

Položaj pripadnika manjinskih etničkih zajednica u slovenskoj osnovnoj školi

Klara S. Ermenc
Sveučilište u Ljubljani, Slovenija
Odsjek za pedagogiju i andragogiju

Sažetak

U članku predstavljam analizu odziva slovenske osnovne škole na prisutnost različitih etničkih skupina i zajednica u slovenskom prostoru. Zanima me reagira li osnovnoškolski sustav u smislu suvremenog shvaćanja interkulturalnosti i teži li prema omogućavanju jednakih mogućnosti za „autohtone” i „novodobne” manjine. Analiza je potvrdila hipotezu da se u javnoj slovenskoj osnovnoj školi vodi asimilacijska, a ne integracijska školska politika, što etničkim manjinama onemogućuje ravnopravan obrazovni razvoj. Integracija je izražena više deklarativno nego u zbilji.

Ključne riječi: interkulturalnost, jednake mogućnosti, etnička skupina, etnička zajednica, asimilacija, integracija, osnovna škola, Slovenija

Summary

THE STATUS OF ETHNIC MINORITIES IN SLOVENIAN ELEMENTARY SCHOOL

Klara S. Ermenc
University of Ljubljana, Slovenia
Department of Pedagogy and Andragogy

In this article we present the analysis of Slovenian elementary school's response to the presence of different ethnic groups and communities in Slovenia. Does the elementary school system react along the lines of contemporary concept of interculturality and does it seek to enable equal opportunities for “native” and “new” minorities. The analysis confirmed the hypothesis that Slovenian public elementary schools implement the assimilative and not the integrative school politics, which prevents the ethnic minorities to achieve equal educational development. The integration is more declarative than real.

Key words: interculturality, equal opportunities, ethnic group, ethnic community, assimilation, integration, elementary school, Slovenia

1. Uvod

Ovaj članak sažima rezultate istraživanja *Jednakost obrazovnih mogućnosti u slovenskim osnovnim školama iz perspektive interkulturalnosti* (Skubic Ermenc, 2003).¹ Jednakost mogućnosti u slovenskim državnim školama analizira se s interkulturalnog stajališta. Slovenske osnovne škole² obrazuju stanovništvo koje je etnički i kulturalno sve raznolikije te je poštovanje potreba i prava manjina jedan od temelja demokratske škole. Nadalje, interkulturalnost danas postaje važno pedagoško načelo, izuzetno vrijedno u pripremi mladih generacija za život u multikulturalnom društvu. Cilj ovog istraživanja bio je odrediti pruža li postojeći osnovnoškolski sustav jednake obrazovne mogućnosti pripadnicima etničkih manjina koje žive u Sloveniji. Osnovna je pretpostavka bila da sustav primjenjuje asimilativnu, a ne integrativnu školsku politiku, što ne ide u prilog jednakom obrazovnom razvoju etničkih manjina.

Istraživanje je potvrdilo osnovnu pretpostavku. Pokazalo se da slovenski obrazovni sustav teorijski podržava jednakost mogućnosti, no pregled službenih dokumenata i prakse koja iz njih slijedi pokazao je da je taj stav više deklarativan nego stvaran.

2. Metodologija

Široko istraživačko pitanje *pružaju li sustavna načela i njihovo ostvarenje u slovenskim osnovnim školama jednake obrazovne mogućnosti pripadnicima etničkih manjina* podijeljeno je u 12 hipoteza. One su testirane u dva glavna dijela istraživanja. Prvi se dio sastojao od analize šireg konteksta, tj. različitih aspekata obrazovnog sustava – dokumenata poput Bijele knjige o odgoju i obrazovanju u Republici Sloveniji (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republici Sloveniji, 1997), ključnih zakona o obrazovanju (Zakon o osnovni šoli, 2003; Zakon o organizaciji in financiranju šolstva v Republici Sloveniji, 2003), strategija i područja rada pojedinih tijela unutar Ministarstva za obrazovanje (Urad za šol-

stvo, Razvoj obrazovanja itd.) jer je to osnovni temelj za razumijevanje prakse. Drugi dio istraživanja usmjeren je na školsku praksu i temelji se na dvije studije slučaja.

Da bismo dobili bolji uvid u situaciju i odnose u opažanim školama, odabrali smo kvalitativni pristup, u kojem je kvaliteta pojava teorijski važnija od njihove empirijske distribucije. Između različitih kvalitativnih pristupa izabrali smo kritičku studiju slučaja (Ryan, 1999; Yin, 1994) koja se ne osniva na indukciji te ne uključuje pretpostavljenu neutralnost analitičara. Budući da je u studijama slučaja osnovni kriterij izbora slučaja njegova relevantnost (Mesec, 1998), odabrali smo dvije osnovne škole čije su populacije učenika etnički više mješovite nego što je to slučaj u tipičnim školama, s obzirom na to da bi pitanja i dileme kulturalne većine u njima trebale biti izraženije i usmjerenije.³ Analitička generalizacija bila je važnija od statističke – svako utvrđeno svojstvo ima određenu teorijsku važnost.

U svakoj smo školi opažali (snimanjem na videozvučnicu, opažanjem po određenom protokolu, vođenjem neformalnih razgovora s nastavnicima i učenicima) po jedan razredni odjel viših razreda, tijekom tri mjeseca, na satima nekoliko nastavnika. Radilo se o dva relativno uspješna odjela, omiljena kod nastavnika. Proveli smo razgovore s praćenim nastavnicima, ravnateljima škola te svim članovima školskih savjetodavnih tijela. Opažanje je također uključivalo klimu i imidž škole.

3. Teorijske osnove

3.1. Interkulturalno obrazovanje u okviru kritičke pedagogije

Naša je polazna točka shvaćanje da bi se interkulturalno obrazovanje trebalo razvijati unutar teorijskog okvira *kritičke pedagogije*, koja je, nakon dominacije pozitivizma, u pedagošku metodologiju ponovno unijela normativni aspekt. Vrijednosni sudovi su dio znanosti, a prema Mollenhaueru (1969) kognitivni interes pedagogije jest emancipacija. Istraživači bi se njome trebali

¹ Istraživanje je dio doktorskog rada autorice.

² Osnovno školovanje u Sloveniji traje 9 godina.

³ Slovensko stanovništvo je etnički relativno homogeno s obzirom na to da su čak 83% stanovništva Slovenci.

voditi u izboru problema i prosuđivanju. Istinitost znanja prosuđuje se s obzirom na to pridonosi li ono našem prepoznavanju nepravde i „porobljavajućim odnosima” (Horkheimer, 1981). Ovo načelo onemogućuje da interkulturalno obrazovanje postane apolitično: obrazovanje etničkih i kulturalnih manjina ne može se analizirati ni shvatiti odvojeno od pitanja strukturalne nejednakosti u društvu i školi. To je temelj i (američke) kritičke multikulturalnosti i (europskog) antirasističkog obrazovanja (usp. Goli, 1995; Troyna, 1993; McCarthy, 1995; Gstettner, 2003; Auernheimer, 1997; Niecke, 1995).

