

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko
Oddelek za sociologijo

Anja Vračič

***Razvijanje medkulturne zmožnosti pri pouku
književnosti***

Diplomsko delo

Mentorici: izr. prof. dr. Alenka Žbogar

doc. dr. Alojzija Židan

Ljubljana, september 2016

*Nobena pot ni ravna,
nobena pot ni revna,
a vsaka je zahtevna
in tvoja ena sama – glavna.*

(T. Pavček)

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentoricama, izr. prof. dr. Alenki Žbogar in doc. dr. Alojziji Židan, za strokovno pomoč in nasvete pri oblikovanju diplomske naloge.

Zahvaljujem se tudi družini in prijateljem, ki so mi stali ob strani.

IZVLEČEK

Razvijanje medkulture zmožnosti pri pouku književnosti

V diplomskem delu se ukvarjam z razvijanjem medkulture zmožnosti pri pouku književnosti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Na začetku so orisane spremembe, ki se dogajajo v postmoderne družbi. Družba je postavljena pred zahtevno nalogo, kako usposobiti posameznike za življenje v sodobnem, globaliziranem in multikulturnem svetu. Medkulture zmožnost je ena izmed ključnih zmožnosti današnjega časa, ki so potrebne za uspešno vključevanje v sodobno družbo.

Razvijanje medkulture zmožnosti pri pouku književnosti lahko dosegamo z različnimi metodami pouka. Za osnovnošolsko obravnavo je primerna in priporočena metoda delne in celostne šolske interpretacije. Tudi medpredmetne povezave pomembno prispevajo k razvijanju medkulture zmožnosti.

Diplomsko delo zaključujem z dvema primeroma učnih priprav, v katerih je načrtovano razvijanje medkulture zmožnosti pri učencih.

KLJUČNE BESEDE

postmoderna družba, globalizacija, multikulturalizem, identiteta, medkulture zmožnost, delna in celostna šolska interpretacija, medpredmetne povezave

ABSTRACT

Developing and encouraging of the intercultural competence at literature courses

In this degree paper I am discussing the methods for developing the intercultural competence at literature courses of the third educational stage of primary school.

At the beginning there are highlighted the changes, occurring in postmodern society. Our society faces an important challenge – in what way and how to equip an individual for life in modern, globalised, multicultural world. The intercultural competence is one of the key abilities of our era and is vital for a successful integration in contemporary society.

Encouraging the development of the intercultural competence at literature classes may be achieved by various teaching methods. The most adequate and also recommended teaching method for primary school is partial and comprehensive interpretation, but also cross-curricular teaching, which can largely contribute to the development of intercultural competence.

The degree is concluded and rounded by two examples of teacher preparation, which anticipate the encouragement of the intercultural competence in pupils.

KEY WORDS

postmodern society, globalisation, multiculturalism, identity, intercultural competence, partial and comprehensive interpretation, cross-curricular teaching

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	8
2	POSTMODERNA DRUŽBA	10
2.1	Globalizacija.....	10
2.2	Narod, država, etnija.....	12
2.3	Multikulturalizem.....	13
2.4	Identiteta.....	15
2.4.1	Kulturna identiteta.....	16
3	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA (EVROPSKO) DEMOKRACIJO 20	
3.1	Multikulturne države in interkulturni državljani	22
3.2	Razvijanje medkulturnih kompetenc.....	25
3.3	Medkulturne kompetence pri pouku slovenščine	31
4	KULTURNA ZMOŽNOST	37
4.1	Vzgojni cilji pouka književnosti.....	38
4.2	Funkcije književnosti.....	39
5	RAZVIJANJE MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI	42
5.1	Medpredmetne povezave	44
5.2	Delna in celostna šolska interpretacija.....	47
6	PRIMERA UČNIH PRIPRAV	50
6.1	Slovenska književnost	50
6.2	Svetovna književnost.....	55
7	ZAKLJUČEK	59

8	VIRI IN LITERATURA.....	61
9	PRILOGE	65

KAZALO SLIK

Slika 1: Medkulturna sporazumevalna zmožnost po M. Byramu.	33
Slika 2: Razvejenost sporazumevalne zmožnosti po Bachman (1990) in Ferbežar (1997).	35
Slika 3: Deset stopenj medpredmetnega povezovanja.	46

