše skupnosti, tako rekoč popolna. V tem pogledu je nujno pospeševati mreženje in vzpostaviti učeče se skupnosti, v katerih je sodelovanje med izobraževalno politiko, raziskovalci, učenci, šolo, družinami in širšo skupnostjo ključnega pomena.

Skupna točka vseh sodobnih teoretskih smeri in pedagoških praks, ki obravnavajo etnične oz. kulturne manjšine, je vzpostavitev integracijske šolske politike kot temeljnega standarda demokratične in pluralne šole (Skubic Ermenc 2004: 190). Struktura izobraževalnega sistema naj bi tako spodbujala graditev večdimenzionalnega državljanstva. Šole morajo biti usmerjene k sodelovanju, kritičnemu razmišljanju, toleranci, varovanju človekovih pravic, zaznavanju globalne perspektive, varstvu okolja in aktivni participaciji vseh vključenih akterjev. Sam kurikulum naj bi bil sprejet deliberativno, velika pozornost pa je namenjena učiteljem, ki naj bi razvoj takšnih konceptov spodbujali ter jih dinamično implementirali v povezavi z lokalnim okoljem, v katerem delujejo. Vse navedene usmeritve naj bi odpirale in demokratizirale šolsko okolje in z vključevanjem celotne skupnosti razvijale večdimenzionalnega državljana v sodobni multikulturni družbi (Cogan 2000). Raziskave so pokazale, da se sistemi, ki dajejo veliko prednost pravičnosti v izobraževanju, najbolj učinkovito odzivajo na njihove posebne potrebe. Najbolje se obnesejo celovite strategije na vseh ravneh in v vseh vejah sistema. Delni ukrepi bi lah-

ko sprožili probleme neenakopravnosti in povzročili slabe učinke v celotnem sistemu (Evropska komisija 2008: 10).

Čeprav je integralni pristop bistven za delovanje in uspeh medkulturnega izobraževanja, je prav, da pojasnimo tudi vlogo vsake izmed vključenih dimenzij in vlogo posameznih kontekstov/akterjev v njem. Vsak izmed njih ima namreč pomembno in nepogrešljivo vlogo v vzgoji mladih za življenje v multikulturni družbi. Teoretične predpostavke o njihovem pomenu nam lahko koristijo pri presoji uspešnosti medkulturnega izobraževanja v Sloveniji kot celote, kar bomo v pričujoči monografiji preverjali preko dosežkov slovenskih učencev v mednarodni raziskavi državljske vzgoje (ICCS 2009).

2.7.1 FORMALNO, NEFORMALNO IN IZKUSTVENO MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE

Pridobivanje medkulturnih kompetenc je zaradi nenehnega razvoja družbe, globalizacije ter migracijskih procesov nujen in dolgotrajen proces, zato jih učenec/državljan ne more pridobiti naenkrat. Učenje medkulturnih kompetenc se ne konča z zaključkom formalnega izobraževanja, ampak poteka po različnih formalnih in neformalnih poteh izobraževanja. Pridobivanje medkulturnih kompetenc je proces, ki teče vse življenje, zato lahko govorimo o vseživljenjskem učenju kot široko zasnovanem socialnem učenju (Ivančič 2004).

Poleg vseživljenjskega učenja (ang. *lifelong learning*) ima pri vzgoji sodobnih državljanov v multikulturni družbi pomembno mesto tudi vserazsežnostno učenje (ang. *lifewide learning*),⁵⁵ ki pritegne pozornost k razširjenosti učenja, ki se odvija v celotnem človekovem življenju in ne le znotraj izobraževalnih ustanov.⁵⁶ Da bi postalo učenje učinkovitejše, potrebujemo holističen pristop k izobraževanju, kar pomeni, da se medsebojno prepletajo različni izobraževalni kanali: formalni, neformalni in izkustveni (Evropska komisija 2002: 46).

V evropskih kot tudi slovenskih usmeritvah, ki se nanašajo na državljansko ali medkulturno vzgojo, je poudarjen pomen obeh dimenzij – vseži-

55 Z novejšo sestavljanko večrazsežnostno učenje opisujemo učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in izkustveno učenje v družini, šoli, v vsakdanjem življenju in na delovnem mestu.

56 Pri medkulturnem razumevanju namreč niso pomembne le profesionalne veščine in kvalifikacije, ampak predvsem socialne veščine, demokratična drža in aktivno udejstvovanje v družbi (Cecchini 2004: 9–10).

vljenjskega in večrazsežnostnega učenja. Ker se v monografiji osredotočamo na izobraževanje mladih za državljanstvo v multikulturni družbi, jemljemo v nadaljevanju pod drobnogled predvsem oblike večrazsežnostnega učenja:

Formalno medkulturno izobraževanje

Gre za formalne oblike usposabljanja in izobraževanja, ki se odvijajo v šolah in ostalih formalnih izobraževalnih institucijah (npr. državljanska vzgoja v OŠ in SŠ), ki zagotavljajo kontinuiteto izobraževanja vsakega državljanca od zgodnjih otroških let do odraslosti. V okviru formalnega medkulturnega izobraževanja razumemo možnosti, priložnosti ter spodbude, ki jih učenci doživljajo v šoli, bodisi da gre za sistemske spodbude ali izvedbene dejavnosti v obliki izobraževalnih programov in iniciativ (Dürr et al. 2005). Medkulturno učenje v okviru formalnega izobraževanja se izraža v učni vsebini, učnih ciljih, odnosih med različnimi akterji v šoli in zunaj nje, didaktičnih pristopih, metodah dela in šolski klimi, ki skupaj tvorijo sinergijski učinek. V okviru javnega sistema vzgoje in izobraževanja niso pomembne le posamične predmetno osredotočene vsebine, temveč je za to področje enako pomembna celovita kurikularna in medpredmetna integracijska dejavnost.

Slovenska kurikularna prenova je spremenjenim okoliščinam družbe in vloge šole danes pri oblikovanju demokratične javnosti in razvijanju zmožnosti ter povečevanju priložnosti za participacijo v demokratičnih procesih sledila z (re)konceptualizacijo državljanske vzgoje, in sicer na več ravneh. Splošna vloga državljanske vzgoje v sodobni šoli se je udejanjila tako na celotni kurikularni ravni, pri medpredmetnem povezovanju (zgodovina, geografija, slovenščina, retorika itd.), kot tudi pri uvedbi samostojnega predmeta (v devetletni osnovni šoli). Med posebne predmete in izbirne vsebine, ki najbolj celovito predstavljajo tematike državljanske vzgoje in njeno notranjo členitev, lahko zagotovo štejemo naslednje: Državljska in domovinska vzgoja ter etika (predmet v 7. in 8. razredu devetletne OŠ), Državljska kultura (izbirni predmet v 9. razredu devetletne OŠ); Državljska kultura (obvezne izbirne vsebine v gimnazijskem programu), Sociologija (predmet v različnem obsegu, glede na srednješolski program), Družboslovje (srednje poklicne šole). V nadaljevanju bomo analizirali učne načrte glede na multikulturne tematike, govorili bomo torej o dimenziji izobraževanja o multikulturni družbi. Pri analizi učnih načrtov se bomo omejili na osnovnošolski predmet Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Na ta predmet se namreč navezujemo tudi v drugih analizah (npr. vsebinska pokritost učnega načrta z evropskim modulom raziskave ICCS). Analizirali bomo tri učne načrte (dva revidirana).

Analiza učnih načrtov

Učno delovanje je vedno pogojeno z določenim prostorom in časom, v katerem se izvaja. Uradni učni načrt, ki ga predpiše država (v sodelovanju s predmetnimi eksperti), se temu vsebinsko, ciljno, metodično in organizacijsko prilagodi v iskanju maksimalne sistematičnosti in racionalnosti poučevanja in učenja. Natančno opisuje stanje predmetnih vsebin določenega predmetnega področja.

V Sloveniji je moč opaziti zelo nedosledno uporabo pojmovne distinkcije učni načrt – kurikulum/kurikulum, zato je smiselno tudi to nekoliko natančneje opredeliti.⁵⁷ Vedno več je govora o kurikularni prenovi, področnih kurikularnih komisijah, nacionalnem kurikularnem svetu, odprtem/zaprtem kurikulumu, formalnem/prikritem kurikulumu ipd. Kaj je torej kurikulum ali skrajšano kurikulum? S terminom kurikulum imamo v mislih »celokupnost življenja šole« (Pretnar 2000: 40). Pretnar s tem terminom razume organizacijo šole in učenje, predmetnik in učne načrte, obvezne in neobvezne dejavnosti, različne vrste pouka in prav tako vse odnose, ki se spletajo v šoli. Za opis vsega tega pa slovenščina nima enega izraza. Trojar (1993: 82) opredeli sodobni učni načrt, ki je osredotočen na učne cilje, s pomočjo uveljavljene oznake »curriculum,« za katerega pravi, da je metodološko tako zasnovan, da predstavi in programira celotno strukturo učnega procesa. Tudi Muršak (2002: 55, 56) ugotavlja razliko, in sicer, da se izraz kurikulum težko uveljavlja v našem jezikovnem prostoru, saj je splošno sprejet le na ravni predšolske vzgoje, kasneje pa se uveljavlja ustaljeno izrazje (program, predmetnik, učni načrt). Zato je pri prevajanju iz angleškega jezika potrebno upoštevati kontekst. Pravi tudi, da se v pomenu razvoj kurikulumuma izraz uporablja za določitev celote izobraževalnih procesov ali serije učnih izkušenj, s katerimi je mogoče doseči zelene rezultate. Kot vidimo, je prepričanje, da so učni načrti le del kurikula, vseeno pogostejše in tudi bolj smiselno. Strmčnik (1998: 117, 118) opredeli učni načrt kot strokovni šolsko-upravni dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole, predpisuje vzgojno-izobraževalne smotre, kodificira njim ustrezne učne predmete, njihove cilje, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem. Poseben del učnega načrta je tudi Katalog znanja, ki obsega standarde znanja, vezane na ocenjevanje znanja.

57 Angleški prevoda sta syllabus in curriculum. Ker vsi šolski sistemi pravzaprav nimajo nacionalnih učnih načrtov, premorejo pa kurikularne dokumente (primer: ZDA, Belgija itd.), je v tuji literaturi največkrat zaslediti uporabo pojma kurikulum (in zgolj iz konteksta lahko razberemo, ali je govora o učnem načrtu ali kurikulumu).

Učni načrti, poleg tega, da skrbijo za ohranitev enotnih standardov znanj, šolam in učiteljem predstavljajo tudi pomoč pri vsakodnevnem strukturiranju posameznih učnih ur (vključujejo namreč tudi didaktična načela, navodila itd.). Zato je potrebno analizirati tudi te dokumente. Seveda pa je nacionalni učni načrt le podlaga za izdelavo podrobnih učnih načrtov, ki jih pripravi vsak posamezni učitelj (tudi glede na posebnosti učencev in razreda). Na kakšen način torej učni načrti, že na tej najsplošnejši ravni, vključujejo in spodbujajo medkulturne tematike? V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na vsebino.

Državljska vzgoja in etika (DVE)⁵⁸

Opredelitev predmeta ter splošni cilji

Predmet je (bil) umeščen v 7. in 8. razred devetletke (namenjeno mu je po 35 ur letno). Ena od osnovnih opredelitev predmeta je tudi ta, da je predmet zavezan k »odgovornostim in etičnim načelom, ki poudarjajo /.../ soodgovornost za druge ter za skupno dobro skupin in narodov« (Učni načrt 1999: 5). Med splošnimi cilji predmeta najdemo poleg refleksivnosti in dejavnega odnosa do svoje individualne, nacionalne, verske, kulturne in civilizacijske identitete tudi zapis: razvijanje »sposobnosti za razumevanje različnih kultur«, »sposobnosti in interesa za dialog med skupinami, političnimi strankami, narodi, kulturami, verstvi in državami« (Učni načrt 1999: 7). Predmet je sestavljen iz obveznega ter izbirnega dela.⁵⁹

Vsebinska predstavitev ter analiza

V prvem letu predmeta prevladujejo teme, ki zadevajo posameznika in njegovo vključenost v različne skupine, v 8. razredu pa so teme bolj osredotočene na širše družbene skupnosti. Pri tematskem sklopu Generacije in kulture – medsebojno razumevanje je med cilji med drugim opredeljeno tudi spoznavanje pomena kulture in medkulturnega dialoga. Ta sklop sicer vsebuje pomembne teme medkulturnosti oziroma medkulturnega dialoga, vendar zajema le manjši del sklopa. Med izbirnimi temami je navedenih nekaj predlogov tematskih sklopov, ob katerih je obveza, da učitelji z učenci izberejo najmanj dva v posameznem šolskem letu. Med ponujenimi tematskimi sklopi

58 Učni načrt je bil potrjen na 24. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 14. 1. 1999.

59 Obvezne teme v 7. razredu so: 1. življenje v skupnosti; narod, država; 2. družina; 3. vzorniki in avtoritete; 4. kako se sporazumevamo in kako odločamo; 5. množična občila in informacije. V 8. razredu pa: 1. generacije in kulture; 2. vere in verovanja, krščanstvo; 3. urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije; 4. poklic in delo; 5. družba prihodnosti.

najdemo npr.: Oddaljene kulture, kraji; Odnosi med kulturami itd. Za te tematske sklope ni predvidenih podrobnih ciljev, vsebin, pojmov, ki jih morajo učenci usvojiti. Prav tako ne vemo, katere izmed ponujenih sklopov so učenci in učitelji na posamezni šoli izbrali. Mogoče bi bilo celo predvidevati, da teh sklopov sploh ne izberejo, še posebej na podlagi tega, ker je že sam obvezni del učnega načrta zelo obsežen. Vendar o tem ne obstajajo nobeni empirični podatki, zato je to zgolj naša domneva.

V nadaljevanju predstavljamo analizo učnega načrta predmeta Državljska in domovinska vzgoja ter etika (DDE), in sicer najprej tistega iz leta 2008 ter nato zadnjo različico, tj. učni načrt iz leta 2011.

Državljska in domovinska vzgoja ter etika (DDE) 2008⁶⁰

Opredelitev predmeta ter splošni cilji

V razdelku opredelitev predmeta najdemo tudi zapis, da so vsebine predmeta naravnane na pridobivanje temeljnih znanj učencev in učenk o »kulturni vzgoji v širšem pomenu« (Učni načrt 2011: 4). Še bolj jasna opredelitev teme medkulturnega izobraževanja je zapisana v ciljih/kompetencah predmeta. Splošni cilji izhajajo iz kompetenc (Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. 12. 2006 UL Evropske unije L 394/10), kjer je med drugim v učnem načrtu navedeno: »sporazumevanje v tujih jezikih (razvijanje sposobnosti medkulturnega razumevanja)« (Učni načrt 2011: 5), kar kaže na razvijanje sposobnosti medkulturnega razumevanja preko poznavanja tujih jezikov in sporazumevanja v njih. Nobenega zapisa pa ni o pridobivanju znanj o drugih kulturah, etnijah itd. Učni načrt to nekoliko popravi v naslednjem razdelku, kjer so cilji razdeljeni na: a) družbeno, politično in etično pismenost, b) kritično mišljenje ter c) dejavno vključevanje in ravnanje.⁶¹ V okviru prvega sklopa ciljev učni načrt npr. izpostavi »razumevanje sobivanja družbenih drugačnosti in njihovih izvorov«. Ostali cilji se na medkulturno izobraževanje navezujejo posredno oziroma lahko nanj na njihovi podlagi sklepamo implicitno.

Vsebinska predstavitev ter analiza

Izbirne teme so, sedaj po novem, opredeljene znotraj posameznih poglavij oziroma tematskih sklopov, prav tako pa so opredeljene s kratkim opisom vsebine in navedenimi operativnimi cilji pouka. Vsebinsko gledano v prvem

60 Učni načrt je bil sprejet na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 12. 6. 2008.

61 Kar dejansko sledi shemi ciljev državljanske vzgoje iz Eurydice.

letu predmeta prav tako prevladujejo teme, ki zadevajo posameznika, nato pa se se fokus razširi na širšo družbo (čeprav ni več tako togih delitev med tema dvema dimenzijama).⁶²

Poglejmo si sklop Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnost) nekoliko podrobneje. Izmed učnih ciljev splošnih znanj (SZ) velja izpostaviti naslednja: »/p/ojasnjujejo družbeno izgrajenost in utemeljujejo kulturno pogojenost razlikovanj« ter »/u/temeljujejo pomen spoštovanja, strpnosti in solidarnosti kot pogojev za življenje v medkulturni družbi«. Obvezne vsebine tega zadnjega cilja so Iz večkulturne v medkulturno družbo. V tem tematskem sklopu se nato diapazon učnih ciljev posebnih znanj (PZ) zoži, in sicer na preiskovanje obrobnih in alternativnih kultur ter podkulture (Učni načrt 2009: 10).

Sklop Vrednote, verovanja in etika med učnimi cilji PZ opredeli medkulturnost, in sicer preko izbirne teme »Različnost nas bogati«, kjer je izpostavljen cilj, da učenci »/p/reiskujejo človeške različnosti kot kulturno zakladnico, ki bogati življenja ljudi, in naredijo načrte za medkulturno sodelovanje ljudi po svetu« (Učni načrt 2009: 12). To pomeni, da je medkulturnost opredeljena na nivoju različnih verstev in verovanj. Ena izmed kroskurikularnih tem tega sklopa je spoštovanje kulturne in naravne dediščine kot vrednote.

V sklopu Domovinska in državljanska kultura je zapisan cilj PZ, da učenci »/a/nalizirajo in vrednotijo evropska načela ohranjanja kulturne in jezikovne raznolikosti« ter »/r/azlikujejo med kulturno in politično pripadnostjo« (Učni načrt 2009: 15). Izbirna vsebina, ki je predlagana za ta del sklopa, je vezana na EU, in sicer gre za temo kulturne in jezikovne raznolikosti v EU.

Tematski sklop Človeštvo in prihodnost opredeli kulturno okolje kot skupno dediščino človeštva, med medpredmetnimi povezavami s predmetom zgodovina pa migracije in medkulturne stike ter nasprotja (Učni načrt 2009: 17).

Med pričakovanimi rezultati ob koncu devetletke učni načrt izpostavi rezultate: »opise človeške različnosti: spolne, kulturne, rasne, jezikovne, narodnostne, verske in socialne«, »učenci/ utemeljujejo kulturno pogojenost

62 Tematski sklopi v 7. razredu so: 1. Posameznik in družba; 2. Človekove pravice in odgovornosti; 3. Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnost); 4. Vrednote, verovanja in etika. Tematski sklopi v 8. razredu so: 1. Demokracija; 2. Domovinska in državljanska kultura; 3. Človeštvo in prihodnost.

razlikovanj«, učenec »utemelji pomen spoštovanja, strpnosti in solidarnosti kot pogojev za življenje v medkulturni družbi« (Učni načrt 2009: 20).

Pri medpredmetnih povezavah je izpostavljeno, da morata biti kulturna vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj osrednji sestavini predmetnega, medpredmetnega in kroskurikularnega pristopa poučevanja (Učni načrt 2009: 23).

Državljska in domovinska vzgoja ter etika (DDE) 2011⁶³

Opredelitev predmeta ter splošni cilji

V opredelitvi predmeta ni več kompetenc, zato tudi ni zapisa, da splošni cilji izhajajo iz kompetenc ter Priporočila Evropskega parlamenta iz leta 2006. Nekoliko so dopolnjeni tudi vsi trije sklopi splošnih ciljev predmeta, tj. politična pismenost, kritično mišljenje ter dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje. V zadnji sklop je npr. vključeno odgovorno ter kritično državljanstvo.

Vsebinska predstavitev ter analiza

Učni načrt je bil redigiran v smeri poudarjanja politične pismenosti,⁶⁴ prav tako so se posamezni elementi učnega načrta poenotili z drugimi učnimi načrti. V vsebinskem smislu so bile dorečene določene korekcije v primerjavi z učnim načrtom iz leta 2009.⁶⁵

Ugotavljamo, da so standardi znanj tematskih sklopov konkretnější, kot so bili npr. zapisi ciljev prejšnjih učnih načrtov. Sicer pa vsebinsko sledijo koncentričnim krogom skupnosti, v katerih se pojavljajo učenci (kot posamezniki) – od ožjih k širšim družbenim skupnostim. Revidiranje učnega načrta je rezultiralo v poudarjanju politične pismenosti. Pri tem so, vsaj navidez, iz učnega načrta izginile eksplicitne omembe medkulturnosti, se pa slednje pojavlja v prav vseh tematskih sklopih, in sicer implicitno. Poglejmo si primer. Standard znanj tematskega sklopa *Svetovna skupnost* (Učni načrt 2011: 19) predpostavlja, da zna učenec na primerih opredeliti značilnosti globalizacije ter njene dobre in slabe strani; da navede nekaj temeljnih svetovnih vprašanj

63 Učni načrt je bil sprejet na 139. in 140. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 27. 1. 2011, in na seji dne 17. 2. 2011.

64 Z izjemo tematskega sklopa Verovanje, verstva, država (kar se tiče politične pismenosti).

65 Tematski sklopi v 7. razredu so: 1. Posameznik, skupnost, država; 2. Skupnost državljanov Republike Slovenije; 3. Človekove pravice; 4. Verovanje, verstva in država. V 8. razredu pa: 1. Demokracija od blizu; 2. Finance, delo in gospodarstvo; 3. Slovenija, Evropska unija, svet; 4. Svetovna skupnost.

itd. Na tej podlagi je mogoče izpeljati predpostavko, da bo izvajanje tega učnega načrta od učitelja zahtevalo večjo vsebinsko osredotočenost in avtonomnost pri tematikah medkulturnega izobraževanja. Če so bili prejšnji učni načrti predmeta v sklopu medkulturnosti vezani bolj na usvajanje vrednot, se ta učni načrt bolj osredotoča na samo politično pismenost, ki sicer multi-kulturne tematike vključuje, vendar bolj na eksplicitni ravni.

Primerjava učnih načrtov iz leta 1999 in 2011, urejena v tabelarično obliko, nazorno pokaže nekatere tematske premestitve, torej premikanje tem iz 7. v 8. razred in obratno. Pomemben je predvsem premik seznanjanja z osnovnimi termini politične pismenosti v 7. razred, medtem ko so v 8. razredu ti termini obravnavani v kontekstu konkretnih državnih institucij Slovenije in Evropske unije. Premik je viden predvsem kot razpršitev tem iz poglavja Urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije v učnem načrtu iz leta 1999. V manjši meri so bile razpršene teme poglavja Življenje v skupnosti, narod, država. Pouk o verstvih je v novem učnem načrtu v 7. razredu, vsebine o javnosti, javni razpravi in medijih pa v 8. razredu (Šimenc et al. 2011: 117).

Vsebinsko primerjavo med učnima načrtoma iz leta 1999 in 2011 je mogoče tudi shematično predstaviti (glej prilogo 1). V tem delu smo si pogledali vsebinske podobnosti obeh učnih načrtov. Kako se slednje pokriva z rezultati raziskave ICCS 2009, pa bo predstavljeno v četrtem poglavju.

Neformalno medkulturno izobraževanje

Cilji neformalne medkulturne vzgoje so enaki ciljem formalne medkulturne vzgoje, razlikujejo pa se izvajalci in metode, ki jih uporabljajo. Nekateri medkulturno vzgojo pojmujejo zelo široko – kot vsako organizirano in podprto izobraževalno aktivnost, ki se ne ujema z definicijo formalnega izobraževanja. Kot okolje, v katerem se odvija neformalno učenje, razumejo izobraževalne kontekste, ki potekajo zunaj formalnih izobraževalnih institucij, a so kljub temu institucionalizirani v odnosu učenec-učitelj (učenje tujih jezikov, sodelovanje v družbeno-političnih aktivnostih). Spet drugi so mnenja, da se takšno izobraževanje lahko odvija znotraj ali zunaj izobraževalnih institucij. Odvisno od nacionalnega konteksta pogosto obsega izobraževalne programe, ki izboljšujejo pismenost, izobraževalne aktivnosti za osipnike, pridobivanje življenjskih in delovnih veščin ter medkulturno učenje, pri katerem gre predvsem za prostovoljno učenje o drugih kulturah, ki poteka preko množičnih medijev, v občolskih dejavnostih, na cesti, med mednarodnimi mladinskimi izmenjavami, v mladinskih klubih in gibanjih ter v mladinskih informacijskih in svetovalnih centrih. Vsa ta okolja, in še marsikatero drugo, ponujajo široko paleto možnosti za pridobivanje medkulturnih kompetenc. Neformal-

no učenje ne sledi nujno kontinuiteti izobraževanja in ima lahko različno trajanje, kar je le ena izmed dimenzij njegove velike fleksibilnosti.

Medtem ko formalno izobraževanje poudarja učenje tradicionalnih (šolskih) vsebin, se neformalno izobraževanje bolj osredotoča na pridobivanje praktičnega znanja ter pridobivanje veščin in znanja za razvoj posameznikove osebnosti, vpliva pa tudi na posameznikov sistem vrednot. Pri tem mlade vidi kot subjekte lastnega učenja, ki sami odkrivajo, kako osmišljati svet, in jim ponuja nove strategije za mirno življenje v njem. Metode za razvoj neformalnih programov, dejavnosti in materialov so sicer manj pregledne,⁶⁶ pogosto pa se izvajalci za njihovo pripravo zatečejo k strokovnjakom. Pogosto se pri tem opirajo tudi na lastne izkušnje ali pa razvijajo učne materiale, ki temeljijo na izkušnjah in prispevkih svojih učencev. Takšen pristop je tesno povezan s pojmom vzajemnosti učenja in poučevanja za demokratično državljanstvo, kar daje tako učiteljem kot tudi učencem dobro povratno informacijo o kakovosti opravljenega dela (Dürr et al. 2005: 22).

Bistvo neformalnega izobraževanja, po katerem se razlikuje od formalnega izobraževanja in ga s tem dopolnjuje, je: neformalna vzgoja je prosto-voljna, kar je razlog, da učenci ne zavračajo njenih pristopov in programov kot v obveznem izobraževanju; v neformalni vzgoji so odnosi med udeleženci bolj osebni, zato je komunikacija lažja; vsebina je oblikovana v sodelovanju z udeleženci, zato je tudi bolj prilagojena njihovi realnosti in potrebam; določanje ciljev, pa tudi iskanje ustreznih aktivnosti je svobodnejše; z uporabo metod neformalne vzgoje se mladi naučijo medsebojnega sodelovanja (Dürr et al. 2005: 45–46).

Zaradi številnih institucij, projektov, združenj in organizacij, ki se ukvarjajo z medkulturnim dialogom, in gradiv, ki jih v okviru svojega delovanja pripravljajo, učitelji pa jih pri svojem poučevanju uporabljajo, lahko rečemo, da takšne neformalne oblike izobraževanja pripomorejo k celoviti kurikularni praksi področja državljske vzgoje (Gril et al. 2009: 29). Preko zunajkurikularnih aktivnosti učenci pridejo v kontakt s skupnostjo. Da bi postali aktivni družbeni akterji, je še posebej pomembno, da ti stiki niso omejeni zgolj na neformalna družbena omrežja, ampak da sodelujejo tudi z že vzpostavljenimi civilnodružbenimi združenji, ki so v njihovem interesu.