Još jedno opravdanje za ovakvo postavljanje problema multikulturalnosti u pedagoškoj teoriji i praksi jest u razumijevanju *funkcije škole*. Kritička pedagogija zahtijeva od škole da pripremi učenike za život u društvu obilježenom ekonomskom nepravdom, migracijom, nasiljem, spolnom neravnopravnošću, uništenjem prirodnog okoliša, s naglaskom na pripremu za poboljšanje tog društva (Bernhard, Rothermel, 1995). Slično tome, razvoj ideja multikulturalnosti u pedagogiji zahtijeva da obrazovanje bude osmišljeno na način da potiče jednake mogućnosti za kulturalne i etničke manjine i tako da osposobljava sve sudionike za život u kulturalno raznolikom društvu te za aktivno sudjelovanje u njegovoj izgradnji.

Osnovna funkcija škole, koja je također temelj za njezinu obrazovnu koncepciju, jest priprema učenika za suživot s drugim i različitim ljudima – ona se ne usmjerava primarno na obrazovanje u smislu razvoja ličnosti i duhovnosti, već u smislu pripreme za život u društvu (usp. Suchođolski, 1974; Medveš, 1991). To znači da je potrebno razvijati obrazovnu praksu vodeći računa o onim vrijednostima koje vode do mirnog i tolerantnog suživota različitih ljudi (obrazovanje za suživot, odnosno za koegzistenciju) ne ometajući pritom učenikovu (kulturalnu, društveno uvjetovanu) bît.

3.2. Integrativne nasuprot asimilativnim školskim politikama

Kao reakcija na kulturalnu i etničku raznolikost suvremenih društava, u području školstva razvile su se različite obrazovne koncepcije. Neke od najuspješnijih su multikulturalno, interkulturalno i antirasističko obrazovanje, no poznate su i dru-

ge koncepcije i usmjerenja. U njihovoj je osnovi duga tradicija rasprava i praksi, koje ćemo ovdje ostaviti po strani (izvori su brojni, npr. Cushner, 1998; Husén, 1991; Troyna, 1993; McCarthy, 1995; Zidarić, 1994; Auerheimer, 1997; Gstettner, 2003 itd.). Ipak treba spomenuti da se u razvoju multi/interkulturalne misli u području školstva mogu uočiti dvije glavne tradicije. Jedna potiče asimilativne, a druga integrativne obrazovne politike.

Asimilativne školske politike su one koje potiču procese asimilacije manjinskog stanovništva i njihovih kultura u većinsko stanovništvo, tj. procese jednosmjerne prilagodbe pojedinca grupi (Troyna, 1993, 67 – 68). Obrazovanje je monokulturalno te kao takvo potiskuje etničku, jezičnu i kulturalnu raznolikost. Postupci prema manjinskim skupinama stanovništva uključuju oblik posebne pedagogije kojim se nastoje ukloniti zapreke na putu k uspješnom radu u postojećoj školskoj situaciji.

Integrativne školske politike, s druge strane, potiču takav oblik integracije manjinskih učenika u društvo koji omogućuje uspješno učenje, a da pritom od njih ne zahtijeva napuštanje svojega specifičnoga etničkog/jezičnog/kulturalnog identiteta. One prihvaćaju multikulturalnu prirodu društva, priznaju prava različitih manjina te uključuju koegzistenciju kultura i etničkih skupina kao svoju središnju vrijednost. Ako multikulturalno društvo teži za mirnim i konstruktivnim suživotom različitih ljudi, ono mora priznati potrebu da se i samo prilagodi i mijenja. Interkulturalnost, kako kaže Cushner (1998, 353), znači davanje i uzimanje, ono nadilazi toleranciju te prihvaća suradnju kao normu.

Integrativne školske politike mogu se povezati s pojmom tzv. denacionalizirane države, koja štiti svoj nacionalni identitet, no ne diskriminira druge (Rizman, 1995). To se postiže tako da se funkcioniranje društvenih institucija utemelji na *građanskoj kulturi* (Rex, 1999), što ne podrazumijeva nestanak narodnih kultura, morala i religija, već one imaju novu ulogu: ponajprije ulogu povezivanja pojedinačnih zajednica i omogućavanje socijalizacije pojedinaca, što razvija njihove društvene identitete. One djeluju kao svojevrsan zaklon od svijeta, u kojem su primjenjiva apstraktna moralna načela i u kojem je moguća neovisnost.

Građanska kultura se temelji na vrijednostima koje su danas osnova demokratskih društava (je-

dnakost (mogućnosti i prava), parlamentarizam, tolerancija itd.) i proizlazi iz europske prosvjetiteljske tradicije. Te su vrijednosti također utjecale na suvremene institucionalne obrazovne koncepcije, u kojima je potraga za općim vrijednostima utemeljenima u filozofiji zamijenjena idejom o onome što bismo mogli nazvati *dogovorenim općim vrijednostima*. S tom se idejom odričemo beskorisne potrage za neprijepornim i natpovijesnim idejama te se zadovoljavamo suvremenim vrijednostima kao vrstom osnove za uravnotežen suživot na našem planetu. Naravno, moramo ostati svjesni njihove povijesne i kulturalne osnove te diskurzivne prirode (usp. Medveš, 1991; Benhabib, 1995). Ova promjena stajališta omogućava pedagogiji i školi da prevladaju konceptualne probleme postmodernizma i prihvate zakonitost „malih priča” – narodnog morala i kulture. Za interkulturalno obrazovanje je ovo stajalište vrlo važno jer nameće produktivan odnos između (1) one nužne univerzalnosti koja ozakonjuje obrazovanje u pluralističkim državnim školama (usp. Medveš, 2000), no može uništiti kulturalne razlike, te (2) kulturalnih specifičnosti, koje se na taj način ne isključuju iz škola. U praksi to znači da škola može poštovati i poticati one „različite” kulturalne elemente koji se ne suprotstavljaju demokratskim prosvjetiteljskim vrijednostima te istodobno postati spremna čuti glas drugoga.⁴

3.3. Jednake mogućnosti i nejednaki tretman u inkluzivnoj školi

Vjerojatno ne griješim kad kažem da bi *jednakost mogućnosti* trebalo izdvojiti kao najvažniju vrijednost u školi te kao cilj suvremenog obrazovanja općenito. Većina nacionalnih školskih sustava reformirana je u posljednjih pedeset godina, uz pomoć međunarodnih udruga poput onih koje je EU razvio za područje obrazovanja, kako bi uključio ovo načelo (Husén, 1991; Faure i sur., 1972). Pozornost je prvo usmjerena na jednaku dostupnost, no poslije se premjestila na jednakost polaznih osnova i načelo stvarnih jednakih mogućnosti za uspjeh (Kodelja, 2002).