1 UVOD

Postmoderno družbo zaznamujejo procesi globalizacije, pluralnost identitet, kultura potrošništva, razmah informacijske tehnologije ... Svet s tem postaja vse bolj povezan, spreminja se v globalno vas, saj so migracije postale del našega vsakdana. Ljudje različnih kultur se tako srečujejo pogosteje kot kadar koli prej, praktično vsakodnevno, in bolj ali manj uspešno vzpostavljajo medsebojne stike. Multikulturalnost kot stanje srečevanja in sobivanja kultur od nas zahteva premislek o tem, kako sprejemati sočloveka ne glede na to, od kod prihaja, brez strahu do neznanega oz. drugačnega, da bi znali živeti skupaj. Zmožnost sprejemanja pa ni prirojena oziroma samoumevna, temveč se je je treba naučiti in razviti tako po intelektualni kot emotivni plati. Čeprav je človekov razvoj vseživljenjski proces, so še posebej pomembna najzgodnejša leta, saj že majhen otrok vstopa v odnose z različnimi ljudmi znotraj družinskega in socialnega okolja, tako pod vplivom starševske vzgoje kot lastnih izkušenj ob druženju s sovrstniki. Ob neformalnem učenju sta nato vrtec in pozneje šola kot vzgojno-izobraževalni ustanovi tisti, ki morata pomagati posamezniku razvijati tako intelektualno znanje kot socialni čut ter ga usmerjeno usposobiti za ozaveščeno in harmonično sobivanje v sodobni, medkulturni družbi.

Učitelji se pri svojem delu srečujejo z dilemo, kako najučinkoviteje prepletati izobraževalno komponento z vzgojno tako pri svojem predmetu kot povezovanju z drugimi predmetnimi področji. Že med študijem slovenskega jezika s književnostjo in sociologije sem opazila veliko možnosti za vsebinsko povezovanje, s katerim določene vsebine osvetlimo z več zornih kotov oz. ponudimo aktualiziran, celosten, a hkrati večplasten vpogled, ki ga en sam predmet zaradi svoje specifičnosti ne (z)more.

Po mojem mnenju bi bilo lahko dobro izhodišče za tovrsten pristop ravno pouk književnosti, ki ima izrazito vzgojno komponento, saj lahko književnost zaradi specifičnih lastnosti, vplivov na čustva, domišljijo in razum gradi vrednostni sistem posameznika.

»Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (UN 2011: 4).

Na podlagi tovrstnih razmišljanj sem se odločila, da v svoji diplomski nalogi prek dveh primerov učnih priprav za pouk književnosti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju

osnovne šole preverim svojo tezo, da lahko z izbiro ustreznih književnih besedil in metode šolske interpretacije razvijamo medkulturno zmožnost pri učencih.

Pri pouku književnosti razvoj medkulturne zmožnosti dosegamo z različnimi metodami pouka. V učnem načrtu je kot osrednja metoda za doseganje ciljev navedena celostna ali delna šolska interpretacija. Te teoretične ugotovitve poskušam empirično prenesti na primer učne priprave, in sicer s kvalitativno metodologijo analize didaktične vsebine učne priprave in učnega gradiva. V začetnih poglavjih tako opredelim ključne pojme, povezane s konceptom postmoderne družbe, kot so globalizacija, multikulturalizem in identiteta. V nadaljevanju opisujem pomen vzgoje in izobraževanja z vidika razvijanja medkulturnih in kulturnih kompetenc tako v širšem smislu kot ožje, tj. pri pouku književnosti. V petem poglavju se osredotočim na konceptualiziranje medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti, v šestem poglavju pa sledita dva praktična primera, kako bi lahko razvijanje medkulturne zmožnosti vključili v konkretno učno uro prek ustrezne učne priprave. Nalogi so priložena tudi književna besedila, ki so vključena v učnih pripravah.

2 POSTMODERNA DRUŽBA

Za lažje razumevanje kompleksnih družbenih sprememb, s katerimi se spoprijema sodobna družba, v nadaljevanju podajam teoretični pregled pojmov, s katerimi se srečujemo, in različnih pogledov nanje.

2.1 Globalizacija

Pojem globalizacija je eden pogosteje uporabljenih pojmov v zadnjem času. Beck v delu *Kaj je globalizacija?* (2003) opozori na posploševanje pojma v (negativnem) smislu vsesvetovne ekonomske in kulturne hegemonizacije. Beck globalizacije ne vidi kot krovnega koncepta, temveč jo skrči na ekonomsko razsežnost in jo sopostavlja h konceptoma globalizma na eni strani ter globalnosti na drugi.