66 Zaradi nepreglednosti ostaja slika neformalne državljske in medkulturne vzgoje razdrobljena, kar poudarjajo številni avtorji (npr. Holford 2000), pa tudi številni dokumenti EU. V tem pogledu je neformalna državljska in medkulturna vzgoja v vsakdanjem življenju težko opredeljiva, kar predstavlja velik izziv raziskovalcem, ki skušajo njen proces pojasniti (Biesta et al. 2010: 8).

K njihovi izbiri oziroma usmerjanju lahko glede na dojemljivost in odzivnost učenca pripomore tudi učitelj (Papageorgiou 2010: 656).

Izkustveno medkulturno izobraževanje

Izkustveno učenje predstavlja učenje v vsakodnevnikih aktivnostih, učenje ob delu ter izkušnje iz prostega časa (pridobljene pri delu v skupini, politični participaciji). Obsega lahko torej posamezne dogodke in aktivnosti v družini, na delovnem mestu in vsakodnevnem življenju posameznika. David Kolb, eden najpomembnejših teoretikov izkustvenega učenja, ga opredeli kot »vsako učenje v neposrednem stiku z realnostjo, ki jo poučuje. Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne pa razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi nekaj naredili v resnični situaciji. Izkustveno učenje je proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) izkušnje.« (Marentič Požarnik 2000: 123.) V središče učnega procesa postavlja posameznika in njegovo subjektivno izkušnjo. Slednja posamezniku omogoča, da novo pridobljeno znanje preizkusi v praksi in takoj dobi povratno informacijo, ali in zakaj sta njegovo delovanje in vedenje učinkovita, oziroma, kako ju lahko ustrezno izboljša.

Izkustveno učenje pomaga razvijati lastnosti, ki jih bodo ljudje potrebovali v prihodnosti, in sicer: sposobnost prilagajanja novim okoliščinam, osebnostna avtonomija, občutljivost do sebe in drugih, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojetja, sinteze, zmožnost najdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah.⁶⁷ Pri izkustvenem učenju se ne usvaja že znanih stvari iz preteklosti, ampak se uči predvidevanja prihodnosti (Marentič Požarnik 1992). Izkustveno učenje predstavlja "most" med teorijo in prakso, saj nam v času šolanja vsekakor stoji ob strani in nam pomaga v vsakdanjem življenju z bolj uporabnim in trajnejšim znanjem.⁶⁸

Medkulturne kompetence zahtevajo vzajemno delovanje

Področje državljske vzgoje, ki ga razumemo v najširšem smislu, seveda sestavlja več dimenzij. In ena izmed njih je tudi šola oziroma javni sistem vzgoje in izobraževanja, ki ne sestoji le iz posamičnih predmetno osredotoče-

67 Navedene lastnosti posameznik razvija preko naslednjih metod izkustvenega učenja: samorefleksije (kot razmišljanja o lastnem razmišljanju, čustvovanju in vedenju); reševanja problemov (kot učenja z vodenim samostojnim odkrivanjem); poučevanja s primeri; igre vlog (v kateri se učenec identificira s predpisano vlogo in jo odigra, za vedenje v njej pa ni osebno odgovoren), metode iger in simulacije (učenec ohrani lastno identiteto in odigra namišljeno situacijo, kakor da bi bila resnična); ekskurzije.

68 Če želimo doseči dejansko spremembo vedenja in dolgoročneje učinke, mora posameznik osvojiti večšino, ne le znanja.

nih vsebin, temveč je za to področje enako pomembna celovita kurikularna in medpredmetna integracijska dejavnost tako na vsebinski kot na izvedbeni ravni, prav tako pa tudi številne izvenšolske dejavnosti in druge oblike spodbujanja mladih. V Sloveniji imamo mnogo institucij, projektov, združenj in organizacij, ki spodbujajo participacijo mladih in njihovo aktivno vlogo državljanov, ki naj bi se je naučili že v mladosti. Zaradi uporabe priročnikov, priporočil, evalvacij itd. s strani učiteljev, ki poučujejo te predmete, na drugi strani pa tudi zaradi širine, ki ni vezana zgolj na formalno izobraževanje, lahko rečemo, da v Sloveniji številne organizacije s svojim delovanjem pripomorejo k celoviti kurikularni praksi področja državljske vzgoje. Mednje vsekakor sodijo: ZPMS (projekt Otroški parlament), EU – Evropska komisija (Pomladni dan v Evropi), EIP – Šola za mir, Svet Evrope, Unesco ASP mreže šol (Dediščina v rokah mladih; Slovenija – Mladi posvojijo spomenik) in vrsta drugih. Mnogo projektov, prisotnih v našem prostoru že nekaj let, se odvija ob podpori ali spodbudi tako Sveta Evrope kot Evropske unije (primer Evropa v šoli: Evropski natečaj ob dnevu šol poteka v sodelovanju Sveta Evrope, Evropske komisije, Evropskega parlamenta in Evropske kulturne fundacije). Zato nas pri realizaciji ciljev državljske vzgoje ne sme zanimati zgolj predpisani kurikulum (ki ga sicer štejejo za osnovo), temveč tudi skriti kurikulum.

Analize EU kažejo, da nacionalne države (tudi na področju medkulturne in državljske vzgoje) še vedno večino pozornosti posvečajo zgolj formalnim oblikam izobraževanja ter ne glede na sprejete nacionalne in EU strategije za razvoj procesa vseživljenjskega in vserazsežnostnega učenja premalo pozornosti namenjajo strategijam za razvoj neformalnih in izkustvenih oblik (Holford in Edirisingha 2000). Kljub teoretičnim razlikovanjem predstavljenih oblik učenja so si eksperti enotni, da v okviru izobraževanja za medkulturne odnose niso pomembni zgolj vidiki razredne in šolske skupnosti, temveč tudi različni drugi agensi socializacije (družina, šola, vrstniki), kar pomeni, da se mladi medkulturnih odnosov učijo tako formalno kot neformalno in izkustveno. Medkulturno izobraževanje se pogosto dogaja preko t. i. skritega kurikula v družbenem in vizualnem svetu, v katerem učenci živijo. Čeprav je pomembno vključiti medkulturne ideje v formalni kurikulum, ki je učen v šolah, so tudi predstave večkulturnosti, ki otroka obkrožajo v vsakdanjem življenju, zelo pomembne. Večina ekspertov zatrjuje, da znanje, ki ga zagotavlja šolski kurikulum, preprosto ne zadostuje več. Zaradi relativne rigidnosti spreminjanja struktur in procesov formalnega izobraževanja lahko neformalna državljska vzgoja predstavlja prepotrben korektiv usposabljanja in opolnomočenja vseh skupin državljanov (De Weerd et al. 2005). Tudi v

primeru, ko glede na nacionalne značilnosti formalna državljanska vzgoja temelji na ozkem razumevanju koncepta državljanstva, lahko neformalne oblike državljanske vzgoje igrajo pomembno dopolnilno vlogo pri vzgoji otrok in mladostnikov v multikulturni družbi.

Za uveljavljanje vseživljenjskega učenja je ključno, da se formalno in neformalno izobraževanje povežeta, kar vključuje tako posameznikovo učno kot siceršnje življenjsko okolje. Tako se razvija celotni človeški potencial, ki edini lahko pripomore k osebni rasti učečih se. Razvijali naj bi alternativne možnosti učenja in izobraževanja, ki oblikujejo odprto učečo se družbo, temelječo na izobraževalnih omrežjih (Jelenc Krašovec 2003: 25). Ivančičeva (2004) meni, da igra formalno izobraževanje pomembno vlogo kot ozadje oziroma podlaga, neformalno izobraževanje pa predstavlja dodatek temu. Pri procesu učenja za aktivno državljanstvo se zavzema za aktivno vlogo udeležencev v procesih učenja, in sicer na način, da sami obdelujejo in interpretirajo novo pridobljene informacije ter sodelujejo v skupinskih razpravah. Pri učenju za aktivno državljanstvo formalnemu izobraževanju ne pripisuje večjega pomena pri oblikovanju aktivizma, kar nas spodbuja, da tudi znotraj formalnih oblik državljanstva nakažemo priložnosti, pozitivne lastnosti aktivne udeležbe, tako znotraj šol, kot tudi izven njih, s čimer razširimo vzgojo aktivnega državljanstva na vseživljenjski in večrazsežnostni proces (Ivančič 2004). Kadar govorimo o specifičnih ukrepih, se zdi, da prevzema vodilno vlogo predvsem izkustveno izobraževanje, seveda pa se je treba zavedati, da neformalne izobrazbe marsikdaj ne bi bilo brez formalne in da je med obema še veliko prostora za uspešno dopolnjevanje.

Vse te formalne, neformalne in izkustvene dejavnosti izobraževanja za demokratično državljanstvo ponujajo učencem, mladim in odraslim široko paleto različnih priložnosti, da se naučijo o svojih državljskih pravicah in odgovornostih, kakor tudi, da se naučijo, kako te pravice zaščititi ter kako izpolnjevati svoje obveznosti vse življenje. Z vključevanjem v te dejavnosti se učenci dejansko usposobijo ter ustvarjajo pogoje, kako »živeti demokracijo«. Ti programi se redko uvajajo kot samostojni predmeti. Običajno se pojavljajo kot »izredni ukrepi«, ki so dodani obstoječemu kurikulumu, npr. državljanski vzgoji. Čedalje pogostejše nasilje v družbi in šolah ter vpliv globalizacije na nacionalne izobraževalne sisteme sta prispevala k povečanju potrebe po implementaciji teh programov v okviru medpredmetnih in zunajšolskih dejavnosti ter interdisciplinarnega pouka itd. (Dürr et al. 2005: 19).

Zaradi prepletenosti formalnega, neformalnega in izkustvenega medkulturnega učenja, ki le skupaj tvori sinergijske učinke, v nadaljevanju predstavljamo vlogo posameznih kontekstov, ki imajo skladno s teoretičnimi izhodišči mednarodne raziskave državljanske vzgoje (ICCS 2009)⁶⁹ pa tudi v skladu s številnimi ostalimi teoretskimi predpostavkami pomembno vlogo v medkulturnem izobraževanju. Pri tem uporabljajo metode, ki jih lahko označimo bodisi kot formalne, neformalne ali izkustvene. Različni konteksti, ki vplivajo na znanje, stališča in vedenje učencev o državljskih tematikah, so: nacionalni kontekst in kontekst skupnosti (vloga kurikula); šola in razred; učitelj ter domače okolje.

2.7.2 RAZLIČNI KONTEKSTI V RAZISKAVI ICCS 2009

Nacionalni kontekst in kontekst skupnosti

Da bi v celoti razumeli medkulturno izobraževanje, ga je potrebno ugle-
dovati v širšem družbeno-političnem kontekstu. V tem smislu Dragoš (2006)
ugotavlja, da je vloga izobraževalnih ustanov pomembna, ne pa zadostna pri
prizadevanjih za medkulturne spremembe, saj je poleg izobraževalnih in-
stitucij poglavitna vloga v pristojnosti področnih politik in splošne politike
na državni ravni (Dragoš 2006). Številne evropske študije poudarjajo vlogo
izobraževalne politike pri pomenu, vlogi, statusu in definiciji medkulturne
vzgoje ter pri urejanju medkulturne vzgoje v praksi. Izobraževalna politika
ima pomembno vlogo tudi pri reformah in spreminjanju navedenih področij
(Birzea et al. 2004; Froumin 2004; Kerr 2004; Losito 2004; Mikkelsen 2004;
Pol 2004; Eurydice 2005).

V tem pogledu nacionalni kontekst in kontekst skupnosti obsega širši
kontekst, v katerem delujejo šole in domače okolje. Dejavnike najdemo na
lokalni, regionalni in nacionalni ravni. V sodobnem svetu je vedno bolj re-
levantna tudi supranacionalna raven (EU). Kontekst širše skupnosti obsega
različne ravni. V Mednarodni raziskavi državljanske vzgoje (ICCS 2009) je
najbolj relevanten nacionalni in družbeni kontekst. Pri tem morajo biti pri

69 S tem pripomoremo tudi k pojasnjevanju vrednosti in učinkov neformalnih oblik učen-
ja državljanske in medkulturne vzgoje. Poleg systemskega urejanja tega področja (tako na
ravni EU kot v Sloveniji) v smislu formalnega priznavanja neformalnega in izkustvenega
učenja na normativni ravni je namreč pri raziskovanju neformalne državljanske in med-
kulturne vzgoje natančno tudi odprto vprašanje merjenja njenih učinkov na dosežke
učencev (Biesta et al. 2010).

interpretaciji rezultatov mednarodnih študij še posebej upoštevani zgodovinsko ozadje, politični sistem, struktura izobraževanja ter formalni kurikulum.⁷⁰

Vloga kurikula

Pri oblikovanju kurikula je pomembno upoštevati kontekst (zgodovinsko tradicijo, geografski položaj, socio-politično strukturo, ekonomski sistem in globalne trende), saj je mogoče državljansko in medkulturno vzgojo interpretirati na številne načine (Kerr 1999).

Eno od najpomembnejših skupnih točk znanstvenih in strokovnih razprav na področju kurikularne teorije (ang. *curriculum studies*), politične filozofije ter sociologije vzgoje o šolskih sistemih in izobraževalnih politikah predstavlja izpostavljanje vse večjega pomena izobraževanja za demokratično državljanstvo znotraj javnega sistema izobraževanja, in sicer tako na ravni splošnih načel vzgoje in izobraževanja ter znotraj šolske zakonodaje, kakor tudi na ravni oblikovanja vsebinskega okvira znotraj kurikula javnega sistema vzgoje in izobraževanja (Sardoč 2003: 3). Vse metodološke odločitve o učnih procesih na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo je treba videti v širšem kontekstu, tj. na način, kako ti procesi vplivajo na način razumevanja državljanstva, kako se ti procesi prakticirajo v sedanjosti in kako se bodo v prihodnosti. Metodologija izobraževanja za demokratično državljanstvo torej predstavlja zapleteno vprašanje, ki vključuje tako politične in kurikularne odločitve na nacionalni, regionalni in lokalni ravni, kakor tudi pedagoške odločitve, ki jih v okolju, v katerem se uči, sprejemajo učitelji. Vendar na metodologijo izobraževanja za demokratično državljanstvo čedalje bolj vplivajo tudi zunanji dejavniki, kot so izkušnje učencev, informacije, ki jih dobivajo od medijev in drugih aktivnih ustanov zunaj formalnega okolja učenja (Dürr et al. 2005: 63).

Vključitev izobraževanja za demokratično državljanstvo v kurikulum javnega sistema vzgoje in izobraževanja, kakor potrjuje Priporočilo Sveta Evrope (2002), je eden od pomembnih dejavnikov spodbujanja aktivnega državljanstva, saj je javno šolanje ena od najpomembnejših sodobnih družbenih institucij, ki v veliki meri prispeva k oblikovanju skupne državljanske identitete (Sardoč 2009: 29). Priporočila Sveta Evrope o izobraževanju za demokratično

70 V okviru nacionalnega konteksta in ostalih skupnosti raziskava omogoča primerjalni vpogled v strukturo izobraževalnih sistemov, izobraževalnih politik, ki se nanašajo na državljansko vzgojo, šolske kurikule, pristope izobraževanja in kvalifikacije učiteljev, ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti državljanske vzgoje in reformne procese na tem področju (Kerr et al. 2010: 26).

državljanstvo poudarjajo, da morajo vse ravni izobraževalnega sistema odigrati svojo vlogo pri implementaciji tega koncepta v kurikulum, bodisi kot posebnega šolskega predmeta bodisi kot medpredmetne teme. Priporočila pozivajo tudi k multidisciplinarnemu pristopu, s čimer bi se olajšalo pridobivanje znanj, stališč in spretnosti, ki so potrebna za uspešno življenje v demokratični in multikulturni družbi. Vključevanje medkulturnih vsebin v šolski kurikulum ne pomeni, da je potrebno v šole uvesti poseben predmet (medkulturna vzgoja), ampak da je potrebno medkulturne vsebine vključiti v predmetnike vseh predmetov, kar predstavlja korak k že omenjeni interdisciplinarnosti in odprtosti medkulturnega kurikula. Medkulturni kurikulum naj bi bil interdisciplinarno naravnani. Medkulturno izobraževanje mora prevzemati vse predmete – zgodovino, geografijo, državljansko vzgojo, umetnost, filozofijo, sociologijo, psihologijo. Učna gradiva naj vključujejo nove vsebine, upoštevajo glasove, ki so bili v preteklosti zanemarjeni, in kritični pregled vsebin, ki so še vedno preveč antropo-, evropo-, in/ali moškocentrično naravnane. Pomembno se je zavedati, da vsi predmeti z različnimi poudarki in načini prispevajo k razvoju medkulturnih kompetenc. Poleg deklarativnih in procesnih znanj (spretnosti) vsako od predmetnih področij prav tako uči stališča in vrednote. Medkulturni kurikulum spodbuja k stališčem in vrednotam, ki podpirajo etnični pluralizem, kulturno raznovrstnost, kot tudi nacionalno, lokalno, skupinsko in individualno identiteto. Tradicionalni kurikulum bi moral izražati vse pomembne vidike razvoja učenčeve osebnosti in njegovega vrednostnega sistema. To seveda vključuje tudi razvoj znanja, vedenja in veščin, ki so potrebni za delovanje v multikulturni družbi (Asser et al. 2004: 40).

Vključevanje medkulturnih vsebin v kurikulum učencem omogoča, da spoznavajo koncepte, dogodke ter situacije iz različnih zornih kotov (Banks 2007). Medkulturni kurikulum ne pomeni, da se običajnemu, tradicionalnemu kurikulumu ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj posebnosti socialnega in kulturnega okolja ter manjšin, ampak pomeni, da se te posebnosti vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in zaščito pripadnikov kulturnih manjšin. Šola, ki afirmira medkulturno vzgojo, bo tako povezala nacionalni program s prispevki staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto – šolski kurikulumi bodo tako imeli skupni nacionalni okvir ter lokalne in šolske posebnosti, torej se bodo med seboj razlikovali (Resman 2003). Medkulturno naravnani kurikulum je tisti, katerega je možno prilagajati trenutni družbeni realnosti in situacijam. Gre predvsem za to, da se v šolski kurikulum in okolje vključi različne komponente, ki bi zrcalile trenutno realno družbeno stanje. Oblikovati

moramo namreč multicentrične učne načrte, ki upoštevajo perspektive različnih etničnih skupin in kultur in ne vključujejo zgolj perspektive večinskega prebivalstva v državi, kar je značilnost etnocentričnih kurikulov (Vrečer in Kucler 2010: 5). Šolski kurikulum mora odsevati raznolikost družbe, kot tudi pravičnost in enake možnosti za vse. Tak kurikulum vsebinsko odseva realnost multikulturene družbe, obravnava pluralizem, strpnost, človekove pravice, razizem in diskriminacijo ter teme o različnih in skupnih vrednotah.

Poleg formalnega je treba upoštevati tudi neformalni oz. skriti kurikulum, saj skupaj odsevata v dinamičnem medsebojnem razmerju učenja in poučevanja, vsebine in izkušnje znotraj in zunaj razreda. Skupaj tvorita doživete izkušnje vseh učencev. Sočasno razvijata veščine, znanje, stališča in vrednote, potrebne za uspešno soočanje s priložnostmi in drugimi kulturami v vse bolj povezanem in globaliziranem svetu (Leask 2009: 208). V tem pogledu je treba poleg formalnega ozavestiti in transformirati tudi skriti kurikulum, saj, kot meni Apple (v Vrečer in Kucler 2010: 5), predstavlja izobraževalni sistem ogledalo družbe, kar je razvidno zlasti v skritem kurikulumu. Apple meni, da kurikulum nikoli ni nevtralen nabor znanja, vedno je del selektivne tradicije in je del vizije določene skupine o tem, kaj je legitimno znanje (Vrečer in Kucler 2010: 5). Vendar medkulturnost ni osnovana zgolj na znanju, saj je pod močnim vplivom čustvenih odzivov, občutkov in vedenja. Čeprav se medkulturno izobraževanje pogosto zgodi preko t. i. skritega kurikula v družbenem in vizualnem svetu, v katerem živijo učenci, je prav tako pomembno medkulturne ideje neformalnega kurikula vključiti v poučevani formalni kurikulum.

Skriti kurikulum se med drugim odraža v odnosu učiteljev do udeležencev izobraževanja. V središču spodbujanja medkulturnega učenja v okviru neformalnega (skritega) kurikula je pomen dinamike v razredu ter opremljenost učiteljev, da uspešno zagotavljajo posameznikovo ugodje, zadovoljstvo in učinkovitost. Da so takšni pogoji zadovoljeni, je potrebno ustrezno razviti kompetence učiteljev na naslednjih področjih:⁷¹ medkulturna komunikacija; priprava učnih materialov, primernih za kulturno mešane razrede; dodatki ali preoblikovanje kurikula, ki vsebuje primere ali študije primera iz drugih kultur; uporaba jezika brez lokalnih metafor, slenga in podobno; skrb za jasno razlago takšnega jezika, kadar je to zaželeno; znanje o kulturah, ki so zastopane v razredu (Gabb 2006: 362).

71 Medkulturne kompetence učiteljev lahko razvijemo bodisi v okviru njihovega formalnega univerzitetnega izobraževanja bodisi v okviru strokovnega izpolnjevanja.

Rekonceptualizaciji državljske vzgoje, kot poteka v zadnjem času, smo bili priča tudi pri nas. Omenili smo že spremembe v letu 2008, pri poimenovanju obveznega predmeta v osnovni šoli. V tem času se je spreminjal tudi učni načrt omenjenega predmeta, predvsem vsebine slednjega. Ker je bil omenjeni učni načrt sicer potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, takratni pristojni minister pa ga ni podpisal (kar pomeni, da v končni fazi ni bil veljaven), se bomo v nadaljevanju raje lotili analize učnega načrta predmeta, ki je veljaven do sedaj in analize sedaj veljavnega učnega načrta za ta predmet, in sicer s posebnim ozirom na multikulturne tematike. Ker se kar precejšen del monografije nanaša na rezultate raziskave ICCS, bomo v nadaljevanju pogledali tudi, kako do sedaj veljaven in nov učni načrt odgovarjata tudi na tiste naloge, pri katerih so naši učenci izkazali relativno slabo znanje.

Ker je uradno znanje pogosto ovekovečeno v šolskem kurikulumu, je kritična presoja le-tega pomembna dimenzija medkulturnega izobraževanja. V okviru preučevanja medkulturnih tematik v slovenskem kurikulumu po raziskavi Koboltove (2005) vključevanje medkulturnih tem omejuje učni načrt, ki je izrazito instrumentalno zastavljen in ne pušča dosti maneverskega prostora, da bi otroke prek razgovorov, govornih vaj in različnih projektov spodbujali k predstavitvi porekla njihovih staršev, kulture, običajev, ki jih negujejo v družini, in jezika staršev. Tudi raziskava (Medvešek 2006) je pokazala, da večina anketirancev meni, da bi bilo treba razširiti učni program z vsebinami, ki seznanjajo otroke z zgodovino, kulturo in jeziki drugih etničnih skupin, ki živijo v Sloveniji.

Šola in razred

Kontekst šole in razreda vsebuje dejavnike, povezane s poučevanjem, ki so ga deležni učenci, šolsko kulturo in splošnim šolskim okoljem. Zaradi preglednosti jih v nadaljevanju pojasnujemo ločeno kot kontekst šole in kontekst razreda, posebno pozornost pa namenjamo tudi vlogi učitelja. Navedeno nam bo omogočalo sistematično prikazati posamezne dejavnike, ki imajo vpliv na dosežke učencev v raziskavi ICCS 2009.

Šola

Mnogo avtorjev (Lukšič Hacin 1999) izpostavlja šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev novega multikulturnega diskurza nasploh. Šolstvo predstavlja tisto institucijo, ki prenaša in oblikuje, obenem pa lahko tudi spreminja obstoječe vrednote v družbi. V tem smislu lahko šolstvo razumemo predvsem kot institucijo, ki ima vlogo vzgoje družbenih vrednot, s tem pa prispeva k oblikovanju družbeno-kulturnih odno-

sov. Šola kot vzgojna institucija razvija posameznikove sposobnosti, njegove vloge kot subjekta in dela širše družbe, s tem pa vpliva na neposredno gradnjo družbenih odnosov. Šola je produkt družbe, vendar nanjo tudi vpliva ter predstavlja norme in stremljenja medkulturne šole ter pedagogike, saj ima prav šola možnost, da v praksi uresničuje koncepte multikulturalizma (Grobelšek 2010: 154). Družbeni pogoji so meje pedagoških prizadevanj, saj bo medkulturno izobraževanje uspešneje funkcioniralo v družbi, ki sprejema in spoštuje kulturno, etnično, narodno raznovrstnost svojega prebivalstva, ki v tej raznovrstnosti vidi kakovost in osnovo za svoj razvoj, ki spodbuja integracijo raznovrstnih ljudi in njihovih kultur (Skubic Ermenc 2004). Narasčajoča različnost v državah in šolah predstavlja resne izzive kot tudi priložnosti. Kulturna, etnična in jezikovna raznovrstnost daje državi in šolam bogate priložnosti vključiti različne perspektive in tematike, kar jih lahko okrepi (Banks 2001). Pluralistično izobraževanje naj vsebuje neposredno učenje, izhajajoče iz globaliziranega kurikula, in posredno učenje, kot posledico idej in znanja, ki ga v razred prinesejo učenci iz različnih demografsko mešanih skupin. Šola ima kot posrednik v medkulturni vzgoji dvojno nalogo: predstavlja vez tako z manjšinskimi kot tudi z večinskimi skupinami in kulturami. Pri tem je potrebno upoštevati, da interkulturna pedagogika ne sme biti specialna pedagogika (ki bi npr. priseljske učence obravnavala kot učence s posebnimi potrebami), temveč mora zajeti celotni šolski prostor pa tudi starše in lokalno skupnost (Grobelšek 2010: 158). Za obravnavo multikulturne populacije potrebujemo zlasti na sociološkem, pedagoškem in družbenokritičnem znanju utemeljene pristope, obravnava pa mora biti (postati) stvar splošne pedagogike (Skubic Ermenc 2003: 46).