Kao što je vidljivo iz povijesti suvremene škole, sve mjere i ulaganja u škole radi postizanja jednakih mogućnosti za sve sudionike, posebno one iz socijalno zapostavljenih slojeva, zapravo su pružile veće pogodnosti srednjoj klasi koja je i prije bila privilegirana (Husén, 1991). Ovo je zažanjanje dovelo do posvećivanja više pozornosti kvaliteti i izvrsnosti te, zbog toga, elitnoj školskoj populaciji. S obzirom na važnu ulogu obrazovanja u društvenoj stabilnosti i koheziji to navodi mnoge autore da nastave naglašavati važnost načela jednakih mogućnosti kao vodećeg načela školske politike i pedagogije. Ovo načelo zapravo znači primjenu klasičnoga pravnog pravila (Rawls, prema Kodelja, 2002) koje kaže da se u situaciji u kojoj se nekoliko osoba natječe za ograničenu količinu dobara, prema jednakima treba postupiti na isti način, a prema nejednakima na različit. Kodelja (2002) dodaje da je načelo jednakih obrazovnih mogućnosti povezano s jednakošću pristupa te poslije i s načelom jednake polazne osnove. To znači da načelo jednakih mogućnosti sadržava dva heterogena pojma: „Jednaki pristup zahtijeva *oblik* (prava, postupke, načine) pristupa, a jednaka polazna osnova *materijalne* uvjete; jednaki pristup brani diskriminaciju, a jednaka polazna osnova je pretpostavlja.” (Kodelja, 2002, 17) S jedne strane to znači da bi pozitivnu diskriminaciju trebalo uvesti u svim situacijama kad ona ispravlja postojeću nejednakost, dok s druge strane to znači da je *u školi opravdano prema različitim ljudima postupati na različite načine*. U obrazovnim terminima, nastava (ciljevi, znanje i metode) se mora diferencirati, tj. prilagoditi posebnostima i potrebama učenika, da bi oni mogli postići jednake rezultate (usp. Strmčnik, 1987). Budući da skupine iz socijalno zapostavljenih slojeva uključuju kulturalne i etničke manjine, ta se načela odnose i na njih.

Zaključak o potrebi različitog postupanja prema različitim ljudima može biti opasan ako zanemarimo njegovu svrhu, tj. uporabu različitih postupaka *da bismo svima omogućili postizanje jednakih rezultata*. Suvremena pedagogija vjeruje da se to može postići jedino u sveobuhvatnoj školi s inkluzivnom

⁴ Ovo je smjernica; često je nije lako primijeniti u praksi jer probleme više otkriva nego rješava. Kad se npr. postavi pitanje nošenja vjerskih simbola, ova bi logika trebala odluku učiniti jednostavnom, no u praksi to postaje teško kad se sukobe različiti individualistički i kolektivistički pristupi i vrijednosti.

kulturom jer ćemo inače imati selektivan i segregacijski školski sustav. Inkluzivna škola ima dva ključna obilježja: (1) ona pruža pomoć svakom učeniku u postizanju visokokvalitetnog znanja i razvoja, uz pretpostavku da je to moguće postići bez selekcije i segregacije (Medveš, 2002) te (2) oblikuje takvu školsku klimu i uvjete suživota u kojoj se individualne, kulturalne i socijalne razlike smatraju bogatstvom i izvorom učenja, tako da različitost postaje stvarna jednakost (jednakost u različitosti). Inkluzivna škola prihvaća načelo solidarnosti stvarajući klimu u kojoj se pojedinci prihvaćaju onakvima kakvi jesu, a ne samo kao osobe kojima je potreban poseban pristup i prilagodba.

4. Osnovni nalazi

4.1. Nekoliko uvodnih objašnjenja

U Sloveniji možemo govoriti o dvije skupine etničkih manjina: (1) **etničkim zajednicama** (slov. *narodna skupnost*, nap. prev.), tj. Talijanima, Mađarima i Romima⁵ i (2) **etničkim skupinama**: Srbima, Bošnjacima, Hrvatima, Albancima, Makedoncima i nekoliko drugih⁶ (koje se još nazivaju i useljeničkim manjinama). Pojam „etnička zajednica”, koji se rabi u Ustavu i zakonodavstvu, odnosi se na tri skupine čija je politička uloga regulirana Ustavom i relevantnim zakonima te koji sudjeluju u sustavu vlasti. Ostali neslovinci imaju drugačiji tretman – većina njih vuče podrijetlo iz drugih republika bivše Jugoslavije. Njihova uloga kao političkih subjekata nije regulirana Ustavom i zakonodavstvom, no njihova ljudska prava su im zajamčena slično drugim grupama ove vrste, npr. jezičnim grupama (usp. Jezična prava, Jezikovne pravice).

Budući da nakon osamostaljenja Slovenije 1991. popisi stanovništva ne prate obrazovni status s obzirom na narodnost, teško je objektivno raspravljati o mogućim nejednakostima u obrazovnim mogućnostima. Ipak, dostupni su neki indikativni podaci. Tijekom velikoga useljeničkog vala krajem sedamdesetih godina prošlog stoljeća nije bilo znatnih razlika u obrazovnoj strukturi između

Slovenaca i useljenika iz drugih jugoslavenskih republika (Dekleva i Razpotnik, 2002; Popis 1981) – među „neslovincima” je zapravo postotak visoko obrazovanih bio nešto viši. U to su vrijeme obrazovne razine općenito bile znatno niže nego danas. Međutim, danas je obrazovna razina „neslovenaca”, kako pokazuju suvremeni podaci prikupljeni u Ljubljani (Dekleva i Razpotnik, 2002), značajno niža od obrazovne razine Slovenaca. To pokazuje da su u proteklih četvrt stoljeća Slovenci obrazovno značajno napredovali, dok su ostali stagnirali. Ozbiljne zapreke načelu jednakih mogućnosti pokazuju se u izračunu da djeca čija su oba roditelja „neslovinci” nižeg obrazovanja imaju tek 7,7% šansi da se upišu u gimnaziju, dok djeca bolje obrazovanih Slovenaca imaju čak 72,3% (Dekleva i Razpotnik, 2002, 112).

Posljednjih se godina useljavaju i ljudi iz drugih zemalja (Kine, Ukrajine itd.). Njihov je broj zasad vrlo mali, ali se povećava. Prema nepotpunim podacima dostupnim Ministarstvu obrazovanja 0,7% učenika slovenskih osnovnih škola su stranci. Većinom su to Albanci, Hrvati i Bošnjaci, no ima i nekoliko britanskih, kineskih, ruskih i drugih učenika (Urank, 2004). To stanovništvo je sve veći izazov za slovensko školstvo jer su kulturalne razlike još izrazitije.

4.2. Sustavne zapreke načelu jednakih mogućnosti

Načelo jednakih mogućnosti jedno je od glavnih načela reformiranoga slovenskoga školskog sustava, iako se ističe manje izričito nego u razdoblju socijalizma. Sada je ono povezano s nastojanjima za kvalitetom i izvrsnošću. Opći je dojam da se tijekom reforme javila dilema o tome kako poticati izvrsnost, ali ne i nejednakost. Drugim riječima, sustav traži odgovor na pitanje kako shvatiti jednakost u kontekstu raznolikog stanovništva. To nisu nužno dvije međusobno isključive tendencije jer načelo izvrsnosti, shvaćeno kao aktivna težnja svakog učenika da postigne barem minimalne standarde i izvrsnost u barem jednom

⁵ Popis stanovništva iz 2002. godine: ukupan broj stanovnika oko 2 milijuna uključujući 2 258 Talijana, 6 242 Mađara, 3 246 Roma – sveukupno oko 11 700 ljudi.

⁶ Popis stanovništva iz 2002. godine: 21 542 Bošnjaka, 35 642 Hrvata, 10 467 Muslimana, 38 964 Srba i drugih – sveukupno oko 111 000 ljudi.

području može biti glavni činitelj u postizanju jednakih mogućnosti.

No ipak možemo uočiti određene sustavne prepreke, osobito za etničke manjine koje su predmet ovog istraživanja.

4.2.1. Mogućnost ostvarenja osnovnih prava

Koncepcijski materijali ne spominju etničke skupine kao grupe učenika kojima je potrebna posebna pažnja sa stajališta jednakih mogućnosti. Postoji samo načelna izjava da imaju pravo učiti svoj materinji jezik i kulturu (vidi dolje).