»[Beck] [g]lobalizem razume kot ideologijo neoliberalizma, ki nastopa enovzročno, ekonomistično, dejansko mnogodimenzionalnost globalizacije pa skrči le na eno, ekonomsko dimenzijo, ki je povrh vsega mišljena linearno, vsem drugim dimenzijam (ekološki, kulturni, politični ...) pa da spregovoriti le znotraj podmene o dominantnosti sistema svetovnega trga. Na drugi strani je globalnost koncept, ki dokazuje, da že dolgo živimo v svetovni družbi[,] in ki onemogoča predstavo o zaprtih prostorih. Nazadnje Beck postavi še paradigmo globalizacije, ki nasprotno od današnjega pomena označuje procese, pri katerih nacionalne države spodkopavajo različni pritiski s strani transnacionalnih akterjev. Druga ob drugi tako obstajajo ekološke, gospodarske, politične, civilnodružbene in druge globalizacije, ki se jih ne da zvajati eno na drugo, niti eno skozi drugo predstavljati« (Mandelc 2010: 42).

Najbolj razširjena definicija globalizacije to opredeljuje kot *»povečevanje medsebojne odvisnosti«*. Svet je zdaj bolj kot kadar koli prej povezan z medsebojnim delovanjem ekonomskih, političnih in kulturnih odnosov, ki delujejo preko državnih in celinskih meja. Tudi pojem *»globalna vas«* označuje medsebojno povezanost elementov v učinkujočo celoto (Holton 1998 v Mandelc 2010: 42–43).

Spet drugi globalizacijo povezujejo s homogenizacijo in vesternizacijo ali pozahodnjenjem, tj. hegemonizacijo po meri zahodne kulture. Walters (v Mandelc 2010: 43) meni, da globalizacija opravičuje ekspanzijo zahodne kulture in kapitalizma s tem, ko vzpostavlja silo, nad katero ljudje nimajo nadzora. Globalizacija je razumljena kot dominacija zahodnih

ekonomskih in kulturnih interesov nad drugimi deli sveta, orodje, ki omogoča povečevanje neenakosti med bogatimi in revnimi (državami). Posebna vrsta takšne homogenizacije je tudi amerikanizacija, ki vzpostavlja vlogo ZDA kot tiste sile, ki obvladuje svetovne resurse in si podreja šibkejše države za doseganje lastnih ciljev. Ritzer je vpeljal tudi pojem mcdonaldizacija, ki ponazarja, kako princip restavracij hitre prehrane vse bolj dominira v različnih sektorjih ameriške družbe in posledično po vsem svetu (Ritzer, Holton v Mandelc 2010: 43).

Harvey (v Mandelc 2010: 44) pa v svojem pogledu na procese globalizacije poudarja, da svet postaja vse bolj povezan, kar vodi v zmanjševanje pomena tako prostora kot časa. Njuna zgoščenost ima velik vpliv na politične in ekonomske dejavnike, pa tudi na kulturno in družbeno življenje. Vzrok zgoščenosti so nove oblike organizacije, nove tehnologije produkcije ter s tem povezana menjava in potrošnja.

Avtorji torej globalizacijo obravnavajo z različnih gledišč, od vsesvetovne razsežnosti, prek medsebojnega vplivanja kultur, do prevlade zahodne oz. – v najožjem smislu – ameriške civilizacije. Skupno vsem tem pogledom pa je dejstvo, da globalizacija prinaša spremembe, ki spreminjajo podobo sveta, kot smo poznali do zdaj, tako v širšem smislu kot na ravni posamezne države in kulture, tudi slovenske.

Številni se ob tem sprašujejo, ali bo globalizacija povzročila konec nacionalne dobe. Mandelc poudari, da je odgovor na to vprašanje mogoč le, če razločujemo med konceptoma države in naroda:

»V primeru države je vprašanje, ali lahko države obdržijo svojo suverenost nedotaknjeno, kljub povečanim čezmejnimi ekonomskim aktivnostim in regulacijam v času, ko je vse več odločitev sprejetih na supranacionalni in v nekaterih primerih tudi subnacionalni ravni. V primeru naroda je bistveno vprašanje, ali obstajajo oblike skupnosti, ki ponujajo alternativo nacionalnim identitetam« (Mandelc 2010: 44).

Po drugi strani pa velja izpostaviti, da še vedno štejejo nacionalne meje in nacionalne države, narodi so pomemben vir politične in kulturne identitete (Mandelc 2010: 45). V nadaljevanju zato opišem in razmejim pojme narod, država in etnija.