Multikulturalisti soglašajo, da je prvotni cilj medkulturnega izobraževanja preoblikovati izobraževalne institucije na način, da bodo učenci iz različnih rasnih, etničnih, spolnih in razrednih ozadij imeli priložnost enakih izobraževalnih možnosti in uspeha (Grant in Sleeter 1986; Banks 1996; Melnick in Zeichner 1997). Šola naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Šola je pojmovana kot družbeni sistem, ki je večji od njenih sestavnih delov, kot so kurikul, materiali za poučevanje ter učiteljeva stališča in vrednote. Vključevanje rasizma in socialne pravičnosti v kurikul ne zadostuje. Spremljati ga morajo strukturne spremembe v šolah, spremembe pedagoških praks in strategij (Banks 2001: 11). Šolska organiziranost in vodstvo lahko pospešujeta ali zavirata razvoj učečih se skupnosti, ki pripravljajo učence za multikulturno in demokratično družbo. Šolski modeli plura-

lizma in demokracije lahko učencem služijo kot vzor delovanja v vsakdanjem življenju. Šolska organizacija in delovanje sta pomembna, saj se učenci preko njej naučijo stališč, vrednot in veščin, ki jih vidijo v šoli in šolski skupnosti. Uspešne medkulturne šole so organizacijska središča, žarišča, ki vključujejo številne raznolike akterje, vključno z učenci, učitelji, administrativnim osebjem, starši in člani širše skupnosti. Medkulturna šola je dovzetna za delo z vsemi člani šolske skupnosti (Banks 2001: 11). Tisti, ki so v šolski skupnosti odgovorni za politike, prakse in gojenje šolskih običajev, bi morali zagotavljati, da so raznolika kultura, prepričanja in način življenja učencev v šoli upoštevani in spoštovani. Če ti programi temeljijo na dejavnih in participativnih metodah poučevanja ter učenja in imajo običajno vpliv na šolsko življenje, to posledično vodi k ustvarjanju novih priložnosti za usvajanje znanja in spretnosti za prakticiranje demokracije. S spremembami v organizaciji in upravljanju izobraževalnih ustanov, tj. z večjo avtonomijo šol, vključitvijo učencev v procese sprejemanja odločitev, s partnerstvom s starši in širšo skupnostjo, so šole postale demokratične mikroskupnosti učencev, učiteljev, šolske uprave, staršev, lokalnih oblasti in drugih državljanov. Prostor za učenje demokratičnega državljanstva tako ni več omejen na formalni pouk v šolah, ampak zajema večdimenzionalne in raznolike priložnosti, v katerih se učenci že od zgodnjega otroštva angažirajo pri bogatitvi državljanskega življenja (Dürr et al. 2005: 7). Šole imajo potencial biti učinkoviti dejavniki družbenih sprememb. Z zagotavljanjem vzorčnega modela okolja, v katerem so demokratični ideali cenjeni in izvajani, učenci lahko vidijo konkretizacijo demokratičnih idealov, hkrati pa šole poskrbijo za ustvarjanje znanja, potrebnega za soočanje z družbeno neenakostjo (rasizem, seksizem, razredno, starostno, sposobnostno, jezikovno razlikovanje).

Šole so tudi idealni laboratoriji za razumevanje družbene in politične dinamike, ki povzroča zatiranje, predsodke in netolerantnost. Predsodki v šolah so še posebej problematični, saj so šole javni prostori, v katerih se učenci učijo razpravljati in graditi znanje o različnosti. Če so prepričanja, polna predsodkov v šoli spregledana, učenci nimajo priložnosti preoblikovati svojega znanja, temelječega na predsodkih (Camicia 2007: 219). Stephan in Stephan (2001) zato predlagata, da šole prakticirajo vedenjske vzorce tolerance in spoštovanja. Posledično bodo jasna pravila preprečevala dejanja, polna predsodkov, šolska atmosfera bo potrjevala medkulturne vrednote, skladne s pozitivnimi stališči do enakosti in socialne pravičnosti. Če cilji šole vključujejo zavezanost k enakosti, socialni pravičnosti in zmanjševanju

predsodkov, so učenci spodbujeni, da prenašajo takšne poglede tudi v kontekste izven šolskih vrat.

Šola predstavlja eno glavnih institucij socializacije, iz česar izvira njen pomen v demokratičnem državljanstvu. Poleg vseh drugih reprodukcijskih nalog (dandanes seveda mnogo več kot samo ustvarjanje splošne pismenosti) morajo šole izpolniti tudi nalogo »proizvodnje« državljanov in državljanov (Štrajn 2004: 4). Izobraževalne institucije, med katerimi je javni sistem vzgoje in izobraževanja nedvomno najpomembnejši, so tiste, ki lahko učencem ponudijo številne priložnosti za razvijanje zavesti o državni pripadnosti in nacionalni identiteti, krepijo vedenje o zgodovini lastne države in njeni kulturi ter spodbujajo strpnost kot eno od občih kulturnih in civilizacijskih vrednot sodobnih demokratičnih družb (Sardoč 2009: 31). Med strokovnjaki na tem področju velja skoraj enoten konsenz o tem, da je javna šola še vedno ena od »najpomembnejših družbenih institucij« (Macedo 2000: 229; v Sardoč 2004: 6), saj bistveno prispeva k oblikovanju skupne državljske identitete. Javne institucije – med katerimi je javni sistem edukacije nedvomno najpomembnejši – imajo v primeru državljskih vrlin »pravico in hkrati odgovornost, da prevzamejo vodstvo pri njihovem oblikovanju« (Galston 1991: 241). Ena temeljnih nalog izobraževalnega sistema je zagotavljanje skupnega prostora za oblikovanje državljanov, saj javne šole združujejo bodoče državljsane s »skupno izkušnjo kultiviranja posameznih vrednot, ki naj bodo skupne vsem članom določene demokratične skupnosti« (Sardoč 2009: 32).

Pri izobraževanju za demokratično državljanstvo se veliko vlogo nameinja tudi delovanju šol v duhu demokracije (Bäckman in Trafford 2007), kar naj bi vzpostavljalo most med teorijo in praktičnim udejstvovanjem demokratičnega državljanstva. V šolah naj bi se neposredno vzpostavljala demokratičen prostor in promovirala aktivna participacija, šolsko okolje pa bi s tem naredili bolj dostopno, prijazno in bolj produktivno. Z vzpostavljanjem demokratičnega upravljanja šol se izboljša disciplina, krepí izobraževalni proces, krepijo se pozitivne vrednote in obnašanje, nadomešča se konflikte, skratka, vzpostavlja se demokratična kultura, ki služi kot ideal zunanjemu svetu (Dürr et al. 2005). Družbeno udejstvovanje mladih se nanaša na aktivno udeležbo in resnično vplivanje na odločitve, ki jih zadevajo, zato se njihovo udejstvovanje ne meri zgolj v obsegu (npr. številu), temveč v kakovosti. In kakovost udejstvovanja je učinkovita, ko imajo ljudje učinek na proces, ko vplivajo na določeno odločitev ali proizvedejo zaželen rezultat (Checkoway 1998 v Gril et al. 2009: 1). Aktivna participacija mladih zahteva udeležbo pri

razvoju vednosti, zbiranju informacij ter uporabi rezultatov (Gril et al. 2009: 1). Cilj vzgoje in izobraževanja za demokracijo je naučiti mlade državljane, da znajo aktivno delovati v demokratični skupnosti (z vsemi svojimi nalogami in odgovornostmi). Zato so potrebne demokratične ustanove, držati se je treba tega, kar učimo, in zagotoviti, da bodo lahko že ti mladi v vseh institucijah, vključno s šolo, obravnavani demokratično (Kelly, 1995), kajti le tako bodo lahko postali kompetentni državljani v reprezentativnih demokracijah (Crick, 1998). Sedanja paradigma vzgoje in izobraževanja za demokracijo pomeni učenje in razumevanje ustaljenega pojma biti (odrasla) oseba v demokratični družbi. Njen pomen je torej naučiti se spoštovati pravice drugih, delati v skupnem interesu, biti dober delavec, skrbeti za druge in imeti dober značaj, to pa so lastnosti, ki pripomorejo k družbenemu življenju pod skoraj vsemi pogoji, so pa tudi nepogrešljivi del demokratične družbe (Mosher, 1994). Učitelji naj bi zato naredili svoj razred kot miniaturno javno sfero, ki sledi dolžnostim državljanov (Pratte, 2001), pa tudi njihovim pravicam, kot npr. možnostim, da se družbeno udeležujejo v skupnih aktivnostih, vključujoč (so)odločanje⁷² (Fogelman, 2004). Sedanja paradigma vzgoje in izobraževanja je torej medkulturno osredotočena.

Seveda pa je neprimerno govoriti, da je edina funkcija šole vzgoja. Primarna funkcija šole na katerikoli stopnji je izobraževanje in poučevanje otrok ter mladostnikov predvsem o tem, kar velja za objektivno družbeno znanje. Naloga šole je izobraževanje, akulturacija in socializacija, vse te tri funkcije pa so medsebojno povezane (Novak - Lukanovič 1995: 87). O znanju (in mednarodnih raziskavah znanja) bo več govora v tretjem in četrtem poglavju.

72 Resman (2005: 92) je izpostavil, da imajo učenci in dijaki pravzaprav bolj malo pravic pri odločanju v vzgojno-izobraževalnem delu v šoli; te pravice so bolj formalno deklarirane, kot pa se dejansko upoštevajo. Učenci tudi ne morejo biti enakovreden partner pri sprejemanju odločitev v šoli, ker delo pri pouku ne poteka po istem načelu kot pri političnem demokratičnem odločanju (učenci ne izbirajo svojih učiteljev kot predstavnikov in obratno, ne odločajo o tem, koliko ur nekega predmeta bodo imeli itd.) in so vloge učencev/dijakov in učiteljev bolj ali manj določene vnaprej. Večje pa so možnosti participacije učencev in dijakov, ko se uveljavlja oz. upošteva strokovni in etični vidik participacije. S tega gledišča imajo »učenci pravico izražati svoje mnenje, stališče in predloge glede pouka, dela in odnosov pri pouku« (Resman 2005: 92). Skratka, imajo večje možnosti (so)odločanja na ravni pouka. Monografija Udejstvovanje mladih v družbi (Gril et al. 2009) je predstavila rezultate soodločanja učencev, in sicer iz dveh gledišč – s stališča učiteljev in učencev (raziskava je bila sicer narejena na vzorcu ljubljanskih osnovnih in srednjih šol). Ugotovitve so pokazale, da največ praktičnih izkušenj sodelovanja učenci in dijaki pridobijo pri oblikovanju razredne klime in pri izvajanju šolskih dejavnosti, manj pa so dejavno vključeni v učni proces pri pouku (Gril et al. 2009: 132).

Razred

Ne glede na to, kako dobro je prediskutirano in načrtovano medkulturno izobraževanje na nacionalni ali šolski ravni, je vsakdanja izvedba aktivnosti v razredu tista, ki določa uspeh vsakega učenca. Medkulturno izobraževanje bi se zato moralo osredotočiti na učenčeve izkušnje v razredu. Aktivnosti v razredu so namreč bolj praktične kot kurikuli in lahko delujejo na učenčeve potenciale po bolj realistični poti (Mushi 2004: 183). Učenčeve izkušnje učenja, ki prispevajo k njegovemu domovinskemu, državljskemu in medkulturnemu razumevanju, vključujejo organizacijo in vodenje razreda, razredne in kroskurikularne aktivnosti in projekte ter vire, materiale in tehnologije, uporabljene pri poučevanju in ocenjevanju. V kontekstu razreda je izredno pomemben vidik tudi odnos med učenci in učiteljem.

Izkušnje pravijo, da zgolj postavi domače in tuje učence skupaj v razred še ne pomeni, da bodo razvili ustrezne interakcije ali koristne medkulturne komunikacijske veščine (Leask 2009: 206). Pri poučevanju multikulturnih tematik bi morali učitelji usvojiti veščine, potrebne za prevajanje svojega znanja v učinkovito poučevanje in bogatitev kurikula. Poučevanje bi moralo biti kulturno odzivno do učencev iz različnih rasnih, etničnih, kulturnih in jezikovnih skupin (Ladson-Billings 1995; Gay 2000).

Učitelj

Naraščajoča družbena in etnična različnost sodobnega sveta predstavlja zahtevo po novih kompetencah učiteljev (Sandersröm Kjellin in Stier 2008: 49). Tudi slednji se namreč v razredu srečujejo z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami, zato morajo znati upravljati kulturne razlike, torej tudi učitelji pri svojem delu in v življenju potrebujejo razvite medkulturne kompetence (Vrečer 2009: 5). Pomembna sestavina učenja medkulturnih kompetenc učencev so kompetence učiteljev, ki se začno z njihovim razumevanjem medkulturnega izobraževanja in nadaljujejo s tem, kako učitelji prevajajo to razumevanje v praktične aktivnosti v razredu (Mushi 2004: 186). Kot že prikazano, se bistvo medkulturnosti uresničuje v razredu med učenci, kjer ima veliko vlogo učitelj,⁷³ ki predstavlja povezavo med učenci – med kulturo manjšine in kulturo večine. Prav od njegovega znanja, usposobljenosti in stališč bo zelo odvisno, kako bodo otroci razvili svoje duševne in telesne potenciale (Resman 2003).

73 Poleg vloge učitelja Grobelšek (2010: 173) poudarja tudi vlogo socialnega pedagoga kot posrednika med otroci, njihovimi starši in šolskim okoljem. V odnosu do sodelavcev ima lahko pomembno vlogo v ustvarjanju klime ter pri ozaveščanju lastne pripravljenosti učiteljev in drugih delavcev šole na delo z otrokom z različnim kulturnim ozadjem.

Učitelji naj se ne bi ustrašili drugačnosti, temveč naj bi jo sprejeli kot izziv in s tem posamezniku ali skupnosti omogočili, da se sooči s problemi nestrpnosti, drugačnosti in diskriminacije (Devjak 2005). Pomembno je, da je učitelj, ki poučuje v multikulturnem okolju, fleksibilen, odprt za nova znanja, nekonflikten, imeti mora sposobnost samorefleksije, pozitivno mišljenje o drugih kulturah, biti mora tudi kreativen ter znati medkulturna znanja oz. kompetence pridobivati in nadgrajevati skozi celo življenje. Pri tem je pomembno, da učence opremi z medkulturnimi izkušnjami z vzpostavitvijo (ne)primerne okolja v razredu, (ne)spodbujanjem razprave, prav tako pa je on tisti, ki izbira (ne)zanimive teme ter didaktične pristope (Kerr 1999). Pri medkulturnih vsebinah mora učitelj znati upravljati kulturne razlike, ki se kažejo tudi v razlikah v sposobnosti učencev, različnih učnih slogih, različnem znanju in kulturnih tradicijah. Da bi pripravili učence za zunanji kompleksni svet, morajo učitelji v procesu oblikovanja in razvoja znanja, veščin, vrednot in stališč pojmovati kulturno različnost (med drugimi dimenzijami različnosti) enakovredno. Učitelji se morajo usmeriti k prepadu med večinskimi vrednotami razreda in različnimi kulturami, vrednotami, jeziki, ki so v njem še prisotne (Mushi 2004: 180).

Medkulturne kompetence učiteljev torej pokrivajo (Bleszynska 2008: 543):

- aktualno znanje (znanje o multikulturni družbi, znanje o različnih kulturah, medkulturno komunikacijo in pridobivanje medkulturnih kompetenc, znanje o izobraževanju v multikulturnih okoljih, znanje o problemih in potrebah posebnih skupin učencev);
- ustrezne metodične in izobraževalne pristope (poznavanje različnih stilov poučevanja, sposobnost uporabiti različne metodologije poučevanja, uporabo moderne tehnologije in tudi sposobnost pravilne in ustrezne uporabe didaktičnih materialov);
- visoke etične standarde (spoštovanje vseh kultur in ljudi, toleranco in odprtost do drugih, soočanje s psihološkimi ovirami in problemi razvoja medkulturnih kompetenc (etnocentrizem, ksenofobija, rasizem, etnični predsodki in podobno), sposobnost pomagati učencem, da se prično zavedati kulturnih razlik in da spodbujajo njihovo individualizacijo).

Faulks (2006) meni, da je enako, kot je nezadostno vpeljati državljansko in medkulturno vzgojo zgolj v nacionalni kurikulum, preveč optimistično predvidevati, da imajo učitelji primerno stopnjo znanja, interesa in zavezanosti k poučevanju državljanstva in medkulturnosti. Namesto tega je potrebno uči-

telje ustrezno usposobiti za delo z učenčevimi moralnimi okviri (Sandström Kjellin in Stier 2008: 41). Tudi Svet Evrope (2009) poudarja pomembnost usposabljanja učiteljev, ki mora vključevati izobraževalne strategije in delovne metode, ki pripravijo učitelje, da znajo pravilno ravnati v novi situaciji različnosti, diskriminacije, rasizma, seksizma in marginalizacije in da znajo reševati konflikte po mirni poti tudi sami. Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb.

V raziskavah (npr. Hutchinson 2006) učitelji izražajo pomanjkanje lastnih medkulturnih kompetenc, ki ga zaznajo v trenutku, ko se soočijo z razredom, polnim različnosti, in morajo poučevati učence z različnim etničnim in kulturnim ozadjem. Prav tako je mednarodna raziskava CIVED 1999 pokazala, da se v sodelujočih državah učitelji, ki poučujejo državljansko vzgojo, soočajo s pomanjkanjem virov in usposabljanja na tem področju. Svet Evrope in študija Eurydice (Birzea et al. 2004; Eurydice 2005) so izpostavila usposabljanje kot precejšen izziv zaradi številnih načinov, na katere šole pristopajo k državljanski vzgoji in k različnim profesionalnim ozadjem učiteljev, ki državljansko vzgojo poučujejo. Obe študiji sta izpostavili potrebo po njihovem ustreznem usposabljanju, saj je le-to omejeno, razpršeno, neformalno in nekonsistentno. Oblike usposabljanja, ki so jih preučevali, zajemajo kratka (izbirna) izobraževanja na fakultetni ravni in posebne programe profesionalnega usposabljanja za učitelje državljanske vzgoje (Kerr et al. 2010: 38).

Pri tem je zanimivo pogledati tudi odgovore na vprašanja slovenskih učiteljev v raziskavi ICCS 2009, in sicer, kako gotovi so pri poučevanju naslednjih tem:

Tabela 4: Gotovost slovenskih učiteljev pri poučevanju tematik državljanske vzgoje.

Tematika/ Gotovost	Zelo gotovi	Precej gotovi	Ne preveč gotovi	Sploh niso gotovi
Človekove pravice	29,8 %	61,7 %	8,3 %	0,2 %
Različne kulture	21,3 %	61,4 %	16,9 %	0,5 %
Migracije	22,00 %	43,8 %	30,9 %	3,3 %
Globalna skupnost	13,9 %	47,8 %	34,6 %	3,7 %

Vir: Pedagoški inštitut, interno.

Naši učitelji so zelo ali precej gotovi pri poučevanju tematik o človekovih pravicah in različnih kulturah, precej manj pa pri tematiki migracij in globalne skupnosti. Slednje sicer ni presenetljivo, kajti učni načrt, ki je bil v veljavi v času zajema podatkov mednarodne raziskave ICCS, temu tudi sledi (glede reprezentiranosti izpostavljenih tematik). Prenovljen učni načrt (sedaj veljaven) pa popravlja tudi to sliko, še posebej pri tematiki globalna skupnost.⁷⁴ Soditi je mogoče, da bodo tovrstne teme po novem v večji meri vključene tudi v (didaktična in metodična) usposabljanja učiteljev. Zato bi bilo zelo zanimivo pogledati rezultate v enem od morebitnih prihodnjih zajemov podatkov te raziskave.

Banks (1996) nas spomni, da so učitelji človeška bitja, ki s seboj v razred prinesejo tudi svoje poglede na kulturno različnost in določene vrednote. S seboj mnogokrat prinesejo tudi napačne predstave. Njihove vrednote in stališča pa vplivajo na način prenosa sporočil in vsebin, sprejetih s strani učencev. Zato je nadaljevalno izobraževanje učiteljev o različnosti še posebej pomembno iz naslednjih razlogov: odkrivanje in identifikacija osebnih stališč do različnih rasnih, etničnih, jezikovnih in kulturnih skupin; pridobivanje znanja o zgodovini in kulturi različnih rasnih, etničnih, kulturnih in jezikovnih skupin znotraj države in znotraj šole, v kateri poučujejo; seznanjenost z različnimi pogledi, ki so prisotni znotraj različnih etničnih in kulturnih skupnosti; razumevanje načinov, po katerih je institucionalizirano znanje znotraj šol in množične kulture, saj le-to lahko ohranja stereotype o rasnih in etničnih skupinah v družbi; pridobivanje znanja in veščin, ki so potrebni za oblikovanje in izvajanje medkulturnega izobraževanja.

Domače okolje

Teoretični okvir raziskave ICCS 2009 daje domačemu okolju velik pomen v smislu vplivanja na učenčevo znanje, kompetence, vedenje, stališča in vrednote. Domači kontekst vključuje vrstniške interakcije, vire za izobraževanje doma, dostop do različnih medijev, kulturo, vero, uporabo jezika v domačem okolju in odnos učencev s svojo družino. Vključuje tudi izobrazbo staršev, njihovo zaposlenost in prihodke, kvaliteto odnosov med domom in šolo ter širok spekter dejavnosti, ki se jih učenci lahko udeležujejo zunaj šolskega okolja. Domače okolje je prva skupnost učencev, v katerem pridobijo najpomembnejše izkušnje. Zato sta vloga staršev, širšega družinskega in lokalnega okolja izjemnega pomena. Iz navedenega razloga jih je potrebno v

74 Slednje je razvidno tudi iz vsebinske primerjave obeh učnih načrtov.

največji možni meri vključiti v spreminjanje miselnosti, zaznavanja, sprejemanja in odnosa do drugih ter drugačnih.

Družina je primarno okolje, v katerem se posameznik sooča z družbenimi normami socialnega vedenja. Starši so primarni vzorniki otrokom in s svojimi stališči, prepričanji in lastnim vedenjem otrokom preskrbijo model družbeno pričakovanega vedenja (Donnelly, Atkins in Hart; v Gril et al. 2009: 76). Ker se primarna vzgoja dogaja doma, je še posebej pomembno ozaveščati tako priseljene kot avtohtone starše o različnosti in pestrosti kultur, jezikov in običajev, pri čemer imajo vodilno vlogo pogosto socialni pedagogi v šoli (Mujkanović 2010: 202). Družina je prvi prostor učenja maternega jezika, hkrati pa se v njej lahko ustvarjajo, vzdržujejo in utrjujejo predsodki ter stereotipi do drugih in drugačnih. Celovita medkulturna vzgoja zato ne sme vključevati le učencev, temveč mora preko številnih dejavnosti za starše krepiti tudi njihove medkulturne kompetence. Pri poučevanju se moramo zavedati, da ne smemo vzgajati v nasprotju z vrednotami staršev in da moramo spoštovati njihove vrednote ter stališča, četudi se razlikujejo od prevladujočih. Za učence z drugačnim kulturnim ozadjem od večinskega je značilna razpetost med dve kulturi, zato imajo lahko nekateri težave z identiteto (Hanuš 2010: 126).

Z aktivnim delovanjem v skupnosti si učenci pridobivajo medosebne spretnosti in veščine komunikacije z različnimi ljudmi in skupinami, razvijajo prijateljske medosebne odnose, s čimer širijo svoj socialni kapital ter si izoblikujejo življenjske cilje za prihodnost (Gril et al. 2009: 13). Obenem je komunikacija z vrstniki pomembna za razvoj medosebnih spretnosti, doživljanja sprejetosti, solidarnosti in pripadnosti skupini, ki so bistvene determinante posameznikovih državljskih kompetenc. Številne raziskave (Braddock 1991; Eccles in Barber 1999; Guiterez et al. 1999; Jordan 1999 v Banks 2001) dokazujejo pozitivno povezanost med dosežki učencev in njihovo udeležbo v izvenšolskih dejavnostih. Udeležba v zunajšolskih dejavnostih (ne nujno v kulturnih in jezikovnih tečajih), ampak tudi v športnih aktivnostih povzroča višje dosežke učencev. Prav tako izboljša disciplino in preprečuje osip. Okolje zunajšolskih dejavnosti (kot oblika neformalnega učenja) spodbuja druženje pripadnikov različnih kultur. Pomembno je, da spodbujamo predvsem takšne dejavnosti, v katerih imajo učenci enakopraven status. Da bi izboljšali odnose med skupinami, je zaželeno ustanoviti tudi skupine, ki jih predstavljajo pripadniki različnih skupin, s katerimi se lahko vsi člani identificirajo. Takšne skupine zmanjšujejo predsodke do drugih skupin, saj

imajo (različne) skupne identitete, to je pripadnost skupini, navedeno pa prispeva k zmanjšanju nestrpnosti med člani (Banks 2001).

3. O ZNANJU IN MEDNARODNIH RAZISKAVAH ZNANJA

V naslednjem poglavju se bomo lotili predstavitve mednarodne raziskave o državljski vzgoji ter analize določenih rezultatov te raziskave (predstavili bomo raziskovalni model povezanosti različnih kontekstov – šola, učenec, domače okolje, nacionalni kontekst –, znanja in stereotipov o multikulturnih tematikah). Znanje oziroma politična pismenost (na področju državljske vzgoje) je eden pomembnejših ciljev šole, čeprav ne velja zane-mariti niti stališč, vrednot in dejavne participacije učencev. V tem poglavju najprej pogledimo zgodovino mednarodnih raziskav znanja in zakaj slednje postajajo vedno pomembnejše na področju izobraževanja. Zagotovo je eden od razlogov tudi konceptualizacija različnih vrst pismenosti, med njimi tudi državljske.