U Bijeloj knjizi se mogu prepoznati u kontekstu skupina koje su socijalno i kulturalno u lošijem položaju te imaju pravo na kompenzacijske mjere (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republici Sloveniji, 1997). Naglašavati kompenzaciju znači pretpostaviti deficit i tražiti način da se prevlada. U određenoj mjeri to je uvijek nužno, no škola je ta, ako treba biti inkluzivna i pluralistička, koju ponajprije treba mijenjati i prilagođavati.

Ovo je važno naglasiti jer mnoge rasprave o inkluzivnoj školi povezuju pitanje raznolikosti stanovništva s (previše) širokom definicijom „učenika s posebnim potrebama”, što implicira da bi osim potreba koje proizlaze iz poremećaja živčanog sustava ovaj pojam trebao uključivati i potrebe koje proizlaze iz socijalnih deficita i kulturalnih razlika. Manjinsko stanovništvo se razlikuje od većinskog, no to ne znači da je deficijentno. Učenici iz manjinskih skupina mogu imati određene deficite (npr. lošije rabiti jezik), mogu im nedostajati određene vještine i kulturalno znanje potrebno za uspješno funkcioniranje u društvu. To su vještine i znanja koja moraju steći i čijim se planiranjem i razvojem mora pozabaviti pedagogija – ali ne specijalna pedagogija koja se usmjerava na učenike s posebnim potrebama.

4.2.2. Učenje materinjih jezika

Druga zapreka u obrazovanju etničkih skupina je podučavanje materinjih jezika koje je prepušteno privatnim inicijativama i udrugama pojedinih etničkih skupina. Taj je problem djelomično ispravljen nedavnim uvođenjem hrvatskog jezika kao obvezatnoga izbornog predmeta (kao drugoga stranog jezika), priprema se kurikulum za srpski, dok se uvođenje bosanskog jezika na popis izbornih predmeta trenutačno razmatra na zahtjev bošnjačke zajednice. Podučavanje materinjeg je-

zika na takav način sigurno je prikladnije od podučavanja u obliku fakultativnih predmeta jer je vrlo nerealno očekivati od učenika iz manjinskih skupina, koji su u prosjeku manje uspješni od učenika iz većinskog stanovništva, da se i dodatno optereće. To je zaista potvrđeno u eksperimentu u jednoj od opažanih škola, u kojoj se pokušalo uvesti učenje srpsko-hrvatskog (kako se tada zvao), no zamisao je propala zbog nezainteresiranosti učenika. Ako sustav pruži stvarnu mogućnost za druge (i većini možda manje zanimljive) sadržaje i predmete, oni bi trebali imati jednaku važnost kao drugi predmeti (tj. jednako značenje za daljnje školovanje).

4.2.3. (Ne)fleksibilnost kurikuluma

Nastavni planovi i programi za reformirane osnovne škole zamišljeni su kao usmjereni k cilju poticanja učenja koje je bolje prilagođeno učenicima. No zbog slovenske tradicije planiranja kurikuluma oni su i dalje dosta opsežni i vrlo detaljno propisani (Ermenc, 1999). Ta se sklonost čuvanja tradicije može shvatiti kao zaštita kvalitete podučavanja jer bi brzi prekid tradicije mogao izazvati nesklonost među nastavnicima koji nisu prikladno obučeni za promjene. Međutim, ostaje opasnost da u svojoj želji da „pokriju” sve propisane sadržaje (i pripreme učenike za vanjsku evaluaciju, gdje ona postoji) nastavnici ne planiraju podučavanje u skladu s populacijom kojoj drže nastavu. To se potvrdilo u razgovorima s nekim nastavnicima koji su izjavili da više vole strogo slijediti izvedbene planove i programe, iako priznaju da im oni dopuštaju određenu slobodu.

4.2.4. Obrazovanje za suživot – među europskim narodima

Slovenski školski sustav među glavne ciljeve škole stavlja obrazovanje za međusobnu toleranciju, poštovanje razlika i suradnju s drugima. No ako bolje pogledamo, pokazuje se da se poštovanje drugih kultura uglavnom potiče unutar europskog okvira. Opći ciljevi slovenske škole (Zakon o organizaciji in financiranju šolstva v Republici Sloveniji, 2003) zahtijevaju da bi ona trebala (1) razviti svijest o nacionalnom identitetu i znanje o Sloveniji i njezinoj kulturi, (2) omogućiti učenicima da se uključe u procese europskih integracija i (3) [...] da održe i razviju talijanski i mađarski jezik.

Bijela knjiga to dalje razrađuje: „Paralelno podučavanje slovenske i stranih kultura ima važnu ulogu u (1) razvoju i širenju nacionalne kulture i (2) razumijevanju procesa europskih integracija, migracija, političkih promjena i sl.” (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1997).

S jedne strane, dakle, imamo obrazovanje za slovenski nacionalni identitet (koje čak isključuje talijanski i mađarski nacionalni identitet), a s druge strane bojažljivo pozivanje na europske integracije (u tim dokumentima zasad nema mnogo pozivanja na europski identitet); treća se grupa sastoji od svih drugih, „naroda iz trećih zemalja” u europskim terminima – što bi se trebalo uvesti na osnovi antropoloških i etnografskih studija, „koje prikazuju velike razlike u svakodnevnom životu, tjelesnim navikama, zadovoljavanju osnovnih potreba [itd.]” (ibid.). To ih praktično predstavlja kao egzotične, a ne kao nešto što bi moglo biti dio našega svakodnevnog iskustva.

Činjenica da je slovenskoj školi važnije obrazovanje za poštovanje drugih europskih kultura od obrazovanja za poštovanje svih kultura najjasnije se vidi u planovima i programima pojedinih predmeta, u kojima teško da možemo naći bilo kakve elemente neeuropskih kultura. Navest ćemo nekoliko zapažanja. (1) U planu i programu za povijest najzastupljenija je slovenska povijest, integrirana u povijest zapadnih društava. Kulture izvan ovog okvira javljaju se tek sporadično, uvijek u nekom odnosu sa zapadnom kulturom, a ne kao one koje je vrijedno poznavati same po sebi ili koje zavređuju naše poznavanje njihovih perspektiva. (2) Podučavanje slovenskog je koncipirano kao podučavanje materinjeg jezika, pri čemu ne postoji dostupna alternativna metoda (slovenski kao strani jezik) za učenike kojima je materinji neki drugi jezik. Lista preporučene literature sadržava brojne američke i britanske autore, nekoliko njemačkih, francuskih i ruskih i gotovo ništa drugo. (3) Kurikuli za engleski i njemački (prva dva strana jezika u osnovnim školama), koji spominju svijest o drugim kulturama kao jedan od svojih najvažnijih ciljeva, u tom su pogledu ograničeni na kulture u kojima se govore engleski ili njemački jezik (irsku, englesku, austrijsku, švicarsku itd.). Poštovati možemo samo ono što poznajemo te stoga možemo sumnjati u uspjeh takvog obrazovanja za suživot s ljudima

iz „trećih zemalja”, o kojima smo mi Europljani tradicionalno imali vrlo eurocentrično gledište (usp. Levi-Strauss, 1994).