2.2 Narod, država, etnija

Vse od zmage meščanske družbe in demokracije ljudi iz evropskih civilizacij današnjega časa opredeljujeta dve eksistencialni danosti – narodna in državljanska. Narod je naravni, tudi zgodovinsko starejši, medtem ko je država zavestno skonstruirana z uveljavitvijo človekovih političnih pravic in ustave. Pri vseh narodih gre za občutenje hkratne pripadnosti svojemu narodu in svoji državi. Z obema se ljudje čutijo povezani z neko zavestjo, simpatijo, ljubeznijo in ponosom. Težava lahko nastane, kjer ob večinskem narodu živi narodna manjšina, ki nima zagotovljenih pravic, čeprav so dandanes postale zakonski standard državnega in mednarodnega življenja, vendar v številnih primerih še niso izpolnjene v praktičnem življenju. V občutenju in vrednotenju pripadnosti pri velikih in malih narodih obstaja pomembna razlika. Pri velikih narodih je pripadnost svoji narodnosti povsem neproblematična, nezavedna in nesporna. Pri malih narodih pa je občutenje pripadnosti svoji narodnosti veliko bolj zavestno, saj je bilo v zgodovini velikokrat ogroženo in ga je bilo treba braniti in vedno znova potrjevati (Prunk 2006: 12–13).

Pojem nacionalizem se pogosto izenačuje z občutkom pripadnosti oz. lojalnosti do države (nacije) in ne z lojalnostjo narodu. V slovenskem jeziku v prvem primeru uporabljamo pojem nacija in v drugem narod. Kadar gre za prevod, pa mora prevajalec šele iz konteksta razbrati, ali celo uganiti, za rabo katerega pojma gre. Narod radi preprosto izenačujemo z državo, čeprav je to povsem nereflektirano poenostavljanje. Pojem narod izhaja iz latinskega preteklega deležnika glagola *nasci* (roditi se) oz. samostalnika *nationem* (vrsta ali rasa). Ta pojem so uporabljali zelo svobodno, o čemer pričajo tudi študentska združenja v srednjem veku, ki so se imenovala *nationem*, s čimer so označevali teritorialno pripadnost njihovih članov. V 13. stoletju je pojem naroda v angleščini pomenil oz. označeval skupino ljudi, ki jo združujejo krvne vezi. Pozneje so bolj ali manj tesne krvne vezi nadomeščali s skupnim izvorom. Sodobni narodi se še danes sklicujejo na skupni izvor, največkrat na podlagi mitov (Rizman 1991: 15–16).

Razlikovanje med narodom – nacijo in državo je bistvenega pomena, kajti ni vseeno, ali se pojem uporablja v primeru bolj ali manj etnično homogene nacionalne države, mnogonacionalne države ali naseljske države. Nekritična uporaba enega in istega pojma za tako različno konstituirane družbene organizme samo povečuje nerazumevanje in nesporazume na tem področju (Rizman 1991: 16).

Nesporazumi glede rabe se pojavljajo tudi pri etničnosti. Grški pomen besede *ethnos* (ljudstvo) meri na temeljno človeško skupino. Številni izrazi uporabljajo v smislu kulturne, jezikovne, verske ali kake druge manjšine. Vendar etnične skupine ne predstavljajo podrejenega dela velike politične celote, temveč lahko predstavljajo celo njen dominantni del. Nepravilna raba pojma etničnih skupin zabriše bistvene razlike med različnimi tipi, na katerih so utemeljene številne skupine. Weber etnične skupine ni ločil od naroda. Menil je, da ju je mogoče, pod pogojem, da se zavedamo, da občutek etnične solidarnosti sam po sebi še ne naredi naroda (nacije), spraviti v eno samo definicijo. Narod je torej samozavestna etnična skupina oz. je etnična skupina kot taka spoznana po drugih (od zunaj), narodi pa se kot taki spoznajo sami (Rizman 1991: 18).

Da bi razumeli odnose in trenja oz. nesoglasja v družbi, se moramo torej zavedati kompleksnih zgodovinskih dejstev in dejavnikov ter spreminjajočih se družbenih okoliščin, ki vplivajo na kolektivno zavest ter občutek pripadnosti skupnosti.