Raziskovanje zgodovinskih trendov, npr. glavnih vojaških izgub, kolonialnih slabosti ali silovitih gospodarskih padcev, ki jih preiskujejo sociologi edukacije, ima pogosto za posledico različne edukacijske reforme (Archer 1984; Ramirez in Boli 1987, v Baker 2002: 393), še posebej v današnjih časih, ko nacionalne krize osredotočijo pozornost na kakovost edukacijskih rezultatov, kot so npr. dosežki, stopnja izobrazbe, prehajanje v več izobraževanja ali med delovno silo (Baker 2002: 393). V dobi globalizacije obstaja razširjen konsenz, da so današnje družbe tako ali drugače upravljane z znanjem in strokovnostjo in da to znanje vodijo/upravljajo pa tudi monopolizirajo industrializirane države članice OECD, a narašča tudi pomen (tega) znanja v delu držav v razvoju (Evers and Gerke 2003: 3–4). Mednarodne primerjalne raziskave so zrasle oziroma izvirajo iz zavedanja pomanjkanja mednarodno veljavnih standardov dosežkov, s katerimi bi posamezne države lahko primerjale dosežke svojih učencev (Kellaghan in Greaney 2001: 63), zagotavljajo pa oboje, tako nacionalni kot mednarodni kontekst (Wagemaker, v Robitaille et al. 2000: 7). Torej so te raziskave pomembne v vsaj dveh (povezanih) pomenih. Na eni strani ustvarjajo možnost za mednarodno primerjanje, na drugi

strani pa so povezane z evalvacijo domačega (nacionalnega) edukacijskega sistema in z zahtevami po prizadevanjih za izboljšanje kakovosti edukacijskega sistema. In kaj ima vse to opraviti z globalizacijo, predvsem pa z različnimi dimenzijami globalizacije? Protner pravi, da se v strokovnih razpravah vse bolj uveljavlja tudi prepričanje, da je treba mednarodne primerjave znanja razumeti kot del globalizacijskega procesa, ki pred nacionalne šolske politike postavlja nove zahteve. In te navadno niso plod zgolj strokovne presoje, ampak tudi (morda predvsem) interesov kapitala, ki pojmovanje znanja definira v skladu z logiko lastne reprodukcije in skladno s potrebami trga dela ter na neformalni ravni sooblikuje šolski kurikulum (Protner 2004: 7). Ena takih zahtev so tudi kazalniki kakovosti, pomembnejši od njih pa postajajo kazalniki izobraževalnih rezultatov (Klemenčič 2011).⁷⁵

Kazalnike kakovosti izobraževalnih sistemov, ki so se nanašali predvsem na dostop do izobraževanja⁷⁶ v različnih družbah, so v zadnjih desetletjih zamenjali predvsem kazalniki t. i. izobraževalnih rezultatov. S tem je znanje mladih generacij postalo eden najpomembnejših kriterijev za sodbe o kakovosti edukacijskih sistemov (Bottani in Tuijnman 1994; Husén in Tuijnman 1994, v Štraus et al. 2006: 1). Eden od virov podatkov za te sodbe, ki močno odmevajo v javnostih in medijih, so tudi mednarodne primerjalne raziskave znanja, v katerih sodeluje vse večje število držav. Potrebno je opozoriti, da ko govorim o sodelovanju držav v mednarodnih primerjalnih študijah, mislimo pravzaprav na sodelovanje edukacijskih sistemov, kajti znotraj nekaterih držav lahko obstaja več izobraževalnih sistemov (npr. v Belgiji, ZDA idr.) in ni nujno, da v posameznem zajemu podatkov sodelujejo vsi izobraževalni sistemi določene države.

Dve mednarodni organizaciji, OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) in IEA (Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju), usmerjata velike mednarodne primerjalne raziskave znanj, ki jih novim generacijam posredujejo izobraževalne ustanove. V teh raziskavah sodeluje velika večina visoko razvitih držav pa tudi desetine srednje in šibko razvitih držav. Končni produkt raziskav IEA in OECD (op. p.) so »baze

75 Čeprav ima edukacija več ciljev in sestavin (ki so medsebojno povezani; resen primanjkljaj na enem področju lahko posledično vpliva na kakovost na drugem področju), je lahko vprašanje, ki zadeva kakovost, naslovljeno na katerikoli pomemben aspekt edukacijskega sistema: na izobraževanje učiteljev, poučevanje, didaktični material, infrastrukturo, administracijo, dosežke učencev itd. (Kellaghan in Greaney 2001: 22–23). Večino teh aspektov preiskujejo mednarodne in/ali nacionalne raziskave znanja.

76 Število šol in učencev na posameznem nivoju izobraževanja, povprečni delež učiteljev na število učencev itd.

primerljivih podatkov o sodelujočih izobraževalnih sistemih« (Štraus et al. 2003: 3), ki sicer niso same sebi namen, ampak kot pravi Plomp (1998, v Štraus et al. 2003: 3–4), služijo opisovanju stanja edukacijskega sistema v državi (v kontekstu mednarodnih rezultatov), spremljanju kakovosti, ugotavljanju vzrokov za izražene razlike, mednarodnemu raziskovanju (gre za poglobljen raziskovalni pristop k analizam podatkov, kot tudi za raziskovanje 'globalnih' rezultatov);⁷⁷ nenazadnje, ko načrtovalci vsebin izobraževanja spreminjajo kurikule, se sklicujejo na primerjave podatkov, ki govorijo o šolstvu v njihovi državi, s podatki o šolstvih v drugih državah (Klemenčič 2011).

Prva mednarodna primerjalna raziskava je bila izvedena v 60. letih prejšnjega stoletja,⁷⁸ večji pomen v javnosti in pri oblikovanju strategij razvoja edukacijskih sistemov pa so te raziskave pridobile v 80. letih 20. stoletja (Husén in Tuijnman 1994; Kellaghan 1996). Danes so različne organizacije zainteresirane za oblikovanje mednarodnih raziskav znanja, npr. IEA, OECD, SACMEQ⁷⁹ idr., vendar sta v našem prostoru verjetno najpomembnejši prvi dve naštetih organizaciji.

V zadnjih štiridesetih letih se je drastično povečalo število držav, ki sodelujejo v mednarodnih raziskavah znanja, ki preverjajo dosežke učencev na področju matematike, naravoslovja, branja (in državljske vzgoje – op. p.). Participacija držav raste tako med razvitimi državami, kot med državami v razvoju. Ob koncu prve deкаде 21. stoletja je v te raziskave vključenih skoraj petintrideset odstotkov držav sveta (Kamens in McNeely 2010: 5–6).

Slovenija sodeluje v mednarodnih raziskavah znanja kontinuirano (v vseh zajemih podatkov) od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja. V IEA raziskavi TIMSS (področje matematike in naravoslovja)⁸⁰ je sodelovala v TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003 in v TIMSS Advanced 2008, sodeluje pa tudi v TIMSS 2011. Sodelovala je tudi v IEA raziskavi državljanske vzgoje in izobraževanja CIVED 1999 in ICCS 2009. Na področju bralne pismenosti v IEA raziskavi RLC 1991, PIRLS⁸¹ 2001 in PIRLS 2006, sodeluje pa tudi v

77 Ki se izkazujejo v vseh ali v večini sodelujočih edukacijskih sistemov.

78 Gre za IEA raziskavo The Pilot Twelve-Country Study (1959–1962) (v kateri je sodelovala tudi takratna Jugoslavija), ki se je osredotočala na pet področij: na matematiko, bralno razumevanje, geografijo, naravoslovje in neverbalne sposobnosti (http://www.iea.nl/pilot_twelve-country.html).

79 Ang. Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Konzorcij južnoafriških držav za monitoring kakovosti edukacije). Gre za regionalno organizacijo.

80 Trends in Mathematics and Science Study – Trendi v znanju matematike in naravoslovja.

81 Progress in International Reading Literacy Study – Mednarodna raziskava bralne pismenosti.

PIRLS 2011. Na področju matematične, naravoslovne in bralne pismenosti v OECD raziskavi PISA⁸² 2006 in PISA 2009, sodeluje pa tudi v raziskavi PISA 2012.

82 Programme for International Student Assessment – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev.

4. NACIONALNA IN MEDNARODNA PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA ZA DRŽAVLJANSTVO V MULTIKULTURNI DRUŽBI

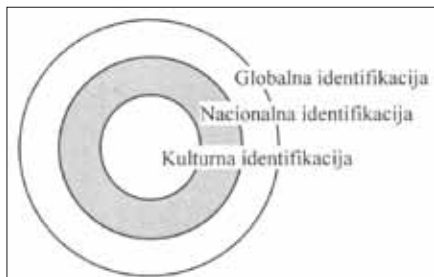
4.1 O LOKALNI – NACIONALNI – GLOBALNI DIMENZIJI/ IDENTIFIKACIJI

Nova oblika državljanstva, t. i. multikulturno državljanstvo, zahteva od učencev doseganje občutljivega ravnotežja med kulturno, nacionalno in globalno identifikacijo (Banks 1997). Državljska oziroma medkulturna vzgoja naj bi pomagala učencem razviti premišljene in jasne identifikacije z njihovimi kulturnimi skupnostmi in nacionalnimi državami. Prav tako naj bi učencem pomagala razviti jasno globalno identifikacijo in globoko razumevanje njihove vloge v svetovni skupnosti (Diaz et al. 1999). Izobraževanje bi moralo imeti za glavni cilj pomagati učencem razviti razumevanje medsebojne odvisnosti med državami v svetu, jasen odnos do drugih narodov in premišljeno identifikacijo s svetovno skupnostjo (Banks 2001: 8).

Kulturne, nacionalne in globalne izkušnje ter identifikacije so interaktivne in medsebojno dinamično povezane. Kulturna, nacionalna in globalna identifikacija so po naravi razvijajoče, kar pomeni, da lahko posamezniki dosežejo zdravo in premišljeno nacionalno identifikacijo le takrat, ko so dosegli zdravo in premišljeno kulturno identifikacijo, in da lahko posamezniki razvijejo premišljeno in pozitivno globalno identifikacijo le po tem, ko imajo realistično, premišljeno in pozitivno razvito nacionalno identifikacijo. Šole bi morale zato učence spodbuditi in jim pomagati razumeti, kako so se kulturne, regionalne in globalne identifikacije oblikovale, kakšna je njihova kompleksnost in medsebojna povezanost. Vsaka izmed njih bi morala biti v šolah prepoznana, ovrednotena in premišljeno ter kritično analizirana. Državljska in medkulturna vzgoja mora pomagati učencem razumeti, da nobena lokalna skupnost ni zadostna in da imajo vsa človeška bitja na svetu odgovornost eno do drugega.⁸³ Kot državljani globalne skupnosti morajo učenci raz-

83 Medkulturna vzgoja vsebuje implicitno nevarnost, da bo čezmerno izpostavljala kulturo

viti tudi globoko razumevanje potreb po dejavnostih in odločitvah, ki bodo pomagale rešiti zapletene svetovne probleme. Udeleževati se jih morajo na način, ki bo višal demokratične vrednote ter spodbujal enakost in družbeno pravičnost v njihovih kulturnih skupnostih, državah in regijah (Banks 2008: 134–135). Državljska in medkulturna vzgoja morata prav tako pomagati učencem razviti identiteto in pripadnost globalni skupnosti ter povezanost človeštva po svetu. Globalna identiteta in pripadnost tvorita kozmopolitizem. Kozmopoliti vidijo sebe kot državljane sveta, ki se bodo odločali in delovali v globalnem interesu, ki bo koristilo človeštvu (Nussbaum 2002; Cecchini 2004: 8).



Slika 1. Kulturna, nacionalna in globalna identifikacija (Vir: Banks 2008).

Kljub pomenu, ki ga ima t. i. globalno izobraževanje v akademskih razpravah, so si strokovnjaki na tem področju enotni, da obstaja le nekaj konkretnih modelov, kako naj izobraževalni akterji internacionalizirajo kurikulum po realni in učinkoviti poti. Pojem internacionalizacije ostaja nejasen, delno zato, ker je internacionalizacija kurikula konstrukt in ne jasno definiran skupek idealov ali dobrih praks (Bell 2004). Mestenhauer (v Leask 2009: 208–209) meni, da internacionalizacija kurikula pomeni spremembo v vrsti kurikula in paradigmi, na kateri je osnovan. Internacionalizacija kurikula pomeni vključitev globalne dimenzije v vsebino kurikula kakor tudi v proces poučevanja in učenja. Internacionalizirani kurikulum naj bi učence seznanil tudi s kulturno in jezikovno različnostjo po svetu. Namerno bo razvil njihova globalna in medkulturna stališča ter jih tako oblikoval v globalne državljane.

in na ta način prispevala k poglobljanju kulturnih razlik. Da bi se izognili potencialnemu kulturnemu centrizmu, se mora medkulturna vzgoja napajati in razvijati iz globalne perspektive. Takšen pristop potrjuje odprt koncept kulturne identitete. Globalni kulturološki pristop prispeva k dekonstrukciji kulturnega centrizma (Belanger 1999: 17).

Programi globalnega izobraževanja so lahko kombinirani z regionalnimi izobraževalnimi iniciativami, kot je na primer evropska dimenzija v izobraževanju in usposabljanju. Namen t. i. evropskega izobraževanja je podpirati evropski integracijski proces z diseminacijo znanja o EU, oblikovati sposobnost posameznika, da deluje kot evropski državljan, spodbujati sodelovanje z ostalimi državljani EU in spodbujati razvoj evropske identitete (Bleszynska 2008). Prekrivanje med medkulturnim in evropskim izobraževanjem je razvidno v programih, ki podpirajo čustveno identifikacijo z Evropo in njeno kulturno dediščino, s pospeševanjem kulture in lokalnih jezikov, kot tudi razvoja sposobnosti sodelovanja znotraj EU. Tudi Evropa se širi – geografsko, politično, ekonomsko in kulturno. Posledično koncepti in agende ne morejo biti osredotočeni zgolj na nacionalni kontekst ali kontekst evropske identitete, kot je to veljalo pred desetletjem ali več (Cecchini 2004: 5).

Medkulturno in globalno izobraževanje se oba osredotočata na globalne procese, s posebnim ozirom na kulturno globalizacijo in migracije, kot tudi na medkulturno sodelovanje in konflikte. Obe področji stremita k večanju zavedanja o vzajemni povezanosti globalnih problemov in procesov ter spodbujanju občutka odgovornosti in pripravljenosti za dejavnosti, katerih cilj sta reševanje svetovnih problemov in vzpostavitev solidarnosti s tistimi, ki živijo v drugih državah (Melosik 1998). Pri tem je posebnost medkulturnega izobraževanja v njegovem fokusu na družbenokulturnem fenomenu in prodornosti lokalnih ter regionalnih zadev (Bleszynska 2008: 538–539).

Pristop medkulturnega izobraževanja predstavlja najbolj primeren odgovor na izzive globalizacije in kompleksnosti sodobnega sveta ter na ta način izkazuje povezanost z globalnim izobraževanjem. Medkulturno izobraževanje predstavlja sredstvo za pridobivanje celostnega in temeljitega razumevanja konceptov demokracije in pluralizma, kot tudi različnih običajev, tradicij, veroizpovedi in vrednot. Pomaga identificirati tveganja globalizacije in multikulturnih skupnosti, ekonomsko motiviranih pravil in ureditev. Še več, medkulturno izobraževanje lahko pomaga identificirati nove priložnosti (plodne izmenjave med različnimi ljudmi, nove interaktivne oblike komunikacije in odnosov). Ker medkulturno izobraževanje upošteva oboje – skupne cilje vseh ljudi in njihove določene posebnosti –, omogoča več priznavanja dostojanstva vseh ljudi sveta (ne glede na njihovo barvo telesa, jezik ali vero), spoštovanje različnosti (pravico do enakih priložnosti kljub različnosti) in mirno sobivanje (ob upoštevanju vojn in krivic v mnogih delih sveta). Medkulturno izobraževanje ponuja priložnost prikazati resnične kulturne raz-

like, jih primerjati in jih z aktivnim sodelovanjem v skupnih aktivnostih izmenjevati. V igri interakcij med učenci z različnim etničnim, jezikovnim in kulturnim ozadjem tako ne stremi h globalni asimilaciji ali fuziji, temveč temelji na srečanju, komunikaciji in dialogu različnosti, kjer so načela in pravila jasni, konec pa je odprt. Globalizacijski proces je skozi državljansko in medkulturno vzgojo tako lahko viden kot sredstvo širjenja pluralističnega okvira kot tudi različnih interpretacij sveta (Portera 2008: 488).

Državljska vzgoja je ideološki projekt – ne le s ciljem, da mladim ljudem in učiteljem zagotovi potrebne kompetence za življenje v multikulturnem in globaliziranem svetu. Pomeni tudi postavitev osnove za občutek skupnosti in kolektivne identitete v EU. Državljska vzgoja ne pomeni le spreminjanja vrednot in vedenja preko šolskega sistema v smeri harmonizacije z ideološkimi cilji. Šole delujejo preko podobne institucionalne logike, s kontradiktornimi in konfliktnimi zahtevami po trajnosti in spremembah, nacionalnem ponosu in globalni odgovornosti oziroma s tem, kako misliti globalno in delovati lokalno (Sandström Kjellin in Stier 2008: 50). Bodisi uporabljeno v formalnem ali neformalnem izobraževanju ali pridobljeno izkustveno, je pluralistično in inkluzivno učenje koristen družbeni prispevek h globalizaciji družbe kot celote.

4.2 RAZISKAVA CIVED 1999 – PREDHODNICA RAZISKAVE ICCS 2009

Raziskava mednarodne organizacije IEA (Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju; ang. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)⁸⁴ o državljanski vzgoji in izobraževanju, ki je v letih 1999–2000 potekala v 28 državah, je bila zasnovana z namenom, da zapolni vrzeli na področju mednarodnih primerjalnih raziskav ter izobraževalnih politik na širšem področju *izobraževanja za demokratično*

84 IEA je koordinacijska organizacija za primerjalne študije različnih šolskih predmetov od leta 1960, do danes pa so se njene raziskave osredotočile na matematiko in naravoslovje, bralno pismenost ter državljansko vzgojo in izobraževanje. IEA predstavlja pomemben steber izobraževanja v mednarodni skupnosti, saj vključuje mrežo znanstvenikov, raziskovalcev in oblikovalcev politik, ki si skupaj prizadevajo za pripravo in izvedbo študij o dosežkih učencev po vsem svetu. V okviru IEA so se leta 1994 odločili izpeljati empirično raziskavo o državljanski vzgoji in izobraževanju, katero so prvič izpeljali že leta 1971. Presodili so, da je tematika pomembna za ponovno obravnavo zaradi velikih sprememb, ki so se zgodile v poznih 80-ih in zgodnjih 90-ih letih prejšnjega stoletja.

državljanstvo ter *vzgoje za demokracijo* ter hkrati ustvari možnost za teoretično-empirični pristop do številnih vprašanj, povezanih s politiko in izobraževalno prakso na vsebinskem področju vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo. Cilj mednarodne raziskave o državljski vzgoji in izobraževanju je bil prepoznati in v primerjalnem okviru raziskati različne pristope, s katerimi mlade pripravljamo, da bodo prevzeli svojo vlogo kot državljani v demokratični družbi, ter si ustvariti sliko o tem, kako se mladi vključujejo v politične skupnosti, katerih člani so, vključno z izkušnjami v šoli in izven nje.

Raziskava je bila zasnovana v dveh fazah. Prva faza je sestavljena iz kvalitativnih študij primerov, ki so preučile kontekste in pomen državljskega izobraževanja v različnih državah in pripravile podlago za razvoj instrumentov, ki so bili razdeljeni učencem in učiteljem. Druga faza je bila sestavljena iz vprašalnika o državljskem znanju (kognitivni del raziskave) in vprašalnika na temo odnosov oziroma stališč ter delovanja. Druga faza raziskave je na podlagi nacionalnih reprezentativnih vzorcev preverjala znanje in anketirala 14-letnike v 28 državah – med njimi tudi 3237 učencev na 149 šolah v Sloveniji –, in sicer glede poznavanja državljskih vsebin, njihovih spretnosti in razumevanja politične komunikacije, njihovih konceptov in stališč do vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanja različnosti, sprejemanja drugačnosti, vzgoje za demokracijo in njihovega sodelovanja oziroma praktičnih izkušenj s tega področja.

Raziskavo so oblikovali *trije pomembni vplivi*. Prvega so predstavljala različna teoretična in empirična vprašanja glede smeri, ki jo je potrebno začrtati, da bi okrepili prispevek javnega sistema šolanja k izobraževanju za demokratično državljanstvo, saj lahko temeljito zasnovana primerjalna raziskava pokaže na številne povezave med praksami ali strategijami ter dosežki zastavljenih ciljev državljske vzgoje in izobraževanja v okviru različnih sistemov vzgoje in izobraževanja. Drugi vpliv sta predstavljala teoretični okvir in raziskovalna literatura na področju vzgoje mladih za spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo ter na širšem področju politične teorije in teorije vzgoje. Tretji vpliv je bil povezan s samo naravo mednarodne primerjalne raziskave, ki lahko pomaga razvijati zavest o pomembnosti vzgoje mladih za spoštovanje različnosti in sprejemanje drugačnosti ter vzgoje za demokracijo v njegovih številnih oblikah. Prav tako pa tudi spodbujati dialog med načrtovalci strategij, snovalci kurikulumov, učitelji, izobraževalci učiteljev, raziskovalci in splošno strokovno javnostjo (Sardoč 2009, 35–37). Cilj raziskave je torej bil prepoznati in v primerjalnem okviru

raziskati prijeme, s katerimi mlade pripravljamo, da bodo prevzeli svojo vlogo državljanov v demokracijah. Prvi fokus raziskave je bila šola, kar ni bilo omejeno le na formalni kurikulum, temveč so bila vključena različna predmetna področja kurikula. Priložnosti za diskusijo v razredu in sodelovanje v šoli so namreč pomembne, tako, kot so pomembni učbeniki in kurikulum. Drugi fokus raziskave so bile možnosti za državljansko angažiranje izven šole, še posebej v skupnosti (Torney Purta et al. 2003: 11). V nadaljevanju si pogledjmo teoretične okvire, ki so usmerjali raziskavo.



Slika 2. Model IEA študije državljanske vzgoje (Vir: Torney Purta et al. 2003: 19).

Model, ki je prikazan kot osmerokotnik, grafično predstavlja ogrodje za organizacijo informacij, ki so se zbirale v prej opisanih dveh fazah zasnove raziskave. Osmerokotnik je vizualizacija načinov vsakodnevnega življenja mladih doma, z vrstniki ter v šoli. Ti izpostavljeni načini življenja služijo kot kontekst za razmišljanje mladih ter njihovo delovanje v družbenem in poli-

tičnem okolju. Učenje o državljanstvu vključuje angažiranje v skupnosti in razvijanje identitete v skupini. In te »skupnosti diskurza in prakse« omogočajo situacije, v katerih mladi progresivno razvijajo kompleksnejše koncepte in načine obnašanja. Model ima korenine v dveh sodobnih psiholoških teorijah – v teoriji ekološkega razvoja (Bronfenbrenner)⁸⁵ in situirane kognicije (Lave in Wenger). Na raziskavo so vplivali tudi drugi modeli, npr. študije o politični socializaciji, o socialnem kapitalu (sicer odraslih), demografskih tranzicijah, postmaterialističnih vrednotah ter politični kulturi in državljanstvu (Torney Purta et al. 2003: 18–19). Središče raziskovalnega modela predstavlja posamezni učenec, na katerega javni diskurz in družbene situacije vplivajo preko različnih agensov socializacije; to so: vrstniki in vrstniške skupine (zunaj in znotraj razreda), družina (starši, bratje, sestre itd.), šola (učitelji, (predpisani oziroma nameravani) kurikul, priložnosti za sodelovanje) ter neformalne (npr. mladinske organizacije) in formalne (npr. politični voditelji, vzdušje optimizma) skupnosti. Na posameznega učenca pa vpliva tudi širša družba (skozi institucije, procese, vrednote itd.), kar je v modelu prikazano na zunanjem delu osmerokotnika. Kot širšo družbo model izpostavlja naslednje: družbeno-ekonomsko stratifikacijo in strukturo priložnosti glede na spol, etnično oz. jezikovno skupino in imigrantski status; procese, institucije in vrednote (politični/legalni, ekonomski, izobraževalni in komunikacijski (medijski), religiozni); heroje, simbole, naracije v nacionalni/lokalni skupnosti; mednarodni položaj države (zavezniki in sovražniki) ter vrednote, ki so povezane z družbeno participacijo, individualizem-kolektivizem, oblast oz. hierarhijo.

Raziskava CIVED je pokazala, da je vednost slovenskih učencev s področja državljanskega izobraževanja primerljiva z vednostjo učencev v drugih državah. Na področju vednosti se namreč dosežki v Sloveniji statistično pomembno ne razlikujejo od mednarodnega povprečja. Rezultati raziskave so pokazali, da slovenski učenci tako kot v ostalih sodelujočih državah razumejo temeljne demokratične ideale in procese, po drugi strani pa je razumevanje demokratičnih vrednot in institucij površno. Po svojih odgovorih

85 Vlogo različnih agensov politične socializacije mladostnikov lahko pojasnimo v okviru razvojno psihološke teorije ekoloških sistemov (Bronfenbrenner 1979), ki opredeljuje vplive socialnega okolja na posameznikov razvoj na več ravneh (od mikrosistemov in njihovih medsebojnih povezav (mezosistem) do makrosistema, ki predstavlja širši družbeni, politični, ekonomski in kulturni sistem). Na razreševanje razvojnih nalog mladostnikov pomembneje vplivajo socialni konteksti, v katerih so mladostniki v neposrednih interakcijah z drugimi ljudmi, kot so vrstniki, družina, šola in organizacije v lokalni skupnosti (mikrosistemski vplivi) (Gril in Klemenčič 2011).

so se slovenski učenci izrazito razlikovali od učencev v drugih državah glede zaupanja v državne institucije in glede odnosa do priseljencev; na teh dveh področjih prepričanj in odnosov stališča slovenskih učencev izrazito negativno odstopajo od mednarodnega povprečja. Primerjalno pomembno manj naklonjen odnos do priseljencev je vzbudil skrb in terjal nadaljnje analize. Zanimivo je, da so slovenski učenci tam, kjer so se njihova stališča razlikovala od stališč učencev po svetu v nezaželeno smer, praviloma izkazali tudi manjše znanje, kar navaja na sklep, da bi bilo mogoče netolerantnost in nezaupanje zmanjšati s kvalitetnejšim izobraževanjem.

Raziskava CIVED je imela velik vpliv na politiko državljanske vzgoje, njene prakse in raziskave v Evropi kot tudi drugje po svetu (Torney-Purta 2002; Birzea et al. 2004). Izhajajoč iz njenih rezultatov je zaznati številne študije, ki so se osredotočile na (v Schulz et al. 2008: 7): vrzel med načrtovanim in izvedenim kurikulumom (Birzea et al. 2004; Eurydice 2005); konceptualizacijo državljanstva v šolah z ozirom na kurikulum, šolsko kulturo in širšo skupnost (Kerr et al. 2004); različne pristope k državljski vzgoji s poudarkom na aktivnem in eksperimentalnem poučevanju in učenju (Potter 2002); dejavnike, ki podpirajo učinkovito državljsko vzgojo (Craig et al. 2005).

Med razlogi za sodelovanje v mednarodnih raziskavah znanja (tudi CIVED) je analiza intervjujev⁸⁶ pokazala, da je najpomembnejši razlog sodelovanja Slovenije v teh raziskavah na podatkih temelječe (ang. *evidence-based policy*) spreminjanje (ali ohranjanje) politik na področju izobraževanja. Za CIVED 1999 se zdi, da je bil vpliv na edukacijsko politiko pri nas relativno majhen, kar lahko utemeljimo tudi z določenim delom rezultatov te mednarodne raziskave. Podatki so namreč pokazali dokaj visoko naklonjenost vsemu, kar je povezano z nacionalno identiteto in domovino, pa smo kljub temu v letu 2008 spremenili učni načrt za obvezni predmet Državljska vzgoja in etika (imenu predmeta je bilo dodano poimenovanje domovinska, spremenile (dodale) pa so se tudi določene vsebine).⁸⁷ Na drugi strani pa se zdi, da utegne imeti ICCS 2009 večji vpliv na nacionalno oblikovanje politik na področju edukacije. V letu 2011 je bila namreč zaključena evalvacijska študija koncepta državljske vzgoje v Sloveniji (ki se delno opira tudi na rezultate raziskave ICCS, ponekod tudi na rezultate trendov v dosežkih in stališčih

86 Respondenti so bili nacionalni koordinatorji mednarodnih raziskav znanja v Sloveniji, politični odločevalci ter predstavniki strokovne javnosti.