4.3. Školska praksa

Ključni nalazi analize prakse su ovi:

4.3.1. Rad s manjinskim stanovništvom kao bavljenje deficitima

Analiza prakse je pokazala da se u obje škole rad s multikulturalnom populacijom više smatra pitanjem bavljenja deficitima nego prednošću novog izazova. To je bilo najočitije o području učeničkog znanja slovenskog i općih stavova prema materinjim jezicima učenika.

Znatan broj učenika imao je uočljivih teškoća s ovladavanjem slovenskim jezikom. One su bile učestalije u jednoj od dviju škola (više getoizirano okružje, niža socijalna struktura), iako su se rijetko zamjećivale u svakodnevnoj komunikaciji. Usprkos tome, škole nemaju ni kvalitativnih ni kvantitativnih podataka o tim jezičnim teškoćama, što bi omogućilo njihovo sustavno uklanjanje. Nastavnici reagiraju na nedostatak znanja (ako i kad ga zamijete, što se ne događa uvijek zbog sličnosti slovenskog i drugih južnoslavenskih jezika te niske osjetljivosti nastavnika) i pokušavaju pomoći učenicima. No zamijećeno je da pružaju pomoć samo kad smatraju da je problem u istinskome nedostatku znanja ili razumijevanja. Kad im se čini da se radi o „namjernom razmetanju svojim materinjim jezikom”, reagiraju neodobranjem ili ignoriranjem.

Budući da ne postoji razvijena strategija pomoći na sustavnoj ili školskoj razini, nastavnici pomažu učenicima kako najbolje znaju. Budući da ovise o vlastitoj snalažljivosti, nije neobično da su neke od njihovih strategija neproduktivne sa stajališta didaktike stranih jezika (odgovaranje čitavim rečenicama, čitanje knjiga naglas itd.), a neke su više obrazovne metode nego metode poučavanja: nastavnici žele uvjeriti učenike da poštuju slovenski jezik i literaturu, pod pretpostavkom da će to povećati njihovu motivaciju za učenje i uporabu slovenskog jezika.

Iznenadilo nas je opažanje koliko je većina nastavnika bila osjetljiva na uporabu neslovenskih jezika u neformalnim situacijama (slovenski je slu-

žbeni jezik u nastavi). Iako su svjesni da učenici imaju pravo rabiti svoj jezik, to ih uznemiruje. Usprkos činjenici da je nastava na slovenskom, povremena uporaba drugih jezika ne može biti kontroverzna ako to učenicima pomaže, osobito kad se uzme u obzir da nema nastavnog osoblja za pomoć učenicima u njihovu materinjem jeziku (uz vrlo rijetke iznimke u prvom razredu u nekim školama). Nastavnici za to imaju različite argumente: neki žele da učenici vježbaju slovenski u školi jer kod kuće za to nemaju prilike, neki naglašavaju da je to jednostavno pristojno ponašanje u slovenskoj školi, a neki su čak izrijeком izjavili da se učenici, s obzirom na to da su došli u Sloveniju (iako su oni druga generacija), moraju prilagoditi običajima, kulturi i jeziku. Neki su uvjereni da je uporaba tih jezika adolescentska provokacija. Koliko je snažan taj pritisak nastavnika k asimilaciji dobro se vidi iz izjave jednog učenika: „*Nitko mi nikada ništa nije rekao, mi jednostavno (međusobno) ne smijemo u učionici govoriti srpski. Mi smo u slovenskoj školi, moramo tako postupati.*” Navedeno je također potvrđeno čestom izjavom nastavnika i savjetovatelja kako oni potiču učenike da poštuju svoje kulture i „da ih žive”, no kako bi to trebali činiti kod kuće. Ovo pokazuje koliko slabo oni razumiju ljudska prava.

4.3.2. (Loša) prilagodba nastavnih pristupa multikulturalnoj stvarnosti

Staro pedagoško načelo kaže da je podučavanje uspješno onda kad se oslanja na učenikovo životno iskustvo. U multikulturalnom okolišu ta (socijalna, kulturalna) životna iskustva učenika mogu biti vrlo raznolika. Djeca znaju različite stvari i svijet koji ih okružuje razumiju na različite načine. Nastavnik koji to želi uzeti u obzir pri podučavanju prvo mora razviti određenu osjetljivost na moguće zapreke komunikaciji i razumijevanju, mora biti svjestan određenih aspekata interkulturalne komunikacije i nastojati kod učenika razviti te vještine (poticati razgovor o zaprekama u komunikaciji, razvijati strategije za njihovo prevladavanje). Nastavnik mora biti svjestan opasnosti različitih diskriminirajućih postupaka koji manjinsku djecu ometaju u njihovu napredovanju.

Takvu osjetljivost nije bilo moguće primijetiti u školama. Baš suprotno, mogli smo zamijetiti nekoliko primjera neosjetljivosti: nastavnici ne obraćaju uvijek dovoljno pozornosti na jasne znakove da uč-

enik ne razumije pojam, rečenicu, priču itd. To može dovesti do poticanja mehaničkog učenja ili do odbacivanja učenikovih pitanja ili komentara kao nevažnih ili čak provokativnih. Razgovori i opažanja u razredu otkrili su koliko su često nastavnici bili iznenađeni činjenicom da mnogi učenici nisu znali „ono što svi znaju”. U svim opaženim slučajevima radilo se o primjerima specifičnoga slovenskoga kulturalnog znanja (narodni običaji, narodne priče itd.) koje slovenska djeca svakodnevno stječu kod kuće – dok su ostala djeca očito imala različitu obiteljsku povijest.

S druge strane, u obadrije se škole pojačavaju naponi za pripremanje učenika za društveni život, obilježen nesuglasjima, nejednakostima i rizicima. U nekim se elementima ovdje može prepoznati ono što neki europski sustavi razvijaju kroz pojam „životnih vještina”. Učenici se podučavaju o opasnostima od droge, raspravlja se o nasilju među vršnjacima i u obitelji, uči se o ljudskim pravima i pravima djeteta itd. U jednoj od škola su ove teme osobito bile dijelom sustavnoga obrazovnog procesa (projektna nastava i izvannastavne aktivnosti).

4.3.3. Odbacivanje i zanemarivanje drugih kultura

Dio asimilativne politike je isključenje podučavanja o kulturama manjina. U opaženim školama takvi sati nisu organizirani na sustavan način ni kao dio nastavnih ni kao dio izvannastavnih aktivnosti. Pojedinačni elementi drugih kultura katkad mogu slučajno ući u školu: učenici imaju priliku predstaviti svoju religiju ili opisati neke običaje, a katkad nastavnici povijesti povezuju svoja objašnjenja s poviješću regija iz kojih su se doselile obitelji učenika. Prema Youngu (1995, 52) se takvo uključivanje izoliranih inicijativa može nazvati *multikulturalizmom ad hoc*.

U ovim su školama druge kulture ili odbačene ili zanemarene, a stavovi o jednakosti uočavaju se zaista izuzetno. Odbacivanje se može vidjeti u sprečavanju uporabe drugih jezika, u neodobravanju uporabe neslovenskih jezika bilo gdje u javnosti, u tendenciji da se kulture učenika ograniče na njihove domove, u tvrdnjama o lošoj prilagodbi i tvrdoglavosti roditelja te u shvaćanju da podučavanje o drugim kulturama ne pripada u državnu školu, već u neku vrstu vikend-škole. Zanemarivanje je vidljivo u minimalnom uključivanju drugih relevantnih kultura u kurikulum, u nepostojanju

svijesti o potrebi poznavanja interkulturalnih komunikacijskih vještina te u činjenici da nastavnici (da bi izbjegli pristranost) ne žele znati narodnost svojih učenika.