2.3 Multikulturalizem

Pomembna sprememba družbenih okoliščin se je zgodila ob koncu 2. svetovne vojne, ko so se okrepili migracijski tokovi. Že tako zgrešena predstava o prekrivnosti nacionalne pripadnosti in državljanstva se je začela razblinjati, saj so se okrepili stiki med različnimi kulturami. V ospredje je tako vse bolj prihajalo vprašanje sobivanja več različnih kultur in pojavov v družbi, ki jih je spremenjena družbena dinamika povzročila.

Tudi za pojem multikulturalizem velja, da ni enoznačne definicije, saj so ga avtorji različno pojmovali. Najpogostejše in najosnovnejše je pojmovanje kulturalizma kot politike do drugačnosti. Marco (v Deželan 2009: 81) deli multikulturalizem na tri veje. Prva veja, za katero velja, da je daleč od konvencionalnega razumevanja multikulturalizma, opredeljuje politiko segregacije, getoizacije in rasizma. Drugo vejo multikulturalizma predstavlja ideal »talilnega lonca«, kar pomeni metaforo za mešanje in zlitje imigrantskih kultur brez državne intervencije. Tretja veja pa opisuje pojav konvencionalnega multikulturalizma, ki se je razvil iz izhodišč kulturnega pluralizma.

Heater (v Deželan 2009: 81) ločuje med tremi različnimi demografskimi vrstami vnosa multikulturalnosti v posamezen sistem, in sicer etnične manjšine, manjšine, ki so nastale kot posledica prisilnih ali prostovoljnih migracij, ter ljudstva, ki so geografsko in politično tako

konsolidirana, da posamezno državo delajo multikulturno. Večina držav je večetničnih, zato so pogoste različne kombinacije multikulturnosti. Vse to pa ima močan vpliv na naravo državljanstva. Kako trdna je vez med državljanom in državo? Heater meni, da je odločilnega pomena znanje uradnega jezika in poznavanje delovanja političnega sistema. Vendar se tukaj zastavlja vprašanje, ali naj bo asimilacija izpeljana z učenjem jezika in posledično slabljenjem manjšinske kulture ali je dolžnost manjšine učenje uradnega jezika kot drugega jezika (Deželan 2009: 82).

Lukšič-Hacin navaja, da je v nekaterih analizah in teorijah multikulturalizma prišlo do dveh pomembnih sprememb. Izpostavlja se pomen, ki ga ima diskurz oz. izbira jezikovnega izraza za vzpostavljanje odnosov. Pojavi se potreba po zamenjavi pojmov oziroma po njihovi ponovni opredelitvi, kajti:

»jezik belcev je totalitaren in sam sebi prisoja pravico in vlogo predstavnika vseh ostalih etničnih skupin. Za ponovno opredelitev bodo potrebni napor, saj si dominantna ideologija vedno prizadeva, da bi dosegla stabilnost njej ustreznega pomena nekega znaka, termina« (McLaren v Lukšič-Hacin 1999: 96).

Druga sprememba, ki jo izpostavlja, je premik od poudarjanja strpnosti k bolj nevtralnemu pojmu sprejemanja razlik, kar zasledimo pri teoriji kritičnega multikulturalizma. Razlika naj bi že v izhodišču zavzela mesto strpnosti. Stališča do vprašanja o odnosu med pojmom so si seveda različna. Nekateri zagovarjajo strpnost in se opirajo na razčlenitev pojma tolerance pri Locku, ki naj bi vključevala tudi razliko, drugi pa se zavzemajo za ponovno opredelitev in uporabo pojma razlike že v izhodišču (Lukšič-Hacin 1999: 96). Pri konceptu multikulturalizma se je torej pomembno zavedati tudi jezikovnih izbir, ki lahko vplivajo na spremembo v dojetju zunajjezikovne stvarnosti. Bolj ozaveščena raba jezika lahko pripomore k temu, da ne diskriminiramo oz. se počutimo manjvredno že na podlagi tega, kako neko predmetnost poimenujemo in opisujemo – da ne dodajamo vrednostnih oznak k opisu pripadnosti oz. identitete.

2.4 Identiteta

Identiteta ni sodoben pojav, čeprav so se prav v moderni dobi identitetni diskurzi najbolj razširili. Mirjana Nastran Ule meni, da se o identiteti toliko govori, »ker ni več samo po sebi razumljivo, kaj identiteta pomeni in iz česa je narejena« (2000: 1). V času, v katerem živimo, je številnim težko odgovoriti »Kdo sem?« in o sebi povedati povezano zgodbo, saj so naše pripovedi sestavljene iz različnih in medsebojno protislovnih zgodb (prav tam).