87 Poimenovanje predmeta bo ostalo takšno tudi v prihodnje, učni načrt pa je bil ravnokar revidiran in čaka na podpis pristojnega ministra.

učencev, kar pomeni tako na rezultate CIVED kot ICCS) (Klemenčič 2011: 295–296).

4.3 RAZISKAVA ICCS 2009

Od leta 1999 do danes je prišlo do hitrih, obsežnih sprememb v pojmovanju in razumevanju državljanstva v Evropi, kar je državljsko vzgojo postavilo pred nove izzive (Kerr et al. 2010: 16–17); gre za: spremembe v pojmovanju državljanstva, fleksibilnejši koncept/pojmovanje identitete, spremembe v zunanjih grožnjah varnosti civilnih družb, migracije znotraj, med kontinenti in državami, izzivi demokratičnih družb, modernizacija in globalizacija družb, krepitev Evrope kot ekonomske in politične skupnosti. Iz navedenega razloga se je organizacija IEA odločila, da raziskavo o državljski vzgoji ponovi.

Raziskava temelji na raziskovalnem modelu CIVED, kar sicer ni presenetljivo, kajti v ICCS se del vprašanj ponovi, kar omogoča računanje trendov v dosežkih učencev, enako je pri vprašalniku, ki meri stališča in angažiranost učencev. Glavna razlika z raziskavo CIVED je v regionalnih modulih, ki so raziskavi dodani. Gre za azijski, latinskoameriški in evropski modul. O slednjem bo več govora v nadaljevanju. S tem je raziskava skušala ugotovljati specifične, regionalne posebnosti državljskih vzgoj (in vednosti).

4.3.1 OKVIR OCENJEVANJA V RAZISKAVI ICCS 2009

Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009 predstavlja načrt ocenjevanja dosežkov (rezultatov) državljske vzgoje. Sestavljen je iz dveh delov: okvir državljske vzgoje oriše vidike, ki morajo biti upoštevani pri dosežkih učencev v kognitivnem vprašalniku in vprašalniku za učence; kontekstualni okvir predpostavlja dejavnike, ki imajo (lahko) vpliv na dosežke učencev in pojasnjuje njihove razlike (Schulz et al. 2008: 11).

Navedeni okvir ocenjevanja dosežkov nam omogoča izvedbo sekundarnih analiz in predstavlja dragoceno priložnost, da predstavljeni model preverimo s statističnimi analizami in na ta način ugotovimo, kateri dejavniki vplivajo na dosežke učencev ter ostale učinke državljske vzgoje, ki sicer niso tako poudarjeni. Sekundarne analize nam omogočajo, da podatke, zbra-

ne z vprašalniki za učence, učitelje in ravnatelje, primerjamo ter kontekstualiziramo glede na dosežke učencev v kognitivnem delu. Razvoj edukacijskih znanosti ter raziskovanja izobraževalnih dosežkov je razkril, da so vplivi na učencev dosežek mnogonivojski in da spremenljivke, ki ta dosežek lahko pojasnijo, najdemo na individualni ravni učenca, na ravni razreda, ravni organizacije razreda in na širši kontekstualni (državni) ravni (Isac in Van der Werf 2008: 2). Mladi razvijejo svoje razumevanje vloge državljana v sodobni družbi preko številnih aktivnosti in izkušenj v domačem okolju, šoli, razredu in širši skupnosti. Zato je pomembno prepoznati, da so znanje, kompetence, dispozicije in samoprepičanja pod vplivom številnih spremenljivk, na različnih ravneh mnogonivojske strukture (Schulz et al. 2008). Bistveni namen naše analize dosežkov slovenskih učencev v raziskavi je razumevanje številnih dejavnikov in poti, preko katerih ima izobraževanje vpliv na medkulturno razumevanje slovenskih učencev ter pojasnitev vlog, ki jih imajo pri tem različni konteksti, v katerih učenci živijo – družina, vrstniki, prostochasne aktivnosti, prostovoljno delo, mediji (neformalno in izkustveno izobraževanje), kakor tudi formalno izobraževanje.

Tabela 5: Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009.

Kontekst	Predispozicije	Proces	Dosežki
Nacionalni kontekst in kontekst skupnosti	Zgodovina in kultura Struktura izobraževalnega sistema	Politični dogodki Izobraževalna politika Načrtovani kurikul	Kognitivni dosežki Pojmovanja Stališča Pripravljenost za delovanje
Šola/razred	Značilnosti šole Viri	Izvedeni kurikul Stil poučevanja in vodenja	
Učenec	Spol, starost	Učne navade Izkušnje participacije	
Domače okolje	Socioekonomski status staršev Etničnost, jezik	Komunikacija Vrstniške dejavnosti	

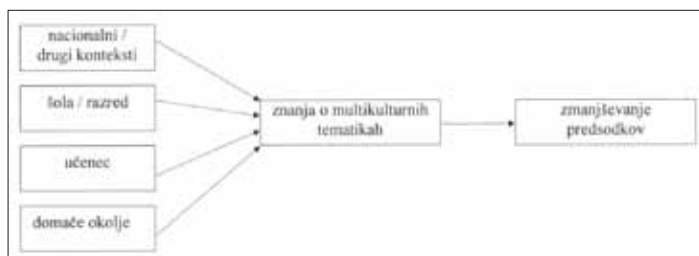
Vir: Povzeto po Schulz et al. (2008).

4.3.2 KONTEKSTI, ZNANJE O MULTIKULTURNIH TEMATIKAH IN ZMANJŠEVANJE PREDSDOKOV

V tem delu monografije bomo predstavili nekaj raziskovalnih rezultatov, in sicer povezanosti različnih kontekstov multikulturalnega izobraževanja, znanj o multikulturalnih tematikah in kako je to povezano z zmanjševanjem predsodkov o multikulturalnih tematikah. Raziskovalni model smo oblikovali za predstavitev sekundarnih analiz rezultatov raziskave ICCS na mednarodni konferenci CIES. V analizo smo vključili vse sodelujoče države v raziskavi ICCS. Rezultati so pokazali, da je znanje o multikulturalnih tematikah pomembno povezano z zmanjševanjem predsodkov o multikulturalnih tematikah (Klemenčič, Štremfel, Rožman 2011). Za namen prikaza predstavitve rezultatov v pričujoči monografiji smo raziskovalni model nekoliko korigirali,⁸⁸ v analizo pa vključili le evropske države

Raziskovalni model (predstavljen v spodnji shemi) temelji na dveh teoretičnih komponentah:

- na Banksovih dimenzijah multikulturalnega izobraževanja in
- okviru ocenjevanja v raziskavi ICCS (slednji je predstavljen zgoraj).



Slika 3. Raziskovalni model konteksti – znanje – zmanjševanje predsodkov.

Sestavili smo naslednje kompozitne spremenljivke:⁸⁹

- znanja o multikulturalnih tematikah (prešeli smo pravilne odgovore na naloge iz kognitivnega dela vprašalnika – višji rezultat pomeni, da več znajo);⁹⁰

88 Zaradi prevelike kulturne, politične in družbene heterogenosti sodelujočih držav.

89 Nacionalnega konteksta v analizi ni bilo mogoče upoštevati, ker iz podatkov ni bilo možno sestaviti kompozitne spremenljivke. Smo pa ta kontekst predstavili v poglavju, ki govori o poudarkih kurikula.

90 Upoštevali smo naslednje naloge splošnega modula raziskave ICCS: CI2MLM1, CI2MLM2, CI2CNM1, CI2RRO1, CI2PFM1, CI2PFM2, CI2PJM1, CI2REM2, CI137M1.

- zmanjševanje predsodkov (pri tem višji rezultat pomeni več predsodkov);⁹¹
- konteksti: a) spremenljivke učenca (npr. zanimanje za politična in družbena vprašanja ter slovenske in mednarodne novice,⁹² sodelovanje v različnih organizacijah itd.),⁹³ b) šolski kontekst (nižji rezultat – več napetosti v okolju šole),⁹⁴ c) kontekst družinskega okolja (ta kontekst se nanaša na pričakovano izobrazbo učencev, doseženo izobrazbo staršev, interese staršev, število knjig doma – nižji rezultati pomenijo višjo izobraženost, večjo zainteresiranost staršev ter več knjig doma).⁹⁵

Za analizo smo uporabili regresijsko analizo, katere tabelo predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 6: Regresijska analiza kompozitnih spremenljivk.

Država	n	R ²	Konstanta	Učenci	Udeležba	Šola	Družinsko okolje
Avstrija	2.712	0,07	2,18	0,21*	-0,08*	0,14	-0,56*
Bolgarija	3.220	0,10	1,77	-0,01	-0,05*	0,34*	-0,73*
Ciper	2.686	0,05	2,30	0,11	-0,03	-0,10	-0,48*
Češka	4.321	0,04	2,67	0,06	-0,04*	0,04	-0,56*
Danska	3.726	0,04	2,45	0,24*	-0,03	0,01	-0,44*
Estonija	2.426	0,05	2,68	0,12	-0,06*	0,01	-0,55*
Finska	3.232	0,02	3,13	0,08*	-0,01	0,03	-0,29*
Grčija	2.559	0,07	2,70	0,12*	-0,10*	-0,13	-0,53*

91 Izračunali smo povprečno strinjanje z naslednjimi trditvami iz raziskave ICCS: IS2P25A, IS2P25B, IS2P25D, IS2P25E, IS2P26A, IS2P26B, IS2P26C, IS2P26D, IS2P26E.

92 Izračunali smo povprečno pogostost zunajšolskih aktivnosti, ki jih predstavljajo naslednja vprašanja iz raziskave ICCS: IS2G13A, IS2G13B, IS2G13C, IS2G13D, IS2G13E, IS2G13F, IS2G13G.

93 Prešteli smo, v koliko organizacijah so učenci sodelovali. Pri tem smo upoštevali odgovore na naslednja vprašanja: IS2G13B, IS2G13C, IS2G13D, IS2G13E, IS2G13F, IS2G13G in IS2G13H.

94 Povprečno ravnateljevo mnenje na naslednja vprašanja: IC2G14A, IC2G14D, IC2G14E, IC2G06Bz, IC2G06Cz, IC2G06Ez (vrednosti spremenljivk, ki se končajo z »z«, smo obrnili).

95 Upoštevali smo odgovore na naslednja vprašanja: IS2G03, IS2G07, IS2G09, IS2G10A, IS2G10B. Število knjig smo obrnili ter standardizirali vse spremenljivke, da smo jih združili v skupni indeks domačega okolja.

Irška	3.058	0,04	2,25	0,08	-0,01	0,22*	-0,43*
Italija	3.357	0,03	2,80	0,08	-0,05*	0,07	-0,38*
Latvija	2.394	0,03	1,76	0,04	-0,04*	0,16	-0,39*
Liechtenstein	354	0,14	1,40	0,03	0,01	0,59*	-0,44*
Litva	3.827	0,04	2,51	0,16*	-0,02	0,00	-0,48*
Luksemburg	3.379	0,05	2,01	0,12*	0,01	0,06	-0,36*
Malta	2.102	0,06	2,11	0,11	-0,05*	0,08	-0,47*
Nizozemska	1.130	0,05	0,94	0,22*	0,02	0,51*	-0,29*
Norveška	2.717	0,06	2,46	0,12*	-0,05*	0,00	-0,53*
Poljska	3.221	0,03	2,94	0,02	-0,03	0,04	-0,56*
Ruska federacija	4.256	0,03	2,49	-0,01	-0,05*	0,19*	-0,43*
Slovaška	2.945	0,04	2,42	0,05	-0,03	0,16*	-0,51*
Slovenija	2.932	0,05	2,45	0,22*	-0,08*	0,08	-0,51*
Španija	3.229	0,05	2,26	0,22*	-0,08*	0,12	-0,39*
Švedska	3.104	0,04	2,33	0,10*	-0,03	0,03	-0,37*
Švica	2.684	0,04	2,42	0,12	0,00	0,21*	-0,40*
Anglija	2.484	0,05	2,57	0,16*	-0,04*	0,03	-0,53*
Belgija (flamski del)	2.911	0,04	1,81	0,25*	-0,05*	0,22*	-0,41*

V tabeli so prikazani nestandardizirani regresijski koeficienti za vse štiri vključene spremenljivke. Regresijski koeficienti, ki so označeni z zvezdico (*), so statistično pomembni ($p < 0,05$). Če pogledamo v tabelo, lahko opazimo, da so dejavniki učencev (učenci) v Sloveniji pomembno povezani z znanjem (pogosteje, kot se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja izkazujejo). V več aktivnosti so vključeni (udeležba), manj znajo, vendar regresijski koeficienti niso visoki. Šolski dejavniki v Sloveniji niso povezani z znanjem učencev o multikulturalnosti. Kot pomemben dejavnik pa se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje (družin. ok.). Ugotovimo lahko, da bolj izobražene starše, kot imajo učenci (bolj se zanimajo za družbena in politična vprašanja), več znanja o multikulturalnosti izkazujejo.

Z naslednjo analizo smo skušali preveriti povezanost med znanjem in predsodki (tabela spodaj). To smo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije.

Tabela 7: Povezanost znanja o multikulturnih tematikah in predsodkov.

Država	r	p
Avstrija	-0,149	0,018
Bolgarija	-0,114	0,021
Ciper	-0,200	0,017
Češka	-0,115	0,015
Danska	-0,136	0,015
Estonija	-0,122	0,023
Finska	-0,156	0,018
Grčija	-0,198	0,021
Irska	-0,138	0,022
Italija	-0,098	0,019
Latvija	-0,091	0,021
Liechtenstein	-0,107	0,053
Litva	-0,125	0,021
Luksemburg	-0,116	0,013
Malta	-0,128	0,032
Nizozemska	-0,076	0,036
Norveška	-0,163	0,020
Poljska	-0,183	0,021
Ruska federacija	-0,071	0,014
Slovaška	-0,097	0,022
Slovenija	-0,174	0,016
Španija	-0,107	0,018
Švedska	-0,186	0,023
Švica	-0,119	0,020
Anglija	-0,198	0,020
Belgija (flamski del)	-0,086	0,023

Opomba: r – Pearsonov koeficient korelacije.

Povezanost je pomembna pri vseh državah ($p < 0,05$), razen pri Kneževini Liechtenstein, kjer povezanost ni statistično pomembna, a se nakazuje. Poglejmo še moč povezanosti znanja o multikulturnih temah in predsodkov o multikulturnih temah (r). Negativen predznak pomeni, da več znanja o teh tematikah pomeni manj predsodkov. Med državami, ki smo jih vključili v analizo, je povezava med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodkih

najmočnejša na Cipru (a je še vedno šibka, ker je povezava okoli 0,2 statistično gledano šibka), sledijo Grčija, Anglija, Švedska, Poljska in Slovenija. V teh državah so povezave med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodki o multikulturnih tematikah najmočnejše. To pomeni, da več znanja, kot imajo učenci teh držav o multikulturnih tematikah, manj predsodkov o zadevnih tematikah imajo.

V nadaljevanju bomo predstavili še nekaj rezultatov mednarodne raziskave ICCS, s posebnim fokusom na Slovenijo.

4.3.3 NACIONALNA PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA ZA DRŽAVLJANSTVO V MULTIKULTURNI DRUŽBI – SPLOŠNI MODUL RAZISKAVE ICCS 2009

Namen poglavja je prikazati rezultate slovenskih učencev v mednarodni raziskavi ICCS na področju tematik, ki se tičejo medkulturnega izobraževanja. V pričujočem poglavju so prikazani in interpretirani rezultati, ki se nanašajo na splošne oz. nacionalne tematike, v naslednjem poglavju pa medkulturne tematike, ki so zajete v t. i. evropskem modulu raziskave. Na podlagi analiz smo za prikaz izbrali vprašanja, pri katerih so slovenski učenci izstopali od mednarodnega povprečja (bodisi da so dosegli izrazito nadpovprečne ali podpovprečne rezultate). Navedeni pristop nam omogoča, da v zadnjem sklepnem poglavju predstavimo/izpostavimo didaktične strategije, ki bi jih bilo potrebno v slovenskem šolskem prostoru na podlagi rezultatov raziskave ICCS vpeljati (bodisi na podlagi teoretičnih predpostavk, kot dobre prakse drugih držav ali jih kot že obstoječe dobre prakse v nekaterih slovenskih šolah razširiti na celotni slovenski šolski prostor).

Glede na relativno majhno število ur, namenjenih obveznemu predmetu Državljska vzgoja in etika (sedaj Državljska in domovinska vzgoja ter etika), ter glede na preširoko zastavljeno vsebino so lahko rezultati raziskave ICCS razlog za zadovoljstvo, saj so se dosežki slovenskih osnovnošolcev v primerjavi z raziskavo CIVED (1999) celo izboljšali. Ti rezultati so nastali točno v obdobju veljave učnega načrta iz leta 1999 (DVE), in to kljub skromnemu obsegu predmeta in (pre)široki vsebini. Da je vsebina državljanske vzgoje zastavljena preširoko, kažejo tudi nekateri podatki raziskave ICCS (Šimenc et al. 2011: 101–102).

Rezultati ICCS

V nadaljevanju bomo prikazali rezultate, pri katerih so slovenski učenci izstopali od mednarodnega povprečja.

V povprečju so bili učenci na kognitivnem delu vprašalnika (nekoliko) statistično pomembno uvrščeni nad mednarodnim povprečjem (kar se tiče ranga mednarodne lestvice na 15. mesto med 38 državami). Prav tako primerjava trendov med letom 1999 (CIVED) in 2009 (ICCS) pokaže nekoliko boljše dosežke naših učencev v letu 2009.

Vendar pa vednost ni edini cilj državljanske vzgoje, enako pomembni so vrednote, stališča in pripravljenost delovati. Že raziskava iz leta 1999 je mednarodno primerjalno izpostavila tri področja, kjer so bili odgovori slovenskih učencev pomembno manj spodbudni kot odgovori učencev v drugih državah. To so: področje zaupanja vladnim institucijam (ki v letu 2009 ni bilo več tako izrazito nizko kot leta 1999 – bilo je le nekoliko nižje od mednarodnega povprečja), odnos do imigrantov ter odprtost šolske klime (učenci so v letu 2009 poročali o znatno večji odprtosti klime v razredu kot leta 1999, pa tudi ne odstopajo več v negativni smeri) (Šimenc et al. 2011: 70–77). Poglejmo si odnos do imigrantov nekoliko podrobneje.

V raziskavi 1999 so bili odgovori naših učencev glede odnosa do imigrantov globoko pod mednarodnim povprečjem. Tudi raziskava iz leta 2009 je vključevala niz vprašanj, ki so se nanašala na imigrante. Učenci so imeli na voljo odgovore: »zelo se strinjam«, »strinjam se«, »ne strinjam se«, »nikakor se ne strinjam«. V Sloveniji se je 72 % učencev *zelo strinjalo* oziroma *strinjalo* s trditvijo »Priseljenci bi morali imeti možnost, da še naprej govorijo svoj jezik«, 92 % s trditvijo »Otroci priseljencev bi morali imeti enake možnosti za izobraževanje kot drugi otroci v državi« in 81 % s trditvijo »Priseljenci, ki živijo v državi več let, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah«. Format vprašanj ni bil popolnoma isti, je bil pa dovolj podoben, tako da je mogoče ugotoviti, da je bila leta 2009 naklonjenost učencev imigrantom v Sloveniji opazno višja kot leta 1999 (Šimenc et al. 2011: 73–75). Odgovori naših učencev so se leta 2009 uvrstili v mednarodno povprečje, kar pomeni, da odnos do imigrantov več ne odstopa negativno od mednarodnega povprečja oziroma od odnosa 14-letnikov po svetu do imigrantov. V tem oziru so zanimivi tudi rezultati, povezani z znanjem. Učenci z migrantskim ozadjem so v povprečju v kognitivnem delu vprašalnika dosegli nižji rezultat kot učenci brez migrantskega ozadja.

Državljska (in domovinska) vzgoja ter etika in kognitivni del vprašalnika ICCS

Primerjava med učnim načrtom za državljansko vzgojo in etiko iz leta 1999 in načrtom za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko iz leta 2011,

glede na pokritost vsebin mednarodne študije ICCS 2009, temelji na analizi prekritosti vsebin (natančneje, pogledali smo vsebinsko ujemanje teh dveh učnih načrtov z nalogami, ki jih je preverjala mednarodna študija o državljanski vzgoji). V nadaljevanju se bomo na tej podlagi osredotočili tudi na nekaj empiričnih podatkov iz kognitivnega dela vprašalnika. Pri tem nam ne gre za to, da bi učni načrt prilagajali mednarodni raziskavi in tako poskušali doseči boljše uspehe učencev v prihodnje. Raziskava ICCS nam omogoči, da dobimo vpogled, ali je to osnovno znanje tudi tisto minimalno znanje, ki ga imajo vsi slovenski učenci. Izkaže se, da temu ni tako.

Iz analize pokritosti vsebin (obeh učnih načrtov ter mednarodnega testa znanja ICCS) in predhodne vsebinske primerjave učnih načrtov je mogoče soditi, da gre za relativno visoko vsebinsko ujemanje (med temi tremi analiziranimi dokumenti). Pa si v nadaljevanju natančneje pogledjmo nekaj empiričnih podatkov, predvsem rezultatov nalog, kjer so naši učenci pokazali nekoliko šibkejše znanje.

Kognitivni del vprašalnika ICCS 2009 je obsegal 80 nalog (natančneje vprašanj, kajti določene naloge so bile sestavljene iz več vprašanj).⁹⁶ Rezultati trinajstih nalog so bili takšni, da je manj kot 50 % učencev nanje odgovorilo pravilno. Pa si slednje pogledjmo nekoliko natančneje (v smislu reference na predlagane vsebine iz obeh učnih načrtov). Učni načrt (s predlaganimi vsebinami), ki bolje pokriva vsebino, je označen z zvezdico.

Tabela 8: Šibkejša področja znanja naših učencev in pokritost z učnima načrtoma.

ICCS 2009	Učni načrt 1999 (DVE)	Učni načrt 2011 (DDE)
CI2MOM1: le 41,4 % učencev je na nalogo odgovorilo pravilno. Fokus: mediji predstavljajo različna mnenja.	Mediji (občila) in informacije: vsebina – javno mnenje in mediji; vloga medijev.	Demokracija od blizu: pluralnost medijev*
CI2RDM2: 44,7 % pravih odgovorov. Fokus: sprejemanje zakonov – delitev oblasti.	Urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije.	Demokracija od blizu: naloge, ki jih opravljajo nosilci oblasti; veje oblasti se medsebojno nadzirajo.*
CI2TGM1: 38,4 % pravih odgovorov. Fokus: pomen možnosti vpogleda v vladne dokumente.	Urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije (implicitna referenca).	Demokracija od blizu: dobro informiran in kritični državljan ter mediji: oblast mora delovati javno.*

96 V nadaljevanju bomo za slednje vseeno uporabili izraz naloga.

CI2TGM2: 45,2 % pravihnih odgovorov. Fokus: tajnost nekaterih dokumentov.		Podobno
CI2BIO1: ¹ (2,8 % popolnoma pravihnih odgovorov in 34,8 % delno pravihnih odgovorov). Fokus: razumevanje zgodovine in kulture drugih* (boljše ujemanje je sorazmerno enako pokrito z obema učnima načrtoma).	Generacije in kulture – medsebojno razumevanje: kultura; nujnost spoštovanja drugačnih kultur.	Posameznik, skupnosti, država: kultura sobivanja; na odnos do drugih članov skupnosti ter do drugih skupnosti včasih vplivajo stereotipi in predsodki.
CI2PRM1: 41,6 % pravihnih odgovorov. Fokus: razlogi proti nasilnim protestom.	Se nanaša le na specifične kontekste.	Posameznik, skupnosti, država: konflikti in njihove negativne posledice.*
CI2SRM2: 49,5 % pravihnih odgovorov. Fokus: demokratično odločanje.	Življenje v skupnosti – narod država: enakopravnost in hierarhični odnosi. Sporazumevanje in odločanje v skupnosti: bistvo razumnega sporazumevanja; sporazumevanje in demokracija.	Posameznik, skupnosti, država: kaj skupnost povezuje; demokratično odločanje; katere so značilnosti demokratičnega odločanja.*
CI2HRM2: 48,3 % pravihnih odgovorov. Fokus: splošne človekove pravice (Deklaracija ZN o človekovih pravicah).	Urejanje skupnih zadev: človekove pravice. Drugače se bolj nanaša na specifične kontekste (npr. vzorniki in avtoritete, družina, verstva in verovanja).	RS je utemeljena na človekovih pravicah: zgodovinski dokumenti, v katerih so zapisane človekove pravice; temeljne človekove pravice – univerzalne in brezpogojne.*
CI2DLM1: 31,4 % pravihnih odgovorov. Fokus: politične stranke – javnost donacij.	Urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije (implicitna referenca).	Demokracija od blizu: dobro informirani in kritični državljani ter mediji: oblast mora delovati javno.* (pogojno)
CI2WFO2: ² 38,4 % popolnoma pravihnih odgovorov ter 1,1 % delno pravihnih odgovorov. Fokus: delo kot pogoj finančne podpore za nezaposlene.	Poklic in delo: brezposelnost; urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije (možni implicitni referenci).	Finance, delo in gospodarstvo: država določi dajatve ... (storitve socialne države); skupnost državljanov RS: socialna država.*
CI2PGM2: 35,4 % pravihnih odgovorov. Fokus: skupine za pritisk (oziroma interesne skupine).	Urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije, civilna družba, delovanje predstavnške demokracije (možna implicitna referenca).	Demokracija od blizu: povezovanje državljanov v stranke, s političnimi interesi.* ³

CI115M1: 43,9 % pravih odgovorov. Fokus: kršitev državljskih svoboščin v demokratičnem političnem sistemu.	Urejanje skupnih zadev (celotni vsebinski sklop).	Demokracija od blizu: pravica do zbiranja. Skupnost državljanov RS ter RS je utemeljena na človekovih pravicah (celotna vsebinska sklopa).*
CI127M1: 17,8 % pravih odgovorov. Fokus: značilnost tržnega gospodarstva.	Poklic in delo (možna implicitna referenca).	Finance, delo in gospodarstvo: kapital in kapitalizem.*

Učni načrt iz leta 2011 se vsebinsko bolj sklada s kognitivnim delom mednarodnega vprašalnika ICCS 2009. Sicer bi bilo v določenih delih učnega načrta iz leta 1999 možno vzpostaviti (implicitno) referenco na vsebinsko področje, vendar slednja ni izpostavljena. V določenih delih smo pripisali tudi *možno* implicitno referenco, kar pomeni, da bi bilo učni načrt mogoče smiselno nadgraditi prav v izpostavljenih vsebinskih sklopih, s čimer bi dosegli večjo pokritost vsebin med učnim načrtom in kognitivnim delom vprašalnika ICCS.