To se može vidjeti u samom imidžu obiju škola: one ne odražavaju svoju multikulturalnu prirodu – ni u svojim umjetničkim i drugim izložbama ni školskim priredbama ni na bilo koji drugi način.

Stječe se dojam da one žele stvoriti imidž „savršeno normalnih slovenskih škola”, koje su poput bilo koje druge škole. Ovaj „neutralni” imidž je način borbe s predrasudama okoline s kojom se moraju svakodnevno susretati (slovenski roditelji ih sve više izbjegavaju, novinari ih posjećuju kad je tema dana nasilje u školi itd.), no to sprečava provjeru druge strategije – poput stvaranja imidža multikulturalne škole budućnosti, koja svoju raznolikost vidi kao bogatstvo i prednost.

4.3.4. Deklarirani pozitivan stav prema „različitom” i poticanje „istog”

Istraživanje je potvrdilo hipotezu da je u škola ma pozitivan stav prema „različitom” više deklarativan nego stvaran. Važan kriterij u procjenjivanju školske prakse je primjena načela da se biti različiti prihvaća kao *jednakost u različitosti*. Ovo povezujem s pitanjem tolerancije prema onima koji su različiti prema svojem ponašanju, govoru i izgledu.

Pokazalo se da nastavnici u velikoj mjeri poštuju različitost na deklarativnoj razini. Oni svoj posao shvaćaju gotovo u smislu dobrotvornog rada jer su često naglašavali kako ulažu maksimalni napor u postizanje minimalnih rezultata i u podučavanju i u svojem socijalizacijskom i odgojnom radu (podučavanju djece pristojnom ponašanju, kontroli bijesa, toleranciji), dok rezultati često ne zadovoljavaju dovoljno i nisu dovoljno vrijedni. Njihov stav prema djeci je patronizirajući, smatraju da su ona manje ili više „simpatična” – nekolicina je izjavila da su se, nakon što su upoznali njihovu (južnjačku) srdačnost, riješili predrasuda i u njima počeli vidjeti samo djecu, a ne „naše susjede s juga”.

Stoga ne začuđuje da su se neki od nastavnika suprotstavili mojem tumačenju da njihov rad potiče asimilaciju i postavlja zapreke na putu jednakih mogućnosti za uspjeh. Prema mojem je mišljenju upravo ta briga ono što ima asimilativni utjecaj jer nastavnici učenicima daju do znanja kako vrlo naporan rade za njih te da će učenici biti nagrađeni

za njihov udio u naporu uloženom u prilagodbu, a ne drugačije. A u ljudskoj je prirodi željeti biti uspješan i cijenjen.

Zbog različitih zahtjeva s kojima se nastavnici susreću (učenici moraju steći barem osnovno znanje, njihova prava se moraju poštovati, čak i ako ih ne smatramo opravdanima...), nije neobično da imaju problema u suočavanju i razumijevanju „različitog”. To se dobro vidi iz izjave jednog člana savjetodavnog osoblja: *Ne čini mi se da se ti učenici vide kao različiti, ta razlika nije tako eksplicitna u školi, oni prihvaćaju naš sustav. Nema problema poput odbijanja da jedu svinjetinu, ne slave ramazan. Oni se prilagođavaju.*

Biti različit, dakle, nije problem, no samo kad niste uistinu različiti. Jedino tada smo spremni postupati prema svim učenicima na jednaki način te otuda i želja da se ne zna narodnost učenika. Nastavnici ne mogu uspostaviti jasan odnos između univerzalnosti (svi smo ljudi te smo stoga na osnovnoj razini svi isti) i posebnosti (ljudi smo, ali različiti). Stoga je nesumnjivo važan zadatak u izobrazbi nastavnika pokazati im kako se univerzalnost izražava u aktivnostima koje su u skladu s vrijednostima našeg vremena, poput pravde i jednakosti mogućnosti, uz poštovanje prema drugim kulturama – u onoj mjeri u kojoj to nije u suprotnosti s osnovnim vrijednostima škole i društva – što uvelike pridonosi školskom uspjehu učenika, njihovoj stabilnijoj slici o sebi i identitetu, kao i općem odgoju i obrazovanju za suživot različitih narodnosti i kultura.

4.3.4.1. Odnos prema drukčijim pojedincima i poticanje „jednakih” u razrednoj zajednici

Kad govorimo o odnosu prema drukčijosti u smislu manjinskih učenika, korisno je imati uvid u širu dimenziju, u odnos prema drukčijem u školi uopće. Kako je istraživanje bilo provedeno u netipičnoj okolini (koja, međutim, postaje sve tipičnijom u urbanom prostoru), mogli su se promatrati načini formiranja drukčijeg *unutar* okoline koja se u slovenskom prostoru smatra drukčijom. Zanimalo me tko su drukčiji učenici, u čemu se razlikuju od većine i u kakvom su odnosu s vršnjacima i učiteljima.

Na primjeru jednoga razreda prikazat ću formiranje i učvršćivanje drukčijosti.

U odabranom odjelu (7. razred osmoljetke) provela sam sociometrijski test, koji je pokazao

da su omiljene dvije djevojčice s odličnim uspjehom i ujedno jedine Slovenke u odjelu. Slijedi skupina djece kojima je zajednički vrlo dobar uspjeh u školi, a zatim slijedi skupina manje uspješnih, već manje omiljenih učenika (više dječaka, niži školski uspjeh). U zadnjoj je skupini troje neomiljenih učenika koji odudaraju: dva po izrazitoj neomiljenosti, a jedna učenica je neprimjetna jer gotovo da i ne pridonosi dinamici odjela.

Omiljeni su učenici, dakle, oni s dobrim školskim uspjehom i djevojčice. Poznavajući školsko područje uopće, takav nas rezultat ne iznenađuje. Skupinu neomiljenih učenika čine inače veoma različita djeca. Jedina⁷ (neprimjetna djevojčica) po uspjehu je vrlo dobra učenica, ali potječe iz siromašne bošnjačke obitelji i jedina nije rođena u Sloveniji. Svetlana je iz srpske obitelji, manje je uspješna učenica, inače komunikativna, ali poznata i po svojim neumjesnim izjavama i besmislenim odgovorima - učenici joj se često rugaju. Ivan, također srpskoga podrijetla, kategoriziran je kao učenik s posebnim potrebama (ima niže intelektualne spo-

sobnosti, teškoće u artikulaciji). Smatra se manje bistrim od većine, koja u njemu vidi nekakvoga larkrdijaša. Svima trima učenicama zajedničko je to da su dosta „drukčiji” od većine, koja ga obično strpljivo podnosi, ali ne smatra prijateljima. Svatko od njih ima neku posebnost po kojoj se bitno razlikuje od ostalih, no uzroke za njihovu drukčijost ne možemo tražiti u nacionalnoj pripadnosti jer su obje nacionalnosti u odjelu (i na školi) većinske. Time izlazimo iz tipično interkulturalnog okvira, koji je i usprkos tomu prema mome mišljenju veoma zanimljiv za interkulturalnu edukaciju jer upozorava na njezine mogućnosti, odnosno ograničenja, i na povezanost s drugim vidicima koje pokriva područje jednakih mogućnosti.