Rezultati desetih nalog so bili takšni, da je več kot 80 % učencev nanje odgovorilo pravilno. Pa si slednje pogledjmo nekoliko natančneje (v smislu reference na predlagane vsebine iz obeh učnih načrtov). Učni načrt (s predlaganimi vsebinami), ki bolje pokriva vsebino, je označen z zvezdico.

Tabela 9: Močnejša področja znanja naših učencev ter pokritost z učnima načrtoma.

ICCS 2009	Učni načrt 1999 (DVE)	Učni načrt 2011 (DDE)
CI2SHM2: 90,2 % pravih odgovorov. Fokus: promoviranje družbene odgovornosti, zmanjševanje izkoriščenosti.	Urejanje skupnih zadev: človekove pravice, soodgovornost in dolžnosti pri urejanju življenja v skupnosti; vzorniki in avtoritete: množična kultura (možna implicitna referenca); družba prihodnosti (večina vsebinskega sklopa z možno implicitno referenco).	Posameznik, skupnosti, država: etika, etično načelo, vrednota; Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah (večina tematskega sklopa); finance, delo in gospodarstvo (večina tematskega sklopa – predvsem pa vprašanje izkoriščanja in pravičnega plačila).*

CI2GFM1: 82,5 % pravih odgovorov. Fokus: odgovornost vlade za porabo denarja. Koristi vladnega financiranja.	Urejanje skupnih zadev: spoznavajo posebno odgovornost nosilcev oblasti za urejanje temeljnih pogojev življenja in drugih skupnih zadev.	Finance, delo in gospodarstvo: država določi dajatve, da lahko opravlja svoje naloge; demokracija od blizu: naloge, ki jih opravljajo nosilci oblasti; skupnost državljanov R Slovenije: glavne značilnosti države.*
CI2ASM2: 80,9 % pravih odgovorov. Fokus: ekonomska pravičnost. Vladne odločitve.	Podobno kot zgoraj.	Podobno kot zgoraj.
CI2CNM2: 89,6 % % pravih odgovorov. Fokus: človekove pravice.	Urejanje skupnih zadev: Človekove pravice.	Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah: temeljne človekove pravice; človekove pravice so včasih v konfliktu – kako ravnati takrat? Dolžnost spoštovati pravice drugih.*
CI2PFM1: 89,4 % pravih odgovorov. Fokus: medkulturnost, enakost pravic različnih skupin* (boljše ujemanje je sorazmerno enako pokrito z obema učnima načrtoma).	Generacije in kulture: nevarnost, da je prevladujoča kultura nasilna do drugih kultur; nujnost spoštovanja drugačnih kultur; ⁴ pomen medkulturnega dialoga.	Posameznik, skupnosti, država: kultura sobivanja; naš odnos do drugih članov skupnosti ...
CI2PCM2: 81,6 % pravih odgovorov. Fokus: množični mediji, spodbujanje miru (delno).	Mediji (občila) in informacije (celoten sklop, predvsem pa: mediji in dostopnost informacij; vloga medijev).*	Demokracija od blizu: pluralnost medijev.
CI2VOM3: 89,2 % pravih odgovorov. Fokus: (tajno) glasovanje na volitvah.	Urejanje skupnih zadev: delovanje pravne države in demokracije (implicitna referenca).	Demokracija od blizu: potek volitev /.../, tajnost volitev.*
CI101M1: 89,5 % pravih odgovorov. Fokus: vloga državljana v demokratičnih državah.	Urejanje skupnih zadev: delovanje predstavniške demokracije.	Posameznik, skupnosti, država (implicitno celoten sklop, eksplicitno demokratično odločanje); skupnost državljanov R Slovenije: politična skupnost državljanov, ki demokratično izvolijo oblast /.../; demokracija od blizu: državljanova pravica, da voli in kandidira na volitvah, ter izvoljeni predstavniki državljanov.*

CI104M1: 82,7 % pravih odgovorov. Fokus: pravica do obveščenosti (poročanje o vladi) * (boljše ujetanje je sorazmerno enako pokrito z obema učnima načrtoma).	Mediji (občila) in informacije: mediji in dostopnost informacij ter mediji – zavezniki javnosti pri nadzoru oblasti na lokalni in državni ravni.	Demokracija od blizu: dobro obveščeni in kritični državljani ter mediji, mediji nadzirajo oblast.*
CI120M1: 81,4 % je pravih odgovorov. Fokus: pravice otrok.	Družina: pravice in dolžnosti otrok ter staršev v družini; ⁵ urejanje skupnih zadev: človekove pravice.	Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah: posebna vrsta človekovih pravic – otrokove pravice, varovanje otrokovih pravic.*

Učni načrt iz leta 2011 se vsebinsko bolj sklada s kognitivnim delom mednarodnega vprašalnika ICCS 2009. Zastran določenih delov učnega načrta iz leta 1999 bi bilo možno vzpostaviti (implicitno) referenco na vsebinsko področje, vendar slednja ni izpostavljena. Res je, da so to naloge, na katere so naši učenci dosegli visok rezultat v pravih odgovorih, zato bi bilo zanimivo, ob morebitnih prihodnjih zajemih podatkov mednarodne raziskave o državljski vzgoji, ponovno preveriti trendne naloge in kako nov učni načrt odgovarja na slednje. Potrebno je še opozoriti, da namen tega dela analize ni v tem, da bi se moral nacionalni učni načrt popolnoma prekriti z vprašanji, ki jih meri mednarodna raziskava znanja; gre le za prikaz pokritosti vsebin. Državljska vzgoja je vendarle predmet, področje itd., ki mora obsegati tudi določene nacionalne karakteristike.

4.3.4 MEDNARODNA PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA ZA DRŽAVLJANSTVO V MULTIKULTURNI DRUŽBI – EVROPSKI MODUL RAZISKAVE ICCS 2009

Zaradi sprememb v svetu, ki so se zgodile od raziskave CIVED v letu 1999, so raziskovalci in javnopolitični odločevalci prepoznali regionalni kontekst kot izredno pomemben dejavnik vpliva državljske vzgoje in načina, kako učenci prevzemajo svoje vloge kot državljani. Raziskava v letu 2009 je tako vsebovala tudi azijski, evropski in latinskoameriški modul. Znotraj vsakega izmed njih so raziskovalci razvili regionalne instrumente ocenjevanja/merjenja dosežkov učencev. Slovenija je kot ena izmed 24 držav⁹⁷ sodelovala v evropskem modulu, zato mu v nadaljevanju posvečamo posebno pozornost. V evropski modul je bilo vključenih več kot 75.000 učencev iz več

⁹⁷ Izmed evropskih držav v evropskem modulu nista sodelovali Norveška in Ruska federacija.

kot 3.000 šol, podatki pa so bili dopolnjeni s podatki več kot 35.000 učiteljev ter s podatki šolskih ravnateljev in nacionalnih raziskovalnih centrov.⁹⁸

O evropski dimenziji izobraževanja se je EU sicer opredelila že veliko prej, vendar raziskava ICCS 2009 pomeni prvi poskus merjenja dosežkov na tem področju. Prvo omembo evropske dimenzije v izobraževanju zasledimo v poročilu »Janne« iz leta 1973 (»Za politiko skupnosti v izobraževanju«). V dokumentu je navedeno, da mora imeti izobraževanje evropsko dimenzijo, kjerkoli je to pač mogoče, še posebej pa v okviru učenja jezikov, izmenjav ter pozitivnih omemb EU v kurikulumu. V dokumentih EU pojem evropske dimenzije izobraževanja ni zaživel do leta 1988, ko je bilo v resoluciji Sveta navedeno, da naj evropska dimenzija v izobraževanju pri mladih krepi občutek evropske identitete, pojasni vrednote evropske civilizacije ter korenine, na katerih sloni sedanji evropski razvoj, ter pri tem še posebej poudari načelo demokracije, socialne pravičnosti in človekovih pravic. Evropska dimenzija v izobraževanju naj bi mlade pripravila na udeležbo v socialnem in ekonomskem življenju EU, jih okreplila z zavedanjem koristi in izzivov biti član EU in razvila njihovo znanje o EU in njenih članicah v smislu poznavanja njihovih zgodovinskih, kulturnih, ekonomskih in socialnih značilnosti. Kljub potrditvi evropskega sodelovanja na področju izobraževanja v Maastrichtski pogodbi leta 1992⁹⁹ smo še vedno soočeni s konceptualno nejasnostjo, kaj naj bi evropska dimenzija v izobraževanju predstavljala v vsebinskem smislu. Navedeno povzroča, da jo nekatere države še vedno niso popolnoma vključile v svoje izobraževalne programe, prostor za njeno oblikovanje in vključevanje torej ostaja odprt (Savvides 2008). Vsekakor pa bo državam članicam in EU pri presoji o uspešnosti vključevanja evropske dimenzije v njihove programe izobraževanja v veliko pomoč evropski modul Mednarodne raziskave o državljanski vzgoji ICCS 2009.

98 Razvoj evropskega modula je bil koordiniran s strani National Foundation for Educational Research (NFER) iz Slough, Velika Britanija, v tesnem sodelovanju z Australian Council for Educational Research (ACER) iz Melbourne in z Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) iz Roma Tre University, Rim, Italija kot tudi s Sekretariatom IEA, IEA Data Processing and Research Center, in nacionalnimi koordinatorji projekta.

99 126. in pozneje 149. člen Maastrichtske pogodbe jasno opredeljujeta pristojnost EU na področju izobraževanja in usposabljanja: »Unija naj prispeva k razvoju kakovostnega izobraževanja s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami in, če je potrebno, s podporanjem in dopolnjevanjem njihovih aktivnosti s polnim spoštovanjem do odgovornosti držav članic za vsebino poučevanja in organiziranost izobraževalnega sistema ter njihovo kulturno in jezikovno raznolikost.«

Evropski modul se osredotoča na znanje o EU, njenih politikah, institucijah, praksah in procesih. Poleg znanja vključuje tudi pojmovanja, stališča in pripravljenost za delovanje. V navedenih vidikih (znanje, pojmovanja, stališča in pripravljenost za delovanje) je bil modul razdeljen na pet vsebinskih sklopov (evropsko usmerjenih državljskih tem):

- Evropsko državljanstvo in identiteta;
- Medkulturni odnosi v Evropi;
- Prost pretok državljanov v Evropi;
- Evropske politike, institucije in participacija;
- Učenje tujih jezikov.

Večina učencev je izrazila močan občutek evropske identitete. Pri tem je bil občutek močnejši pri dečkih kot deklicah, v večini držav pa so učenci z migrantskim ozadjem izrazili šibkejši občutek evropske identitete kot učenci brez migrantskega ozadja. Pri tem je pomembno poudariti tudi močno povezavo med nacionalno in evropsko identiteto (učenci z bolj pozitivnim odnosom do matične domovine so izrazili tudi močnejši občutek evropske identitete) (Kerr et al. 2010: 12).

Učenci v EU izražajo pozitivna stališča do enakih pravic za vse evropske državljane, ki živijo v njihovi državi, kot tudi do etničnih in rasnih skupin ter migrantov. Učenci, ki so izrazili pozitiven odnos do enakih pravic za vse evropske državljane, so izrazili tudi pozitiven odnos do enakih pravic etničnih, rasnih skupin in migrantov (Kerr et al. 2010: 12).

Pri pozitivnem odnosu do prostega pretoka ljudi (živeti, delati, potovati) po Evropi so razvidne tako razlike med državami kot med učenci z migrantskim in nemigrantskim ozadjem. Učenci z migrantskim ozadjem namreč izražajo manj podpore omejitvam prostega pretoka kot tisti brez migrantskega ozadja. Korelacija se izraža tudi med pozitivnim odnosom do učenja drugih evropskih jezikov ter enakimi pravicami za etnične, rasne skupine in migrante (Kerr et al. 2010: 12). Rezultati so tudi pokazali, da so v vseh sodelujočih državah karakteristike (družinskega) okolja (ang. *background characteristics*) povezane z dosežki iz kognitivnega dela vprašalnika. V povprečju so bili dosežki učencev z migrantskim ozadjem za 37 točk nižji od dosežkov učencev brez migrantskega ozadja (Kerr et al. 2010: 145). Podobno se kaže tudi v drugih mednarodnih raziskavah znanja. Otroci z migrantskim ozadjem izkazujejo v povprečju nižje dosežke na mednarodnih testih znanja.

Stopnja zaupanja v institucije EU (npr. v Evropsko komisijo in Evropski parlament) sovпада s stopnjo zaupanja v nacionalne in mednarodne institucije. Pri volitvah so izrazili večjo gotovost udeležbe na lokalnih in nacio-

nalnih volitvah kot na evropskih (Kerr et al. 2010: 13). Rezultati kažejo na potrebo po izboljšanju učenja o institucijah EU. Poudarek naj bi bil predvsem na razvijanju znanja in veščin učencev ter ne nujno na njihovih zmožnostih in strategijah participacije.

Rezultati so pokazali, da učenci poročajo, da so informacije o evropskih novicah pridobili iz različnih virov, najpogosteje preko televizije. Večina jih tudi poroča, da so jim šole omogočile učiti se o drugih evropskih državah. Aktivna participacija učencev v evropsko usmerjenih aktivnostih je dokaj nizka, saj le manjšina poroča o tem, da so bili vključeni v aktivnosti in skupine, povezane z Evropo (Kerr et al. 2010: 13).

Zanimiva je tudi naslednja ugotovitev. Med evropskimi državami, ki so sodelovale v raziskavi, sodi Slovenija v majhno skupino držav, v katerih je med 12 vsebinskimi področji državljanske vzgoje velik poudarek le na dveh področjih (človekove pravice in varovanje okolja), medtem ko je v večini držav posebej poudarjenih področij več. Druge teme imajo v Sloveniji zgolj »določen poudarek«, medtem ko tema pravnega sistema in sodišč sploh ni posebej poudarjena (Kerr et al. 2010: 39 v Šimenc et al. 2011: 102).

Zanimiv je tudi podatek o poudarkih kurikula na tematskem področju razumevanja različnih kulturnih in etničnih skupin. Prav vse sodelujoče države so poročale, da je v njihovem kurikulu ta tema ali zelo poudarjena ali malo poudarjena. 16 držav je odgovorilo, da je pri njih ta tema v kurikulu zelo poudarjena, 8 držav, da je malo poudarjena (Kerr et al. 2010: 39). Kot rečeno, nobena država ni odgovorila, da ta tema pri njih ni poudarjena.

Analiza pokritosti vsebin učnega načrta DDE 2011 in evropskega (regionalnega) modula ICCS 2009

Pri analizi pokritosti vsebin učnega načrta DDE 2011 in evropskega modula ICCS 2009 smo se osredotočili le na kognitivni del vprašalnika. Za analizo je evropski modul posebej zanimiv tudi zato, ker se tema EU pojavi šele v učnem načrtu iz leta 2011. Izbirni del učnega načrta iz leta 1999 sicer predvideva temo *Združena Evropa – starajoča se Evropa*, vendar se slednje nujno ne nanaša na EU.¹⁰⁰ Prav tako učni načrt v svojem obveznem delu, v

100 Zagotovo se nanaša na integracijske procese, ki so potekali na tem geografskem področju, ne pa nujno tudi na politično integracijo oziroma na oblikovanje (končne) politične podobe EU. O EU v današnjem pomenu besede govorimo namreč šele od Maastrichtske pogodbe naprej. Seveda je zgodovina nastanka EU mnogo daljša, a ta se v večji meri osredotoča na gospodarsko povezovanje držav, vendar tega razlikovanja iz učnega načrta iz leta 1999 ni mogoče razbrati.

sklopu Življenje v skupnosti: narod država, operira s terminom povezujoče se Evrope, vendar slednje eksplicitno ne referira na EU.

Tema EU se v novem učnem načrtu (DDE) pojavlja tako v 7. kot v 8. razredu. Najprej v poglavju Skupnost državljanov RS, v okviru naslednjih obveznih vsebin: Evropska unija: njen nastanek in širitev (kjer bi naj učenci spoznali osnovna etična, politična, kulturna in ekonomska načela, na katerih temelji EU, pa tudi osnovne cilje in simbole EU) ter RS, članica EU (kjer bi naj spoznali razloge za članstvo Slovenije v EU ter prednosti in dolžnosti članic). V 8. razredu (v poglavju Slovenija, EU, svet) učni načrt predvideva, da učenci na konkretnih primerih spoznajo vpliv, ki ga ima članstvo Slovenije v EU na vsakodnevno življenje, pa tudi, da pridobijo znanja o delovanje EU (njenih institucijah npr.). To pomeni, da novi učni načrt predvideva znanja, ki jih je preverjal tudi evropski modul raziskave ICCS. Primerjava pokritosti učnega načrta iz leta 1999 (DVE) in iz leta 2011 (DDE), glede na kognitivni del vprašalnika ICCS 2009 (evropski modul), torej kaže, da tovrstne vsebine v učni načrt iz leta 1999 niso bile vključene. Nasprotno, učni načrt iz leta 2011 predvideva vse tovrstne vsebine.

Analiza rezultatov ICCS 2009

Vprašanja o EU in njenih institucijah

Signifikanten dosežek nad mednarodnim povprečjem so naši učenci dosegli pri naslednjih vprašanjih, ki so se nanašala na EU in njene institucije: da je Slovenija članica EU, prepoznali so zastavo EU. Več kot 10 % pravilnih odgovorov nad mednarodnim povprečjem pa pri: številu članic EU; izmed naštetih mest so pravilno izbrali mesto, v katerem se sestaja Evropski parlament; izmed trditev o možni širitvi EU so izbrali pravilno. Mednarodno povprečno so odgovorili na trditev, da je EU ekonomsko in politično partnerstvo med državami ter da prebivalci dobijo nove politične pravice, ko njihova država vstopi v EU. Signifikantno pod mednarodnim povprečjem so bili pri odgovorih: pri pogojih, ki jih mora država izpolnjevati, da lahko vstopi v EU; kdo izvoli člane Evropskega parlamenta na volitvah; določila, koliko denarja posamezna država članica prispeva EU.

V 85 ali več odstotkih so pravilno odgovorili na naslednja vprašanja: identificirali so Slovenijo kot članico EU; EU pomeni ekonomsko in politično partnerstvo med državami; izbrali so zastavo EU;¹⁰¹ cilj EU je spodbujati mir, blaginjo in svobodo znotraj njenih meja; evropske države so podpisnice

101 Ta vprašanja so se nanašala na EU in njene institucije – dejstva.

Evropske konvencije o človekovih pravicah.¹⁰² Na drugi strani so, med vprašanji, ki so se nanašala na EU in njene institucije (dejstva) ter na zakone in politike, najslabše odgovarjali na naslednje: le 33,5 % učencev je pravilno odgovorilo, da je eden izmed pogojev, ki jih mora država izpolnjevati, da bi lahko vstopila v EU, ta, da jo ima EU za demokratično. Še slabše so odgovarjali na dejstveno vprašanje o tem, kdo izvoli člane Evropskega parlamenta (pravilno je odgovorilo le 26,8 % učencev). Podoben delež pravih odgovorov (27,3 %) je bil tudi na vprašanje, kaj lahko po zakonu delajo vsi državljani EU (pravi len odgovor – študirajo v katerikoli državi EU, ne da bi potrebovali posebno dovoljenje).

Vprašanja o EU – zakoni in politike

Signifikanten dosežek nad mednarodnim povprečjem so naši učenci dosegli pri naslednjih vprašanjih, ki so se nanašala na EU – zakoni in politike: EU ne določa, kaj se učimo v šolah; vse evropske države so podpisale Evropsko konvencijo o človekovih pravicah. Signifikanten dosežek pod mednarodnim povprečjem je bil dosežen pri izbiri trditve o tem, kaj lahko po zakonu delajo vsi državljani EU. Več kot 10 % nad mednarodnim povprečjem so pravilno odgovorili na trditev, da je EU sprejela zakone za zmanjšanje onesnaževanja, več kot 10 % pod mednarodnim povprečjem pa pri trditvi, da EU plačuje kmetom v državah EU, da bi uporabljali okolju prijazne načine kmetovanja.

Vprašanja o denarni enoti (evro)

Signifikanten dosežek nad mednarodnim povprečjem so naši učenci dosegli pri izboru trditve o tem, kaj je prednost držav, ki imajo evro kot uradno denarno enoto, signifikanten dosežek pod mednarodnim povprečjem pa pri trditvi, da je evro uradna valuta vseh evropskih držav (kar je seveda napačna trditev; tako – napačno – misli kar 37,2 % naših učencev). Zelo slabo so se odrezali tudi pri naslednjih dveh trditvah, in sicer pri obeh za več kot 10 % pod mednarodnim povprečjem. Gre za trditvi, da je evro uradna valuta v vseh državah članicah EU ter da imajo evrski bankovci enak dizajn v vseh državah, kjer so uradna denarna enota (kar sta seveda napačni trditvi).

Družinsko ozadje in občutek evropske identitete

Tudi za naše učence je značilno, da imajo učenci brez imigrantskega ozadja višji občutek evropske identitete kot učenci, ki imajo imigrantsko dru-

102 Ta vprašanja so se nanašala na EU – zakone in politike.

žinsko ozadje. In sicer je ta občutek pri teh dveh skupinah za naše učence celo statistično značilen.

V nadaljevanju predstavljamo didaktične strategije, ki bi jih bilo potrebno v slovenskem šolskem prostoru na podlagi rezultatov raziskave ICCS vpeljati (bodisi na podlagi teoretičnih predpostavk, kot dobre prakse drugih držav ali jih kot že obstoječe dobre prakse v nekaterih slovenskih šolah razširiti na celotni slovenski šolski prostor).

5. DIDAKTIČNE STRATEGIJE ZA DRŽAVLJANSTVO V SODOBNI (SLOVENSKI/EVROPSKI) MULTIKULTURNI DRUŽBI

Odnos med teorijo in prakso v izobraževanju za aktivno državljanstvo niha med dvema poloma: prvi daje prednost posredovanju vsebine in znanja o človekovih pravicah in demokratičnem državljanstvu ter je zasnovan na razumu, ki naj bi ustvarjal vedenje prek vzdrževanja tega znanja, drugi pristop pa temelji na mnenju, da samo izkušnja lahko zagotovi globoko zavedanje potrebe po delovanju v skladu s človekovimi pravicami in demokratičnim državljanstvom ter da bo intenzivnost te potrebe ustvarila ustrezno vedenje (Audigier 2000: 23–24). Izkušnje z demokracijo pa mladi lahko dobijo prav v razredu in šoli, kjer se lahko izvajajo navidezne volitve, razprave, projekcije in ekskurzije. Tako mladi iz šole pridejo opremljeni s kompleksnimi veščinami, s poznavanjem političnih institucij in njihovega delovanja ter pripravljeni na argumentirano razpravo o političnih vprašanih in problemih. Tako pridobljena politična pismenost ima pozitiven vpliv na znanje o političnih tematikah ter politično participacijo mladih (Maitles 2000). Na pomen razpravljavanja znotraj šolskega okolja opozarja tudi Hessova (2002). Po njenem mnenju razprave znotraj šolskega okolja omogočajo mladim artikulacijo mnenj in razumevanj tudi izven šolskega okolja, prav na ta način pa jih učitelji pripravljajo na delovanje v širši družbi. Šolsko okolje tako predstavlja laboratorij, v katerem se mladi naučijo participacije in javnega nastopanja. V razpravah, kjer so tematike določene v sodelovanju med učitelji in učenci, učenci pridobijo veščine artikuliranja, razumevanje različnega razumevanja družbenih problemov ter idej pri reševanju le-teh. Razprave o družbenih problemih imajo statistično potrjen vpliv na izobraževalne učinke učencev, kljub temu, da v uradne kurikule pogosto niso vključene (Hess 2002).

V okviru medkulturne vzgoje so prav tako pomembni elementi didaktičnih strategij timsko delo, kritične razprave in reševanje problemov, saj preko njih učenci razvijejo komunikacijske veščine in medsebojno sodelovalnost

(Papageorgiou 2010: 656).¹⁰³ Medkulturna vzgoja uporablja metode, ki omogočajo izkustveno učenje o sebi, drugih in svetu. Med vzgojnim procesom enakovredno apelira na čutne, čustvene, moralne in ne le intelektualne zmožnosti posameznika. Takšno delo pripomore k celoviti osebnostni rasti in razvoju, saj lahko z njim razvijamo in spodbujamo sposobnost empatičnosti (Krofič 2008). Vse novejšje študije, ne glede na njihovo področje in vsebino, poudarjajo velik pomen neodvisnosti učencev pri uporabi aktivnih metod, ki zahtevajo pobudo, odkrivanje, raziskovalni duh, odgovornost ter strogo premišljeno strukturiranje (Audigier 2000: 26).

Raziskave kažejo, da so nekatere države pri zmanjševanju razlik v doseženi izobrazbi med migranti in ostalimi vrstniki bolj uspešne kot druge. Tako obstaja veliko možnosti za vzajemno učenje o dejavnikih, ki oblikujejo izobraževalno prikrajšanost, in politikah, ki lahko pomagajo pri reševanju tega problema (Evropska komisija 2008: 3). V monografiji se bomo osredotočili in predstavili predvsem dobre prakse pri uporabi didaktičnih strategij, ki jih lahko učitelji neposredno uporabijo pri poučevanju in vzpostavljanju medkulturne dinamike v razredu.

Na podlagi rezultatov splošnega in evropskega modula raziskave ICCS 2009 ugotavljamo, da ni bistvenih razlik v znanju, pojmovanju, stališčih in pripravljenosti slovenskih učencev med splošnimi (nacionalnimi) in evropskimi temami. Iz navedenega razloga v nadaljevanju predlagamo naslednje didaktične strategije, ki jih učitelji lahko neposredno uporabijo pri poučevanju medkulturnih tematik:

POSKUSNE PRIPRAVLJALNICE

Osnovna šola Koper (v Hanuš 2010: 128) je oblikovala 40-urni program Poskusne pripravljavnice, v katerem so učencem pred prvim letom šolanja v Sloveniji pripravili pouk slovenščine, italijanščine, državljanske vzgoje in etike¹⁰⁴ ter seznanjanje s kulturno dediščino novega okolja in Slovenije. Pri tem pa so posebej poudarili, da učenci potrebujejo pomoč že pred začetkom šolskega leta, program ne sme obsegati le poučevanja slovenščine kot jezika okolja, pritegniti je treba tudi starše učencev. Navedene tematike so primerne

103 Dekleva in Razpotnik (2002) opozarjata, da v praksi pogosto večina dovolj etnični manjšini pravico do izražanja zgolj zaželenih in izbranih kulturnih značilnosti, predvsem takih, ki se ne zdijo ogrožajoče za večinsko kulturo in njen položaj moči.

104 Državlanske in domovinske vzgoje ter etike.

tudi za tiste, ki niso prvo leto v Sloveniji, saj imajo tudi oni še vedno težave z razumevanjem jezika in kulture.¹⁰⁵

PREDSTAVITEV IN PRAVILNA IZGOVORJAVA IMENA

Družbena dinamika mešanih kulturnih skupin je že po definiciji drugačna od monokulturne. Med njimi zato lahko obstajajo napetosti in nezaupanje, zadržanost, zadrege, ki so dokaj blizu potencialnemu rasizmu. Ena izmed začetnih dejavnosti, ki lahko takšno okolje razbije, je predstavitev po imenu ter pravilna izgovorjava le-tega. Takšna aktivnost lahko pripomore k občutku pripadnosti ter hkrati usmerja pozornost na posameznikovo identiteto in dejavnike, ki predstavljajo povezanost skupine (kot sta starost in spol). Navedena aktivnost je vodena s strani učitelja, ki vse prisotne naprosi, da oblikujejo kartonček s svojim imenom, ter pojasni, zakaj mu je to kot učitelju koristilo pri preteklih generacijah učencev. Nato se učenci v parih (kar je manj ogrožujoče kot predstavitev pred celotnim razredom) medsebojno predstavijo in si pojasnijo, kako se njihovo ime pravilno izgovori in po katerem imenu bi bili radi naslovljeni. Vsak izmed učencev je nato povabljen, da predstavi svojega partnerja naslednjemu učencu ali celotnemu razredu, pri tem pa ostalim pove tudi, od kod prihaja. V kolikor učitelj oceni, da je to primerno, ostale učence povpraša, ali kaj vedo o tej državi, iz katere določen učenec prihaja. Koristno je tudi, da učitelj pove, ali je z navedeno državo na podlagi preteklih izkušenj kakorkoli povezan (potovanje, študijska izmenjava, službena pot). Na ta način so učenci spodbujeni k odprti in vključujoči razpravi, v kateri vsi učenci (vključno s tujci/migranti) začutijo, da k njej lahko koristno prispevajo (Gabb 2006: 363–364). Kasneje lahko učitelji na tablo obesijo seznam imen vseh učencev v razredu skupaj z njihovo pravilno izgovorjavo, kar lahko odpravi zadrege vseh tako večinskih kot manjšinskih učencev pri naslavljanju svojih sošolcev (Leask 2009: 213).

SLOVENSKE PRAVLJICE IN PESMI

Eno izmed pomembnih strategij vzpostavljanja vezi med večinskimi in manjšinskimi učenci lahko predstavljajo tudi slovenske pravljice in pesmi, ki so prevedene v jezik etnične ali jezikovne manjšine, ali pa pesmi in pravljice etnične manjšine, ki so prevedene v slovenski jezik. Pomembno je namreč učencem pokazati, kako je isto besedilo lahko natisnjeno v različnih jezikih.

105 Pri tem je potrebno upoštevati, da se nekateri učenci priseljenci v pouk vključijo tik pred začetkom šolskega leta ali pa celo na sredini šolskega leta.

Pozitiven primer so tudi večjezikovne slikanice, ki jih lahko pripravimo v več jezikih učencev, ki so vključeni v isti razred.¹⁰⁶

Razvijanje jezikovnih in medkulturnih zmožnosti poteka že v vrtcu. Vsi si namreč želimo, da bi otroci odraščali v družbi, v kateri sta strpnost in sprejemanje različnosti vrlini. Ob igri in poslušanju besedil v različnih jezikih se otroci seznanijo s tem, da poleg maternega obstajajo še drugi jeziki. Pomembno je, da krepimo zanimanje učencev za razvijanje sposobnosti za sporazumevanje (Hanuš 2010: 132).

KAJ VIDIMO?

Učitelj izbere pojem, npr. krava, ki ga najprej pove v slovenskem jeziku. Učenci naj zaprejo oči in si zamislijo, na kaj ob tem pojmu pomislijo oziroma v mislih vidijo. Nato naj učitelj pojem ponovi v jeziku manjšinske skupnosti in ponovno naprosi učence, da zaprejo oči in si zamislijo, na kaj ob tem pojmu pomislijo oziroma v mislih vidijo. Ob koncu si vsi učenci izmenjajo videno ob omembi pojma v obeh (več) jezikih, kar jih privede do razumevanja njihove jezikovne različnosti.

Navedeno aktivnost lahko uporabimo tudi s pojmi iz nacionalne in manjšinske kulture. Pojem, ki ga večinski učenci ne bodo poznali in si ga posledično ne bodo znali predstavljati, jim nato pojasni učenec manjšine, kar mu okrepi samozavest, pokaže njegov pomen v razredu, večinske učence pa opremi s spoznanjem, kako nas lahko druge kulture bogatijo.

KAJ DAMO V JUHO?

Učence prosimo, da vsak na svoj list papirja napiše kratek recept za pravo juhe (ali zgolj sestavine v njej). V kolikor so učenci mlajši, lahko za to poprosimo tudi njihove starše. Ker bodo recepti za juho zelo različni, nam to daje iztočnico za razpravo, zakaj je temu tako. Pri tem prepoznavajo različnost okusov, kulturnih tradicij ter njihovih zapovedi in prepovedi.

PRIPRAVA GLASBENEGA IN PLESNEGA NASTOPA¹⁰⁷

Ideja je združiti čim več učencev šole, ki so različnega etničnega porekla, da skupaj pripravijo glasbeno in plesno predstavo, poudarek pa je na spodbujanju aktivnega državljanstva na lokalni ravni. S tem in z vpeljavo med-

106 Primer večjezikovnih slikanic zasledimo v okviru ESS projekta »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti«, kjer je Pedagoški inštitut kot partner v projektu slikanice za otroke pripravil v slovenskem jeziku, prekmurski in dolenski romščini. Slikanicam je dodan tudi seznam ključnih besed v vseh treh jezikih.

107 Projekt je potekal na Finskem in je bil financiran s strani programa Mladi za Evropo.

kulturne tematike v svojo predstavo naj bi se mladi znebili morebitnih predodskov pred drugo skupino oziroma razmislili o kulturni raznolikosti, na katero naj bi med skupno pripravo nastopa naleteli. Na popolnoma neformalen način (ples in predstava) projekt naslavlja tematiko kulturne raznolikosti in spodbudbuja mlade k soočanju z njo in k razmišljanju o njej. Aktivnost je pomembna tako za medkulturno razumevanje kot tudi za razvoj aktivnega državljanstva, saj predstavlja primer grajenja evropske/globalne identitete na lokalni ravni. Preko navedene aktivnosti so učenci razvili socialne, medkulturne in komunikacijske spretnosti, ki so bistvenega pomena za prakso aktivnega državljanstva (Evropska komisija 2007a).

EVROPSKO DRŽAVLJANSTVO V MULTIKULTURNI UNIJI

Projekt je bil namenjen učiteljem in učencem v Leedsu (Velika Britanija), da bi dvignili njihovo zavedanje o medkulturnih vprašanjih. Leeds je zelo multikulturno mesto, saj v njem živijo ljudje več kot 75 različnih nacionalnosti, različnih veroizpovedi ipd. Šole so postale bolj odprte za sodelovanje z lokalnimi nevladnimi organizacijami, ki se ukvarjajo z medkulturnimi tematikami, ponekod se je pojavila tudi možnost njihovega sodelovanja pri formalnih oblikah državljanske vzgoje. Učenje je bilo sicer formalnega značaja, vendar pa so bili pristopi bolj neformalne narave (igra vlog, delavnice, simulacije, študije primerov ipd.), zelo interaktivni in temelječi na sodelovanju. Prednost tega projekta je, da sta ciljni skupini predstavljali tako učitelje kot učence, naslovljena je bila tematika aktivnega državljanstva v multikulturni in raznoliki družbi, pri aktivnostih so v veliki meri sodelovale tudi nevladne organizacije (Evropska komisija 2007a).

LAND AHOY

Projekt prikazuje, kako so učenci občutljivi na idejo različnih kulturnih identitet. Kulturno različnost prikazuje kot nekaj zanimivega. S spodbujanjem njihove domišljije je multikulturnost postala igrišče odkrivanja in raziskovanja. Projekt je uporabil multimetodski pristop s kombiniranjem simulacije in igranja vlog kakor tudi iger, interaktivnega učenja in učenja z delom (Evropska komisija 2007a: 25).

INDIVIDUALNA MOBILNOST UČENCEV

Akcija v okviru akcijskega programa vseživljenjskega učenja EU COMENIUS¹⁰⁸ je namenjena učencem osnovnih/srednjih šol (ki so stari vsaj 14

108 V šolskem letu 2011/2012 so kot države gostiteljice pripravljene sodelovati: Avstrija, nemška in francoska govoreča skupnost v Belgiji, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija,

let) in jim omogoča, da preživijo tri do deset mesecev na šoli gostiteljici in pri družini gostiteljici v tujini. Cilj akcije je nuditi učencem pridobivanje učnih izkušenj v evropskem okviru, razvijati njihovo razumevanje raznolikosti evropskih kultur in jezikov ter jim pomagati pri pridobivanju kompetenc, ki so potrebne za njihov osebni razvoj. V obeh šolah (pošiljateljici in gostiteljici) se imenuje tudi kontaktni učitelj, ki spremlja učenčev bivanje v tujini, na šoli je imenovan tudi mentor, ki spremlja učenca pri vključitvi v novo okolje. Čeprav takšnih izkušenj v Sloveniji nimamo veliko, navedeno lahko bistveno prispeva h kulturni bogatitvi ne le učenca, vključenega v mednarodno izmenjavo, temveč tudi sošolcev, s katerimi deli svojo izkušnjo medkulturnega sporazumevanja ob prihodu domov.

ANALIZA MNOŽIČNIH MEDIJEV

Ker igrajo množični mediji pomembno vlogo v oblikovanju znanja, temelječega na predsodkih, lahko učitelji pomagajo učencem odkrivati načine, preko katerih so različne družbene skupine (stereotipno) prikazane v množičnih medijih (časopisih, revijah, radiu, televiziji, svetovnem spletu, avdio vsebinah in sporočilih, interaktivnih aplikacijah). Šole so idealen prostor za učence, da kritično analizirajo medijske prezentacije in vlogo medijev v oblikovanju posameznikovih in družbenih predsodkov (Camicia 2007: 222). Čeprav so nekateri mnenja, da navedena dejavnost premalo stori za spodbujanje aktivnosti učencev na tem področju in ne ustvarja priložnosti za sodelovanje, se strinjajo, da tudi samo opozarjanje na problematiko lahko predstavlja prvi korak k zmanjševanju predsodkov.

IZVENŠOLSKE DEJAVNOSTI

Obstajajo številni programi, ki zagotavljajo dodatno učno podporo ciljnim skupinam po rednem pouku, na primer učna središča in središča za učno pomoč, ki so pogosto uvedena v partnerstvu z lokalno skupnostjo. Zagotovljeno je mentorstvo in tutorstvo otrok, ki ga izvajajo na primer študentje. Navedena dejavnost se je izkazala kot posebej uspešna v primerih, ko so jo izvajali posamezniki iste manjšinske skupnosti in ko je potekala kot del širšega sodelovanja s starševskimi organizacijami in institucijami lokalne skupnosti. Dejavnost sicer lahko vključuje tudi druge akterje, na primer šolske mediatorje (Evropska komisija 2008: 11).

Italija, Latvija, Lichtenstein, Luksemburg, Norveška, Poljska, Slovaška, Slovenija, Španija in Švedska.

V vseh navedenih oblikah didaktičnih strategij (formalnega in neformalnega izobraževanja) je pomembno, da so vanje vključeni tako učenci kot tudi njihovi starši. Ob tem pa ne smemo pozabiti na pomen njihovega materne jezika in kulture. Če bodo starši in učenci začutili, da njihovo kulturo spoštujemo, se bodo v šoli počutili sprejete, njihova motivacija za sodelovanje pri šolskem delu in drugih dejavnostih bo boljša (Hanuš 2010: 133).

V današnjem globaliziranem svetu, ki ga poleg hitrih in nenehnih sprememb zaznamujeta tudi večanje politične apatičnosti in zmanjšane socialne kohezivnosti ter skupnih vrednot multikulturnih družb, je postala potreba po iskanju možnih odgovorov na povečanje aktivnega državljanstva posebej pomembna. Tema postaja vedno bolj aktualna tudi na področju učenja in izobraževanja (tako formalnega, neformalnega, kakor tudi izkustvenega), povezana pa je z vzajemnim delovanjem različnih kompetenc.

Ena od značilnosti razumevanja medkulturnega izobraževanja je tudi konceptualna dilema slednjega. Tako, kot lahko za državljsko vzgojo rečemo, da ni enoznačnega razumevanja le-te, temveč je državljska vzgoja opredeljena kot pristop, model, perspektiva, strategija itd., se podobno dogaja tudi poskusom opredelitve medkulturnega izobraževanja. Zaradi številnih, včasih tudi različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja smo se odločili, da sintetizirano predstavimo Banksove dimenzije medkulturnega izobraževanja. Le-te so na področju medkulturnega izobraževanja najpogosteje citirane. Iz teh dimenzij lahko razberemo tako različne vidike, kakor tudi različne cilje medkulturnega izobraževanja.

Večina teoretikov soglaša, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si notni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand 1997: 351). Domala vsi pa se tudi strinjajo, da medkulturno izobraževanje je oziroma mora postati del vzgoje sodobnega državljana. Kar se tiče ciljne konceptualizacije državljske vzgoje in s tem povezanega medkulturnega izobraževanja, je posebej zanimiva tripartitna opredelitev slednjega. Gre za razvoj politične pismenosti, kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot ter za dejavno vključevanje učencev. Iz tega lahko izpeljemo različne dimenzije,

in sicer izobraževanje o/za/v državljanstvo v multikulturni družbi. Pri prvi dimenziji je poudarek na vsebinah in znanju, dejstvih in razumevanju; pri drugi na veščinah (tudi na analizi in kritičnosti) ter pri tretji na delovanju in izkušnjah.

Za celostno razumevanje medkulturnega izobraževanja je pomembno razumeti kontekste, iz katerih izhaja in v katerih se dogaja. Slednje je pomembno predvsem zaradi prepletenosti formalnega, neformalnega in izkustvenega medkulturnega učenja, ki le skupaj tvorijo sinergijske učinke. Kontekste tovrstnega izobraževanja smo identificirali tako, da smo izhajali iz dvojega: tako iz Banksovih dimenzij medkulturnega izobraževanja, kakor iz teoretičnega okvirja mednarodne raziskave ICCS 2009 (CIVED 1999). Različni konteksti, ki vplivajo na znanje, stališča in delovanje učencev o/za/v multikulturnem okolju, so: nacionalni kontekst in kontekst skupnosti (vloga kurikula); šola, razred, učitelj; učenec ter domače okolje. Sekundarna analiza podatkov mednarodnega vprašalnika ICCS 2009 povezanosti različnih kontekstov, znanja in predsodkov, v navezavi na multikulturne tematike, je pokazala, da je kontekst učencev v Sloveniji pomembno povezan z znanjem (pogosteje, kot se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja o multikulturnih tematikah izkazujejo). Kot pomemben dejavnik pa se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje. Med državami (gre za evropske države), ki smo jih vključili v regresijsko analizo, je povezava med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodkih najmočnejša na Cipru, sledijo Grčija, Anglija, Švedska, Poljska in Slovenija. V teh državah so povezave med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodki o multikulturnih tematikah najmočnejše. To pomeni, da imajo učenci teh držav o multikulturnih tematikah več znanja in manj predsodkov. Slednje empirično potrjuje tudi Banksovo (2001) teoretično izhodišče, da morajo učenci doseči »višje« stopnje znanja, razumeti odnos med znanjem in dejanji, razviti obvezo delovanja k izboljšanju sveta in pridobiti veščine, potrebne za delovanje kot državljani.

Pričujoča monografija se pretežno nanaša na globalizacijo izobraževalnih vsebin v slovenskem šolskem prostoru s posebnim poudarkom na nacionalni in mednarodni perspektivi izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi. Nacionalna perspektiva se nanaša na sistemske spodbude formalnega izobraževanja v povezavi z izobraževanjem za državljanstvo v multikulturni družbi, katere osnova sta razumevanje multikulturnega okolja ter razumevanje državljske vzgoje kot vzgoje sodobnega državljana 21. sto-

letja. V tem delu se osredotočamo predvsem na sistemske spodbude medkulturnega izobraževanja ter na ciljno in vsebinsko analizo učnih načrtov. Prav tako pa izpostavimo konceptualne dileme med domovinsko in državljansko vzgojo (pri nas). Empirični del nacionalne perspektive se nanaša tudi na analizo rezultatov mednarodne raziskave ICCS, še posebej na šibka in močna področja znanja naših učencev v povezavi z učnima načrtoma za državljansko vzgojo. Mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi se nanaša predvsem na analizo rezultatov evropskega modula mednarodne raziskave ICCS. Omenjeni modul je primerjalno gledano zanimiv tudi zato, ker se je o evropski dimenziji izobraževanja EU opredelila že veliko prej, vendar raziskava ICCS pomeni prvi poskus merjenja dosežkov na tem področju. Za nas je modul zanimiv tudi zato, ker revidirani učni načrt za državljansko vzgojo na novo vključuje tovrstne vsebine. Pri analizi dosežkov naših učencev smo se posebej osredotočili na naloge, pri katerih so učenci v povprečju dosegli bodisi nizek bodisi visok rezultat. Navedeni pristop nam je omogočil, da smo v zadnjem, sklepnem poglavju izpostavili didaktične strategije, ki bi jih bilo potrebno v slovenskem šolskem prostoru na podlagi rezultatov raziskave ICCS vpeljati (bodisi na podlagi teoretičnih predpostavk, kot dobre prakse drugih držav ali jih kot že obstoječe dobre prakse v nekaterih slovenskih šolah razširiti v celotni slovenski šolski prostor).

Zdi se, da projekt *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi*, v okviru katerega je nastala pričujoča monografija, predstavlja enega od odgovorov na predstavljene izzive sodobnih multikulturnih družb, ki močno vplivajo tudi na področje izobraževanja ter na potrebo po nenehnem izboljševanju in prilagajanju sodobne državljanske vzgoje življenju v sodobni multikulturni družbi. S povzemanjem ključnih in s kritičnim izpostavljanjem bistvenih značilnosti sodobnih multikulturnih družb, s katerimi se sooča sodobna šola, ter teoretičnih izhodišč medkulturnega izobraževanja znanstvena monografija omogoča pomembno notranje razumevanje procesa učenja državljskih in medkulturnih kompetenc. Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč, rezultatov Mednarodne raziskave državljanske vzgoje (ICCS 2009) s posebnim poudarkom na multikulturnih tematikah ter na podlagi analize dobrih praks učenja državljanstva v multikulturnih družbah znanstvena monografija ob koncu predstavi didaktične strategije, ki jim velja glede na zgoraj naštetu v slovenskem šolskem prostoru posvetiti posebno pozornost.

7. LITERATURA IN VIRI

Aguado, Teresa, in Malik, Beatriz (2006). Intercultural education: teacher training and school practice, UNED, Madrid, 15–17 March 2006. *Intercultural Education* 17(5): 447–456.

Archard, David (1999): Should We Teach Patriotism? *Studies in Philosophy and Education* 18: 157–173.

Asser, Hiie, Trasberg, Karmen, in Vassilchenko, Larissa (2004). Intercultural education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. *Intercultural education* 15(1): 33–43.

Audigier, François (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bäckman, Elisabeth, in Trafford, Bernard (2007). *Democratic Governance of Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Baker, David (2002). International Competition and Education Crises (Cross-national studies of school outcomes). V: Levinson David, Cookson, Peter, Sadovnik, Alan (ur.): *Education and Sociology – An Encyclopedia* 393–397. London, New York: Routledge Falmer.

Banks, James A. (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.

Banks, James A. (2001). *Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey - Bass.

Banks, James A. (2007). *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. Dostopno prek: <http://education.washington.edu/cme/view.htm> (10. 4. 2011).

Banks, James A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher* 37(3): 129–139.

Banks, McGee, Cherry A. (2005). *Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College Press.

- Barbieri Masini, Eleonora (2011). Towards multicultural societies: The European experience. *Current Sociology* 59(2): 229–237.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Belanger, Paul (1999). *Conference on Education for Democratic Citizenship: Methods, Practices and Strategies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bell, Maurenn (2004). Internationalising the higher education curriculum – Do academics agree? *Transforming Knowledge into Wisdom, Proceedings of the 27th HERDSA Annual Conference* (ur. Sarawak, Miri). Milperra: Higher Education Research and Development Society of Australasia, 50–62.
- Benhabib, Seyla (2004). *The rights of others*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bešter, Romana (2007) Socialnoekonomska integracija priseljencev iz prostora nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji. *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (ur. Miran Komac). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 219–255.
- Biesta, Gert, Lawy, Robert, in Kelly, Narcie (2010). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice* 4(1): 5–24.
- Birzea, César (ur.) (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bleszynska, Krystyna M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education* 19(6): 537–545.
- Camicia, Paul Steven (2007). Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures. *Social Studies, Research and Practice* 2(2): 219–227.
- Castles, Stephen, in Davidson, Alastair (2000). *Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging*. London: Macmillan.
- Cecchini, Michaela (2004). *Education for Democratic Citizenship in Europe: Concepts and Challenges for Action*. Prispevek predstavljen na Networking European Citizenship Education Conference, 23. - 26. julij, v Santiago de Compostela, Španija.
- Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities* (ur. Winther-Jensen, Thyge). Frankfurt: Peter Lang Publishing, 214–245.
- Cleaver, Elizabeth in Nelson, Julie (2001). Active citizenship: from policy to practice. *Educational Journal* 98: 34–37.
- Cogan, John J. (2000). Developing Tomorrow's Citizen: A Multidimensional Conceptual Framework. *The School Field* 11(3-4): 37–60.

- Craig, Rachel, Kerr, David, Wade, Pauline, in Taylor, Graham (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects* (DfES research report 604). London: Department for Education and Skills (DfES).
- Crick, Bernard (1998). *Education for Citizenship and the Teaching Democracy in Schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Crick, Bernard (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Davies, Ian, Evans, Mark, in Reid, Alan (2005). Globalizing citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education". *British Journal of Educational Studies* 53(1): 66–89.
- De Weerd, Marga, Gemmek, Mireille, Rigter Josine, in Van Rij, Coen (2005). *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*. Final Report. Nizozemska: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Debeljak, Aleš (2003): *Kozmopolitizem in koncentrični krogi identitet*. Dostopno: <http://www.prihodnost-slovenije.si/up-rs/ps.nsf/krf/32761CE488BAA508C1256E940046C557?OpenDocument> (23. 7. 2007).
- Dekleva, Bojan, in Razpotnik, Špela (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo.
- Devjak, Tatjana (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje* 36(6): 4–11.
- Deželan, Tomaž (2009). *Relevantnost tradicij državljanstva*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Diaz, Carlos, Massialas, Byron G., in Xanthopoulos, John A. (1999). *Global perspectives for educators*. Boston: Allyn & Bacon.
- Direktiva 77/486/EGS Evropskega sveta z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov*. Dostopno: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:SL:HTML> (12. 3. 2011).
- Dragoš, Srečo (2005). Multikulturalizem – rešitev ali problem? *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem* (ur. Leskovšek, Vesna). Ljubljana: Mirovni inštitut, 41–80.
- Dragoš, Srečo (2006). Multikulturacijski dosegi (izobraževanja). *Sodobna pedagogika* 57 (Posebna številka): 182–199.
- Dürr, Karlheinz, Vrkaš-Spajic Vedrana, in Martins-Ferreira, Isabel (2005). *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope, 35. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici.
- Ekstrand, Lars H. (1997). Multicultural education. *International encyclopedia of the sociology of education* (ur. Saha, Lawrence J.) Oxford: Elsevier Science Ltd., 345–355.

- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Eurydice (2005). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evers, Hans-Dieter in Gerke, Solvay (2003). *Local and Global Knowledge: Social Science Research on Southeast Asia*. Dostopno: http://www.uni-bonn.de/~hevers/papers/Evers-Gerke2003-Local_Global_Knowledge.pdf (13. 4. 2011).
- Evropska komisija (2002). *Nova spodbuda za evropsko mladino*. Bela knjiga Evropske komisije. Ljubljana: Urad za mladino.
- Evropska komisija (2007a). *Study on Active Citizenship Education*. Brussels: Directorate General for Education and Culture.
- Evropska komisija (2007b). *Intercultural dialogue in Europe. Analytical Report*. Brussels: European Commission.
- Evropska komisija (2008). *Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme EU*. Brussels: European Commission.
- Evropski parlament in Svet Evropske unije (2006). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (3. 3. 2011).
- Faas, Daniel (2011). A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula. *Educational Review* 63(2): 143–158.
- Faulks, Keith (2006). Rethinking citizenship education in England – some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice* 1(2): 123–140.
- Fennes, Helmut, in Hapgood, Karen (1997). *Intercultural Learning in the Classroom*. London and Washington: Cassel.
- Fogelman, Ken (2004). Citizenship Education in England. *Citizenship Education and the Modern State* (ur. Kennedy, Kerry). London in New York: Routledge Farmer, 85–95.
- Froumin, Isak (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Eastern European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gabb, Diane (2006). Transcultural Dynamics in the Classroom. *Journal of Studies in International Education* 10(4): 357–368.
- Galston, William (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtue, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gay, Geneva (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gomes, Rui (ur.) (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope št.: 43. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope.
- Gorski, Paul C. (2010). *Defining multicultural education*. Dostopno prek [Http://www.edchange.org/multicultural/initial.html](http://www.edchange.org/multicultural/initial.html) (10. 3. 2011).
- Grant, Carl A., in Sleeter, Christine E. (1986). Race, class and gender in education research: An argument for intergrative analysis. *Review of Educational Research* 56(2): 195–211.
- Greaney, Vincent in Kellaghan, Thomas (1996). *Monitoring the Learning Outcomes*. Washington: The World Bank.
- Gril Alenka, Klemenčič, Eva, in Autor, Sabina (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, Alenka in Klemenčič, Eva (2011). Politična pismenost in družbeno udejstvovanje. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Lukšič-Hacin Marina, Milharčič-Hladnik, Mirjam, Saedoč, Mitja). Ljubljana: Založba ZRC, 115–123..
- Grobelšek, Andreja (2010). Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru. *Socialna pedagogika* 14 (2): 153–176.
- Gutmann, Amy (2001). *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja: i2.
- Gutmann, Amy (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (ur. Banks, James A.) San Francisco: Jossey-Bass, 71–96.
- Hajisoteriou, Christina (2010). Europeanising Intercultural Education: politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal* 9(4): 471–483.
- Hanuš, Barbara (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 61(1): 122–135.
- Hess, Diana E. (2002). The Pedagogical Issues of Teaching Controversial Public Issues. Discussions in Secondary Social Studies Classrooms. *The School Field* 13(3-4): 113–132.
- Holford, John (2000). Perspectives on Citizenship and Governance Education in Europe. *Researching Lifelong Education and Citizenship: Proceedings of an ESRC Seminar* (ur. Holford, John). Guildford: University of Surrey, 21–37.
- Holford, John, in Edirisingha, Palitha (2000). Education for Active Citizenship

and Governance. *Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe: Analysis of Adult Learning and Design of Formal, Non-formal, and Informal Educational Intervention Strategies*, (ur. Holford, John in Edirisingha, Palitha). Guildford: University of Surrey, 1–2.