Na primjeru isječka školskoga sata zemljopisa pokažimo kako se drukčiji učenik (ne)uključuje u nastavu i na kakav se način drukčijost, odnosno uključenost/isključenost pojačava. Time ćemo moći izvesti zaključak o utjecaju koji ima odnos prema učeniku na ostvarivanje njegovih mogućnosti za razvoj i uspjeh.

Primjer: nastavni sat zemljopisa

Učenici nabrajaju posebnosti Kine. U nastavku je naveden dio razgovora učiteljice s trima učenicima: Špelom, Tinom (omiljene odlične učenice) i Ivanom (učenik s posebnim potrebama). Utvrđuju što su džunke i raščišćavaju značenje pojma vladarska kuća te nastavljaju s podacima iz „osobne iskaznice” Kine.⁸

1. Špela: Učiteljice! Zar nisu džunke one lađice u kojima žive ljudi?
2. U: Tako je. Da, to vam je to.
3. Špela: Samo što nisu jedrilice.
4. U: Jedra se mogu i rastvoriti. Mišljene su te lađice. Kad smo rekli da imaju Kinezi toliko teškoća s boravišnim prostorom, pa se stoga na obalama smjeste čak u lađama. To su te džunke.
5. Špela: Zar nismo rekli da je to dinastija kad smo učili nešto drugo (...)?
6. U: Ne, to je vladarska rodbina, kako god okreneš.
7. Špela: Jer je tu kuća?
8. U: Vladarska kuća, to je mišljeno time. Taj sloj stanovništva, ta skupina ljudi, vladarska rodbina, vladarska kuća. To je ime, odnosno dvije različite stvari za istu stvar. [Ivan cijelo vrijeme diže ruku, zato mu U kaže]: Hoćeš li ti čitati? Hajde.

⁷ Sva su imena izmišljena, pravim slična po zvuku i podrijetlu.

⁸ Navedeni razgovor je transkripcija razgovora s videosnimke.

U = učiteljica

u = neidentificirani učenik.

9. Ivan: Službeno je ime države na slici Kina. Glavni grad je Peking.
10. u: Zar nije Narodna Republika? A ni Ljudska republika?
11. U: Da, da, službeno se zove Narodna Republika Kina. Ali, čekajte, ona [Tina] ima to na kineskom.
12. Tina: Zhonghua Renmin Gongheguo.
13. U: Gdje si to našla?
14. Tina: [odgovara]
15. U: No [Ivanu], zemljopisno uređenje?
16. Ivan: To nisam.
17. U: Nisi. Tina, kako si ti napisala?
18. Tina: Unutarnja Kina?
19. U: Tako je, unutarnja Kina. Što smo još rekli da je karakteristično za Kinu?
20. Tina: Pa, sušne pokrajine...
21. U: Da.
22. Tina: S malo kiše, visoravni...
23. [još 4 razmjene između učiteljice i Tine]
24. Tina: I još smo zaboravili glavni grad.
25. Ivan: Mogu ja?
26. U: Čekaj, samo malo, ti si bio prije, a sad neka Špela.
27. Špela: [razgovor se na taj način nastavlja]

Špela i Tina produktivno pridonose razrednoj raspravi, smisljeno pitaju i odgovaraju, a učiteljica ih pri tome potiče: uzima si vrijeme za objašnjenje, učenike prekida kako bi Tina mogla odgovoriti i postavlja djevojčicama dodatna pitanja. Ivan se bori za riječ i učiteljici gotovo da i ne preostaje drugo nego da mu je (nevoljko) i da. Ali dječak ima nesreću: njegov je odgovor nepotpun ili odgovora nepromišljeno. Djeluje kao faktor smetnje za kojega bi - sudeći prema reakciji učiteljice - bilo bolje da tiho sjedi u učionici i bilježi pravilne odgovore svojih drugova iz razreda.

Ivan je iz sata u sat iskazivao veliko zanimanje za zemljopis i povijest, što za učenike s teškoćama učenja nije tipično, a ni za njega samog kod drugih predmeta. Umjesto da učiteljica njegovo zanimanje potiče i pomaže mu pri organizaciji znanja, pri razumijevanju kompleksnijih sadržaja i razlikovanju bitnoga od detalja, ona ga ograničava i ugnjetava. Njegov interes ne iskorištava za postizanje boljih rezultata na njegovu „jakom” području, čime ne poštuje načelo odličnosti, a usto propušta i priliku za jačanje njegova samopouzdanja i boljega socijalnog položaja u odjelu. Time njegov položaj drukčijeg gotovo i da učvršćuje.

Kako su manjinski i doseljenički učenici često manje uspješni od svojih većinskih vršnjaka, predstavljanje je ovakvoga primjera itekako relevantno. Prikazuje nam način pojačavanja statusa drukčijeg i ometanja pri postizanju uspjeha. Poznavanje takvih slučajeva može drugim učiteljima pomoći da postanu svjesni procesa koje (u velikoj mjeri) izvode nesvjesno.

5. Zaključna razmišljanja

Razvoj europskoga školskog sustava od početka većih migracija u industrijske europske zemlje pokazuje da je ostvarenje prava na zadržavanje vlastite kulture i jezika (koje se ističe od početka sedamdesetih godina) omogućeno organiziranjem podučavanja materinjih jezika i kultura (povijesti, zemljopisa, umjetnosti itd.). U devedesetima je ta rasprava povezana s kritičnim, demokratskim, interkulturalnim, pluralističkim i antirasističkim diskursima, koji naglašavaju važnost povezanosti između kulturalno i društveno osjetljivog obrazovanja. Zbog isprepletenosti društvenih i kulturalnih/etničkih činitelja koji utječu na uspjeh manjinskih

učenika, mogla su se čuti upozorenja da „čiste“ interkulturalne mjere (poput uvođenja podučavanja materinjeg jezika i kulture) nisu dovoljne ni da poboljšaju uspjeh etničkih manjina ni da pomognu u stabilnom razvoju identiteta. Mjere moraju biti povezane s pluralizacijom kurikulumu, uklanjanjem etnocentrizma i stereotipa, uspostavljanjem inkluzivne klime. Postoji potreba za određenim mjerama pozitivne diskriminacije, kao i za uključivanjem novijih spoznaja o razvoju identiteta (suvremeni individualizirani identitet, više određen suvremenim potrošačkim društvom nego tradicijom te povezan s viđenjem sebe kao tuđinca).

Slovenija je počela pratiti trendove razvijene u Europskoj uniji (EU) tek tijekom razdoblja pristupa, uključujući nedavno povećano zanimanje za podučavanje drugih materinjih jezika (u skladu s *Council Directive 77*, naglasak je osobito na podučavanju jezika EU-a). To je nova tema na slovenskoj obrazovnoj sceni; prvo se treba pozabaviti

pitanjima povezanim s tom preporukom, zajedno s razvojem strategija za postupanje sa stranim učenicima. Što se tiče širih interkulturalnih pitanja i dilema, mogu se uočiti određene promjene u području obrazovanja Roma, u kojem se asimilativna politika u dokumentima i nastavnim materijalima postupno zamjenjuje integrativnom. U drugim je područjima javna rasprava vrlo ograničena i (zasad) na nju nije utjecalo čak ni znatno iskustvo s obrazovanjem izbjeglica iz Bosne i s Kosova kad je sustav morao reagirati na relativno velik broj školske djece iz tih dviju zemalja, u čemu je bio relativno uspješan. Zasad je ova rasprava nadglasana pozivima za nacionalno svjesniju koncepciju obrazovanja, što nije neobično za zemlje u tranziciji (usp. Meier, 2003). No u ozračju procesa europskih integracija i potrebe da se napokon suočimo s multikulturalnom stvarnosti, možemo također očekivati i veće korake u tom smjeru u slovenskoj školi.