Hoskins, Bryony, D'Hombres, Béatrice, in Campbell, Joann (2008). Does Formal Education Have an Impact on Citizenship Behaviour? *European Educational Research Journal* 7(3): 386–402.

Husén, Torsten in Tuijnman, Albert (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. V Tuijnman, Albert in Postlethwaite, Neville (ur), *Monitoring the Standards of Education* 1- 22. New York: Pergamon.

Hutchison, Charles B. (2006). Cultural constructivism: the confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism, and teaching. *Intercultural Education* 17(3): 301–310.

Ireland, Eleanor, Kerr, David, Lopes, Joana, Nelson, Julie, Cleaver, Elizabeth (2006). Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges in and Beyond School. V: Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report (DfES Research Report 732). London: DfES. Dostopno: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR732.pdf> (13. 3. 2010)

Isac, Maria-Magdalena, in Van der Werf, Margaretha (2008) Effective civic education, Testing an educational effectiveness model for explaining students' achievement in civic and citizenship education. Prispevek predstavljen na The 3rd IEA International Research Conference, 16. – 20. september, v Taipei, Kitajska.

Ivančič, Angelca (2004). Izobraževalne strategije in ukrepi za podporo procesu učenja za aktivno državljanstvo: primer šestih držav. *Šolsko polje* 15(1-2): 21–44.

Izhodišča za javno razpravo o konceptu dela na vzgojnem področju: www2.arnes.si/~opoljanelj/razno/vzgojni_nacrt.html (15. 6. 2011).

Jelenc Krašovec, Sabina (1998): Koncept dejavne državljanosti. V Lorenčič, Ivan (ur.), *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 29(5): 16–22.

Jelenc Krašovec, Sabina (2003). *Univerza za učečo se družbo: kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.

Jelenc, Sabina (1994). Multikulturalnost in izobraževanje: dinamika spreminjanja nacionalne, jezikovne in kulturne slike Evrope in sveta. *Vzgoja in izobraževanje* 25(5): 3–11.

Jiang, Xiaoping (2006). Towards intercultural communication: from micro to macro perspectives. *Intercultural Education* 17(4): 407–419.

Justin, Janez (2006). Državljanstva vzgoja: Slovenija in Evropa. V: Barle-Lakota,

- Andreja Rustja, Erika (ur.): *Državljska in domovinska vzgoja*. Slovenska Bistrica: Beja, 90–99.
- Justin, Janez, Sardoč, Mitja (ur.) (2003). *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*. Ljubljana: i2 (Zbirka Civitas).
- Južnič, Stane (1993). *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kamens, David in McNeely, Connie (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review* 54(1): 5-26.
- Kellaghan, Thomas in Greaney, Vincent (2001). Using assessment to improve the quality of education. Pariz: Unesco, International Institute for Educational Planning
- Kelly, Victor-Albert (1995). *Education and democracy: principles and practices*. London: P. Chapman.
- Kennedy, Kerry (2004). *Citizenship Education and The Modern State*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Kerr, David (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. *The School Field* 10(3-4): 73–90.
- Kerr, David (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Western Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kerr, David, Sturman, Linda, Schulz, Wolfram, in Burge, Bethan (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Klemenčič, Eva (2005). Edukacija za demokracijo. V: Haček, Miro Zajc, Drago (ur.): *Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 415–434.
- Klemenčič, Eva (2011). *Mednarodne raziskave znanja, kurikularne politike in globalno/lokalno znanje : doktorska disertacija*. Ljubljana: ISH.
- Klemenčič, Eva, Štremfel, Urška, Rožman, Mojca (2011). *A well educated student is liberated from prejudice in a multicultural society*. Predstavitev prispevka na konferenci CIES, Montreal (1 - 5 maj 2011).
- Kobolt, Alenka (2005). Učenci druge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo* 7(1): 204–223.
- Koopmans, Ruud, Statham, Paul, Giugni, Marco, in Passy, Florence (2005). *Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krek, Janez (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.

- Krek, Janez, Šimenc, Marjan (2003): *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih*. Ljubljana: Liberalna demokracija: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, Robi (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljanjske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje* 19(5-6): 7–24.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural citizenship*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will (1999). Citizenship Education. *The School Field* 10(1-2): 9–36.
- Kymlicka, Will (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education* 1(2): 147–169.
- Kymlicka, Will (2005). *Sodobna politična filozofija. Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Ladson-Billings, Gloria (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal* 32(3): 465–491.
- Le Roux, Johann (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education* 13(1): 37–48.
- Leask, Betty (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education* 13(2): 205–221.
- Levine, Peter, Youniss, James (ur.) (2006): *Youth Civic Engagement: An Institutional Turn*. Washington: Circle working paper.
- Losito, Bruno (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Southern Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Luchtenberg, Sigrid (1996) The European dimension and multicultural education: compatible of contradictory concepts? *Challenges to European education* 281-293. Frankfurt, Main: Lang.
- Lukšič Hacin, Marina (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Maitles, Henry (2000). Political Literacy: The Challenge for Democratic Citizenship. *The School Field* 11(3-4): 125–134.
- Marentič Požarnik, Barica (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika* 43(1-2): 1–16.
- Marentič Požarnik, Barica (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- McLaughlin, Terence (1992). Citizenship, Diversity and Education. *Journal of Moral Education*, 21(3): 235-250.
- Medvešek, Mojca (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu

družbenega vključevanja / izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 57(Posebna izdaja): 124–147.

Melnick, Susan L., in Zeichner, Kenneth M. (1997). Teacher education for cultural diversity. Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. *Meeting the challenge of diversity in teacher preparation* (ur. King, Joyce E., Hollins, Etta R., in Hayman, Warren C.). New York: Teachers College Press, 23–39.

Merry, Michael (2006): *Civic Education, Legitimate Partiality and patriotic Loyalty to the state: Are American Public Schools Doing Well By Their Students?* Prispevek na konferenci PESGB(2.04.2006); <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/2006program.asp> (dostopno 23. 03. 2007), [1-12].

Mikkelsen, Rolf (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Northern European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Mitchell, Bruce M., in Salzbury, Robert E. (1996). *Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies and Programs*. Westport: Greenwood Press.

Mitchell, Katharyne (2003): *Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan*. USA: Royal Geographical Society, 18. julij 2003, 1–17.

Mosher, R. (1994). *Preparing for citizenship: teaching youth to live democratically*. London: Praeger.

Mujkanović, Sabina (2010). Interkulturalna in multikulturalna pedagogika. *Socialna pedagogika* 14(2): 195–212.

Muršak (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Rs za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.

Mushi, Selina (2004). Multicultural competences in teaching: a typology of classroom activities. *International education* 15(1): 179–194.

Nelson, Julie in Kerr, David (2006). Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes. Dostopno: http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf (14. 2. 2011).

Novak-Lukanovič, Sonja (1995): Interkulturalno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi. *Sodobna pedagogika* (1-2): 86–89.

Nussbaum, Martha (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education* 21(4-5): 289–303.

Osler, Audrey, in Starkey, Hugh (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education* 21(4): 433–466.

- Osler, Audrey, Starkey, Hugh (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review* 55(3): 243–254.
- Papageorgiou, Ira (2010). For an Education that Makes the Most out of Globalization. A Critical Interculturalist Approach. *Current Sociology* 58(4): 642–660.
- Peček, Mojca, in Lesar, Irena (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali resničnost*. Ljubljana: Sophia.
- Perotti, Antonio (1994). *The Case for Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Pol, Milan (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Central European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Portera, Agostino (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19(6): 481–491.
- Potter, John (2002). *Active citizenship in schools*. London: Kogan Page.
- Pratte, Richard (2001). Civic Education in a Democracy. *Theory into Practice* 27 (4): 303–312.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli*. Uradni list RS 79/2006, 27. 7. 2006.
- Pretnar, Bogi (2000). *Devetletka od A do Ž*. Ljubljana: Delo.
- Protner, Edvard (2004). Vpliv mednarodnih raziskav znanja na šolski kurikulum. *Sodobna pedagogika* 55/121 (5): 6–10.
- Puzić, Saša (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma. *Metodika* 8(15): 373–389.
- Radović, Aleksandra, in Pušnik, Tomaž (2011). *Analiza stanja na področju državljske vzgoje v Sloveniji (analiza institucionalnega okvira teoretskih podlag, učnih načrtov in učbenikov na področju državljske vzgoje)*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Resman, Metod (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika* 54(1): 60–79.
- Resman, Metod (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture v Šoli? *Sodobna pedagogika* 56 (3): 80–96.
- Rizman, Rudi (2003). Globalizacija in kultura: konflikt ali sinergija? *Slovenski knjižni jezik - aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje : ob 450-letnici izida prve slovenske knjige* (ur. Vidovič-Muha, Ada). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 27–42

- Rizman, Rudi (ur.) (1991). *Študije o etnonacionalizmu*. Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije.
- Robitaille, David, Beaton, Albert, & Plomp, Tjeerd (ur) (2000). *The Impact of TIMSS on the Teaching & Learning of Mathematics & Science*. Vancouver Canada: Pacific Educational Press.
- Ross, Alistair (2000). Citizenship Education and the Development of Identity in Europe: the Views of the Teacher Educators. *The School Field* 11(1-2): 7–20.
- Ross, Alistair (ur.) (2003). *A Europe of Many Cultures*. London: CiCe Publications.
- Sandström Kjellin, Margareta, in Stier, Jonas (2008). Citizenship in the classroom: transferring and transforming transcultural values. *Intercultural Education* 19(1): 41–51.
- Sardoč, Mitja (2003). Šolski kurikulum in diferenciacija : državljanska kultura - izbirni predmet v 9-letni osnovni šoli. *Informativni bilten poučevanja državljanske vzgoje* 1(2): 3–5.
- Sardoč, Mitja (2004). Sodobni izzivi državljanske vzgoje: teorije, politike in koncepti. *Šolsko polje* 15(1-2): 5–20.
- Sardoč, Mitja (2009). *Teorije in politike multikulturalizma v vzgoji in izobraževanju. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sardoč, Mitja (ur.) (2005). *Državljsanska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Savvides, Nicola (2008). The European dimension in education Exploring pupils' perceptions at three European Schools. *Journal of Research in International Education* 7(3): 304–326.
- Schulz, Wolfram, Fraillon Julian, Ainley ,John, Losito Bruno in Kerr, David (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Skubic-Ermenc, Klara (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54(1): 40–58.
- Skubic-Ermenc, Klara (2004). Položaj pripadnika manjinskih etničnih zajednica u slovenskoj osnovnoj školi. *Pedagojska istraživanja* 1(2): 161–174.
- Skubic-Ermenc, Klara (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge. *Intercultural education* 16(6): 41–55.
- Skubic-Ermenc, Klara (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 57(Posebna izdaja): 150–167.
- Sleeter, Christine E. (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany N.Y.: State University of New York.

- Sruk, Vlado (1995). *Leksikon politike*. Maribor: Obzorja.
- Statistični urad Republike Slovenije (2009). *Medkulturni dialog v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Stradling, Robert (1987). *Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Strategija vseživljenjskosti učenja* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strmčnik, France (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika* 49 (2): 117–137.
- Svet Evrope (1991). *Resolution on the European Dimension of Education: teaching and curriculum content*. Strasbourg: Council of Europe.
- Svet Evrope (2002). Poročilo Odbora ministrov držav članic o izobraževanju za demokratično državljanstvo. Strasbourg: Council of Europe.
- Svet Evrope (2003). *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context*. Strasbourg: Council of Europe.
- Svet Evrope (2009). *Bela knjiga o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Šabec, Ksenija (2006). *Homo europeus: nacionalni stereotipi in kulturna identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Šimenc, Marjan, Kodelja, Zdenko, Štrajn, Darko, Justin, Janez, Sardoč, Mitja, Klemenčič, Eva, Čepič Vogrinčič, Mitja (2011). *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulov (državljska vzgoja in etika, družba)*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šimenc, Marjan, Mlekuž Ana (2011). Mednarodna raziskava državljske vzgoje in bralna pismenost. Neobjavljeno gradivo (prezentacija na posvetu: Mednarodne raziskave znanja učencev in dejavnosti za izboljšanje pismenosti učencev, Ljubljana, 7. junij 2011).
- Šimenc, Marjan, Štraus, Mojca, Sardoč, Mitja (2004). Empirični pogled na dilemo med domovinsko in državljsko vzgojo. *Šolsko polje* 15(1-2): 45–62.
- Šolska zakonodaja I.* (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Štrajn, Darko (2004). Politika vzgoje identitete in razlike. *olsko polje* 15(1-2): 85–94.
- Štrajn, Darko (2004). Uvod: Državljska ali domovinska vzgoja? *Šolsko polje* 15(1-2): 3–5.
- Štraus, Mojca, Čuček, Mojca, Gril, Alenka, Doupona Horvat, Marjeta, apelj Pavešič, Barbara (2003). *Doseganje in primerljivost standardov znanja iz slovenskega kurikula s standardi znanja iz mednarodnih primerjalnih raziskav : evalvacijska študija 2000-2003 : poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut

Štraus, Mojca, Klemenčič, Eva, Brečko, Barbara, Čuček, Mojca Gril, Alenka (2006). *Metodološka priprava mednarodno primerljivih kazalnikov spremljanja razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (Poročilo CRP). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Taylor, Charles (2000). Nelagodna sodobnost. Ljubljana: Študentska založba (zbirka Claritas).

Torney-Purta, Judith (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science* 6(4): 203–212.

Torney-Purta, Judith, Lehmann, Reiner, Oswald, Hans in Schulz, Wolfram (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih*. Ljubljana: Liberalna demokracija: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.

Torres, Carlos Alberto (1998). Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative Education Review* 42(4): 421–447.

Trojar, Štefan (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Učni načrt (1999). Učni načrt: *Državljska vzgoja in etika* (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt 2009: Učni načrt: *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt 2011: Učni načrt: *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* (2011). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Ujam, Faozi, in El-Fiki, Sherif. 2006. Promoting an endogenous approach to education at the local community level. *Intercultural Education* 17(3): 259–279.

Vončina, Dejan (2001). *Slovenc, to je tvoja zemlja. Naj naše šole poudarjajo domovinsko ali državljansko vzgojo*, 15. jan. 2001. Dostopno: <http://www.mladina.si/tehdnik/200102/clanek/dom-2/> (23. 03. 07), [1-5].

Vrečer, Natalija (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih* (ur. Vrečer, Natalija). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 7–23.

Vrečer, Natalija, in Kucler, Slavica Borka (2010). *Kodeks medkulturnega dialoga za izobraževalce odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Walkington, Helen, in Wilkins, Chris (2000). Education for Critical Citizenship: The Impact of Teachers' World-view on Classroom Practice in the Teaching of Values. *The School Field* 11(1-2): 59–78.

Waters, Malcolm (1995). *Globalization*. London: Routledge

Weiss, Gorazd (2007). *Vključevanje multikulturnih vsebin v programe dodatnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev. Diplomsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Westheimer, Joel (2006): Politics and Patriotism in Education. *Phi Delta kappan*, april 2006, 608–620.

Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1). Uradni list RS1/2007, dne 5. 1. 2007.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). Uradni list RS 12/1996, dne 29. 2. 1996.

Zakon o osnovni šoli (ZOsnUPB3). Uradni list RS 81/2006, dne 31. 7. 2006.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). Uradni list RS 79/2006, dne 27. 7. 2006.

Žalec, Bojan (2004). Domovinska vzgoja v luči pomembnosti kolektivnih identitet. *Šolsko polje* 15(1–2): 173–188.

Drugi viri:

http://www.iea.nl/pilot_twelve-country.html (17. 4. 2011)

<http://www.mladina.si/tehdnik/200102/clanek/dom-2/> (17. 4. 2011)

<http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (12. 12. 2010).

KAZALO IMEN

A

Archard 34, 139
Audigier 23, 127, 128, 139

B

Baker 95
Banks 14, 16, 44, 50, 51, 52, 53, 55, 58,
82, 85, 92, 93, 99, 100, 139, 143
Barbieri Masini 14, 21, 22, 23, 140
Beaton 149
Birzea 140

C

Cecchini 11, 25, 68, 100, 101, 140
Cleaver 58, 140, 144
Cogan 67, 140
Crick 66, 88, 141

D

Davies 9, 36, 58, 141
Deželan 15, 23, 141
Dragoš 16, 19, 80, 141
Dürr 11, 15, 30, 32, 45, 46, 47, 49, 51,
57, 69, 76, 79, 81, 86, 87, 141

F

Fogelman 64, 65, 88, 142

G

Galston 34, 87, 142
Greaney 95, 96, 143, 145
Gril 76, 87, 88, 93, 105, 143, 150, 151

Gutmann 35, 44, 143

H

Holford 76, 78, 143
Husén 10, 96, 97, 144

I

IEA 96, 97

J

Jelenc Krašovec 79, 144
Justin 27, 31, 32, 144, 145, 150
Južnič 29, 35, 145

K

Kellaghan 95, 96, 97, 143, 145
Kelly 88, 140, 145
Kennedy 64, 142, 145
Kerr 11, 32, 58, 65, 66, 80, 81, 90, 91,
106, 107, 121, 122, 141, 144, 145,
147, 149
Klemenčič 1, 36, 96, 97, 105, 107, 109,
143, 145, 150, 151
Krek 38, 40, 41, 61, 145, 146
Kroflič 58, 128, 146
Kymlicka 16, 17, 29, 31, 35, 47, 57, 146

L

Lukšič Hacin 84, 146

M

McLaughlin 146

Merry 39, 147
N
Nelson 58, 140, 144, 147
Nussbaum 100, 147

O
OECD 95, 96, 97, 98
Osler 14, 43, 45, 147, 148

P
PISA 98
Plomp 97, 149
Pratte 88, 148

R
Resman 82, 88, 89, 148
Rizman 13, 37, 38, 148, 149
Robitaille 95, 149
Ross 25, 149

S
SACMEQ 97

Sardoč 15, 27, 28, 29, 30, 31, 81, 87, 103,
145, 149, 150
Schulz 106, 107, 108, 145, 149, 151
Škubic-Ermenc 149
Starkey 14, 45, 147, 148

Š
Šimenc 28, 38, 40, 41, 75, 113, 114, 122,
146, 150
Štrajn 15, 28, 44, 87, 150
Štraus 10, 96, 97, 150, 151

T
TIMSS 97, 149
Torney-Purta 106, 151
Torres 44, 151
Tuijnman 10, 96, 97, 144

V
Vrečer 83, 89, 151

STVARNO KAZALO

- aktivno državljanstvo 11, 54, 57–58, 66, 79, 81, 127, 130–131, 135
- CIVED 11, 37–38, 40, 42, 91, 97, 102, 105–107, 113–114, 119, 136
- DDE 72, 74, 115, 117, 122–123
- didaktične strategije 10, 12, 113, 125, 127–128, 133, 137
- domovinska vzgoja 27–28, 34, 36, 40–43, 69, 72, 74, 106, 113–114, 128, 137
- državljan 14–16, 23–24, 29–31, 33–34, 36, 39, 41, 46–47, 51, 57, 59, 61, 63, 66–69, 74, 78–79, 86–88, 99–101, 104, 108, 115–119, 121, 123–124, 135–137
- državljska kultura 16, 69, 73
- državljska vzgoja 9, 11–12, 15, 24–25, 27–29, 31–32, 34–37, 40–45, 47, 49, 53–54, 58–59, 64–66, 68–69, 71–72, 74, 76–82, 84, 90–91, 95, 97, 99–100, 102–103, 106–107, 113–115, 119, 122, 128, 131, 135–137
- državljske kompetence 54–55, 93
- državljanstvo v multikulturni družbi 9, 11–12, 17, 65–67, 69, 113, 119, 131, 136
- DVE 71, 113, 115, 117, 123
- etnične skupine 13, 16, 18–20, 22, 47, 49–50, 52–56, 83–84, 89, 92, 121
- evropska identiteta 19, 23–25, 29, 37, 43, 101, 120–121, 124, 131
- EU 9, 14, 17, 19–24, 54, 73, 76, 78, 80, 101–102, 120–124, 131, 137
- evropska dimenzija izobraževanja 24–25, 43, 101, 120, 137
- globalizacija 9, 13–16, 22, 29, 36–37, 43–45, 47, 58, 68, 74, 79, 95–96, 101–102, 107, 136
- globalizacijski procesi 13, 102
- globalno državljanstvo 36, 42
- globalno izobraževanje 32, 36, 54, 101
- ICCS 11, 12, 38, 42, 49, 68–69, 75, 80, 84, 91–92, 97, 106–110, 113–115, 117, 119–120, 122–123, 125, 128, 136–137
- identifikacija 15, 29, 33–36, 44, 56, 92, 99–101
- IEA 11, 37, 40, 96–97, 102, 104, 107, 120
- izobraževalni dosežki 10–11, 37, 96, 102, 108
- izobraževanje za demokratično državljanstvo 11, 30, 32, 49, 79, 81, 87, 102–103
- kolektivne identitete 33, 36, 102,
- kozmopolitizem, kozmopolitstvo 15, 28–29, 33, 35–37, 40–41, 100
- kozmopolitska demokracija 31, 35, 42–44
- kulturna identiteta 17, 31, 56, 60, 100, 131
- kulturni pluralizem 16, 31, 51, 53
- kurikul 10, 25, 34, 39, 41, 49, 52, 56, 64, 67, 70, 78–85, 89–90, 96, 97, 100–106, 108–109, 120, 122, 127, 136
- manjšine 15, 19–20, 47, 51–52, 55–56, 60, 67, 82, 89, 122, 128–130

- medkulturne kompetence 12, 35, 42, 48, 54–57, 68, 75, 77, 82–83, 89–91, 93
- medkulturni dialog 16–17, 19–20, 24, 71, 76, 118
- medkulturno izobraževanje 10, 12, 16, 21, 27, 44, 47, 49, 51, 53, 55–57, 59, 64, 67, 68–69, 72, 75, 77, 78, 80, 82–85, 89, 92, 101, 109, 113, 135–137
- medkulturnost 16–19, 49, 71, 73–75, 89–90, 118
- mednarodne raziskave znanja 10, 81, 95–97
- migracije 14–15, 20–22, 44–45, 54, 73, 91–92, 101, 107
- multikulturalizem 15, 18, 25, 47, 61, 85
- multikulturna družba 9–13, 16–19, 21, 24, 44–45, 47–48, 54–55, 56, 63–69, 79, 82–83, 90, 99, 113, 119, 127, 131, 135–137
- multikulturnost 16–19, 21–22, 59–61, 111, 131
- nacionalizem 14, 28, 33, 35–36, 38, 39–44
- nacionalna država 9, 13–16, 21–22, 29, 36–37, 45, 54, 78, 99
- nacionalna identiteta 15, 23, 31, 33–34, 37, 39, 42, 44, 87, 106
- OECD 9, 95–98
- participacija 15, 17, 31, 36, 45–46, 59, 66–67, 69, 77–78, 85, 87–88, 95, 97, 105, 108, 121–122, 127
- patriotizem 25, 27–29, 32–35, 37, 38–44
- politična pismenost 30, 65–67, 72, 74–75, 95, 127, 135
- predsodki 19, 50–51, 53, 57, 86–87, 90, 93, 109–113, 116, 131–132, 136
- učni načrt 27, 42, 69–75, 82–84, 92, 106, 113–119, 122–123, 137
- vseživljenjsko učenje 11, 36, 45, 68, 78–79, 131
- znanje o multikulturnih tematikah 95, 109, 112–113, 136

PRILOGA

Tabela 10: Primerjava vsebin učnih načrtov za državljansko vzgojo iz let 1999 in 2011.

1999	2011			7. r			8. r		
	Življenje v skupnosti; narod, država	Posameznik, skupnost, država	Skupnost državljanov RS	RS je utemeljena na človekovih pravicah	Verovanje, verstva, država	Demokracija od blizu	Finance, delo in gospodarstvo	Slovenija, Evropska unija, svet	Globalna skupnost
7. r	Življenje v skupnosti; narod, država	Pojmovni lok od posameznika preko skupnosti do države	Razmerje med narodom in državo – domovina					Slovenija v EU in mednarodni skupnosti	
	Družina								
	Vzorniki in avtoritete	Družbene in etične norme	Moralno upravičljivo upravljanje družbenim normam	Vrednote					
	Kako se sporazumevamo in kako odločamo					Javna razprava in njena pravila oziroma etika			
	Množična občila in informacije					Mediji v demokratičnem procesu			

2011		7. r			8. r	
8. r	Generacije in kulture	Medkulturni dialog				
	Vere in verovanja, krščanstvo			Poglavji se tematsko v glavnem prekrivata. Bolj poudarjen vidik razmerij med državo in religijami		
	Urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije	Demokratsko odločanje v šoli	Slovenija kot demokratična in pravna država	Človekove pravice	Delovanje predstavniškega sistema. Volitve	Odgovornost nosilcev oblasti.
	Poklic in delo					Razmerja med delodajalci in delojemalci, sindikati. Nekateri finančni pojmi.
	Družba prihodnosti					Poglavji tematsko podobni.

Vir: Šimenc et al. 2011: 115–116.

Eva Klemenčič in Urška Štremfel

Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v
multikulturni družbi

recenzenta

Janez Kolenc Gregorič in Bogomir Novak

jezikovni pregled

Jonatan Vinkler

prelom in oblikovanje ovitka

Brane Vidmar

izdajatelja

Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU in Pedagoški inštitut

za izdajatelja

Marina Lukšič Hacin in Mojca Štraus

založnik

Založba ZRC, ZRC SAZU

za založnika

Oto Luthar

glavni urednik

Vojislav Likar

Publikacija je v elektronski obliki dostopna na spletnem mestu:

<http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/publikacije/NacMednPerspektiva.pdf>

in www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/publikacije/Perspektiva.pdf

Publikacija je nastala v okviru dejavnosti projekta »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo«, ki ga je omogočilo financiranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport RS.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



7
PEDAGOŠKI INŠTITUT



Naložba v vašo prihodnost
OPERATIVNI PROGRAMI EVROPSKE UNIJE
2007-2013