Literatura

- Auernheimer, G. (1997), *Interkulturelle Pädagogik*. U: Bernhard, A., Rothermel, L. (ur.), *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Benhabib, S. (1995), *Communicative Ethics and the Claims of Gender, Community and Postmodernism*. U: Tallack, D. (ur.), *Critical Theory. A Reader*. New York: Harvester Wheatsheaf, 401 – 416.
- Bernhard, A., Rothermel, L. (1995), *Einleitung*. U: Bernhard, A., Rothermel, L. (ur.), *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 11-17.
- Council Directive 77/486/EEC of 27 July 1997: *Official Journal L 199*, 6. 8. 1977.
- Cushner, K. (1998), *Intercultural Education from an International Perspective: An Introduction*. U: Cushner, K. (ur.), *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1 – 13.
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (ur.) (2002), *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminalogiju pri Pravni fakulteti.
- Ermenc, K. (1999), *Vpliv razumevanja vednosti na določanje ciljev in vsebin pouka – s posebnim ozirom na pouk modernih tujih jezikov*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Faure, E. (1972), *Learning To Be, The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, Unesco.

- Goli, R.-R. (1995), *Multicultural Education, Anti-Racist Education, and Critical Pedagogy: Reflection on Everyday Practice*. U: Ng R., Staton P., Scane J. (ur.), *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*, Westport, Connecticut, London, Bergin & Garvey, br. 3 – 19.
- Gstettner, P. (2003), *Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulturni pedagogiki*. *Sodobna pedagogika*, 1, 10 – 27.
- Horkheimer, M. (1981), *Kritična in tradicionalna teorija*. U: Žižek, S. (ur.), *Kritična teorija družbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 29 – 81.
- Husén, T., Tuijnman, A., Halls, W. D. (1991), *Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea*, Oxford, New York, Seoul, Tokyo, Pergamon Press.
- Kodelja, Z. (2002), *Enakost in svoboda: temeljni vrednoti demokracije in šole*. *Sodobna pedagogika*, 5, 20 – 23.
- Levi-Strauss, C. (1994), *Rasa in zgodovina. Totemizem danes*. Ljubljana: ŠKUC Filozofska fakulteta, *Studia Humanitatis*.
- Maier, L., Risse, T. (ur.) (2003), *Europeanization, collective identities and public discourses (IDNET)*. Final report. http://userpage.fu_berlin.de/~atasp/texte/030217_idnetfinal_report.pdf
- McCarthy, C. (1995), *Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education*. U: Ng R., Staton P., Scane J. (ur.), *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*, Westport, Connecticut, London, Bergin & Garvey, br. 21 – 44.
- Medveš, Z. *Legitimnost vzgoje v javni šoli*, Ljubljana, u *Sodobna pedagogika*, br. 1/2000, str. 186 – 197.
- Medveš, Z. (1991), *Pedagoška etika in koncept vzgoje*. *Sodobna pedagogika*, 3 – 4, 110 – 117.
- Medveš, Z. (2003), *Šola zate in zame. Posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. *Sodobna pedagogika*, 84 – 103.
- Mesec, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socijalnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mollenhauer, K. (1969), *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Muenchen: Juventa Verlag.
- Niecke, W. (1995), *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Popis 2002 (Census 2002), www.sigov.si/popis2002
- Rex, J. (1999), *The concept of multicultural society*. U: Guibernau, M., Rex, J. (ur.), *The Ethnicity Reader*. The Polity Press, 205 – 219.
- Rizman, R. (1995), *Nacionalna država, nacionalne manjšine in združena Evropa*. U: Štrajne, D. (ur.), *Meje demokracije*. Zbornik. Ljubljana: Liberalna akademija, društvo za proučevanje političke demokracije in liberalizma.
- Ryan, J. (1999), *Race and Ethnicity in Multi-ethnic Schools. A Critical Case Study*. The Language and Education Library 15. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sidney: Multilingual Matters. Ltd.
- Skubic Ermenc, K. (2003), *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Splošna deklaracija o jezikovnih pravicah (1999). Ljubljana: Slovenski center PEN.
- Strmčnik, F. (1987), *Sodobna šola v lučni učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Suchodolski, B. (1974), *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće Duga.
- The Development of Education, www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/default.asp#enake

- Troyna, B. (1993), Can you see the join? An Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies. U: Gill, D., Bayor, B., Blair, M. (ur.), Racism and Education. Structures and Strategies. SAGE Publications & The Open University.
- Urad za šolstvo. www.mszs.si/slo/organi/solstvo
- Urank, M., Učenci in dijaki tujci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah (Neobjavljeni izvještaj), Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo, znanost in šport.
- Yin, J. K. (1994), Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Method Series. Vol. 5. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Young, J. (1995), Multicultural and Anti-Racist Education: A Comparison of Canadian and British Experiences in the 1970s and 1980s. U: Ng, R., Staton, P., Scane, J. (ur.), Anti-racism, Feminism and Critical Approaches to Education. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Zakon o osnovni šoli (2003),
http://www.dzrs.si/si/aktualno/spremljanje_zakonodaje/sprejeti_zakoni/sprejeti_zakoni.html
- Zakon o organizaciji in financiranju šolstva v Republiki Sloveniji (2003),
http://www.dzrs.si/si/aktualno/spremljanje_zakonodaje/sprejeti_zakoni/sprejeti_zakoni.html
- Zidarič, V. (1994), Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje (u kontekstu poslijeratnih migracija u Europi). U: Grupa autora: Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima (metodički pristupi). Ljubljana: UNESCO, Njemačka komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.

Zusammenfassung

LAGE DER ANGEHÖRIGEN VON ETHNISCHEN MINDERHEITEN IN DER SLOWENISCHEN GRUNDSCHULE

Klara S. Ermenc
Abteilung für Pädagogik und Andragogik
Universität Ljubljana, Slowenien

In diesem Artikel wird eine Analyse vorgenommen, die sich mit der Reaktion der slowenischen Grundschule auf die Anwesenheit verschiedener Volksgruppen und ethnischer Gemeinschaften in Slowenien beschäftigt. Dabei stellte ich mir die Frage, ob das slowenische Grundschulsystem moderne interkulturelle Ansätze aufnimmt und sich um die Chancengleichheit "autochtoner" und "neuzeitlicher" Minderheiten bemüht. Die Analyse hat meine Ausgangshypothese bestätigt, dass an den öffentlichen slowenischen Grundschulen eine assimilatorische, und nicht integrative Schulpolitik betrieben wird, wodurch ethnische Minderheiten an einer gleichberechtigten Entfaltung und Ausbildung gehindert werden. Die Integration findet nur deklarativ, und nicht im Schulalltag statt.

Stichworte: interkulturelle Erziehung, Chancengleichheit, Volksgruppe, ethnische Gemeinschaft, Assimilation, Integration, Grundschule, Slowenien