Čeprav se z izrazom identiteta pogosto srečujemo in nam je njegov pomen znan, se nam pri definiciji tega pojma velikokrat zatakne. Z identiteto se ukvarjajo različne znanstvene discipline, saj so njeni pojavi interdisciplinarno povezani in soodvisni. Tudi zaradi tega je definicija pojma identiteta nekoliko otežena, saj vsaka izmed znanstvenih disciplin na ta pojav gleda s svojega zornega kota. Za pojmovanje identitete v tej nalogi se opiram na definicijo identitete, ki jo je podala Nastran Ule v uvodu v knjigo *Sodobne identitete (2000) – V vrtincu diskurzov*. Identiteto pojmuje kot način, na katerega se posamezniki ali kolektivitete razlikujejo v primerjavi z drugimi posamezniki ali kolektivitetami. Identitete so sestavljene iz podobnosti in razlik (Nastran Ule 2000: 3).

Temeljne strukture, pomembne za integracijo lokalnih družb in posameznikov, so se začele razkrajati že v pozni moderni dobi. Spremembe so začele ukinjati potrebo po tradicionalnih oblikah sebstva, subjektivnosti in identitet s trdnim središčem (Nastran Ule 2000: 302). Zdi se, da identiteta postaja vse manj pomembna kategorija. Vendar kljub kaotičnosti, ki se pojavlja v zvezi z identiteto, ne moremo reči, da na njeno mesto stopajo nove kategorije, ki bi izražale notranjo in zunanjo prepletenost posameznika in družbe, saj je identiteta nujna socialna institucija. Zagotovo pa so opazne številne spremembe glede identitete. Prva izmed njih je pluralnost identitetnih ponudb oziroma izbirnost identitet. Ta vidik se ujema s predstavo sodobnega sveta, v katerem velja vsesplošna izbirnost, kontingentnost, ki jo gojijo in podpirajo sodobni trgi in vzorci potrošnje (Nastran Ule 2000: 310).

Z izbirnostjo identitet je povezano stiliziranje identitete posameznika in tudi skupinskih identitet. To jim omogoča, da oseba ni več življenjsko vezana na trenutni nabor svojih identitetnih dosežkov. Posamezniku omogoča, da izpostavi in prezentira identitetno obliko glede na socialni kontekst in okoliščine. Zato je v tem kontekstu smiselno govoriti o identitetnem repertoarju, ne pa samo o eni sami vodilni identiteti posameznika (Nastran Ule 2000: 311).

Tretja značilnost postmoderne identitete je narativnost identitete. Sodoben čas še posebej pripomore k temu. Okoliščine posameznika skorajda prisilijo, da pripoveduje o sebi. Narativna kompetenca je potrebna v uradnih institucijah, ki zahtevajo našo biografijo, raznih kandidiranjih za boljše šole, službe, vse do osebnih situacij, ko se predstavljamo drugim, prijateljem, intimnim partnerjem, celo samemu sebi v osebnih zapiskih ali dnevnikih (Nastran Ule: 312).

Vse bolj se torej poudarja svobodna izbira posameznika, kar velja tudi za področje identitete. Ta je lahko večplastna. Hkrati pa ima tudi vprašanje svobode pri vzpostavljanju identitete dve plati – s pojavom svetovnega spleta in družbenih omrežij smo delno pridobili, delno pa izgubili nadzor nad izbiro oz. izbirami, kako želimo svojo pripadnost predstaviti. Vse pogosteje prihaja do zlorab, ki lahko dosežejo velik krog ljudi, saj imajo tudi drugi to moč, da konstituirajo našo virtualno identiteto in s tem ugled v družbi. Tudi v resničnem življenju pa si posamezniki lahko delno izbirajo, katerim družbenim skupinam ali kulturnim krogom želijo pripadati.

2.4.1 Kulturna identiteta

Kulturna identiteta je posebna vrsta socialne identitete¹, ki nastane v kontekstu jezikovno-kulturnih in rasnih identifikacij ter razlikovanj. Za posameznikovo kulturno identiteto velja (tako tudi za vse preostale identitete), da je bolj sistem dejanj kot sistem značilnosti, ki odlikujejo posameznika, saj se ravnanja oblikujejo na podlagi pripadnosti določenim skupinam ali kulturnemu krogu. Posameznik živi in uprizarja svoje identitete, drugi pa se odzivajo nanje in prav tako tudi sami uprizarjajo svoje identitete (Nastran Ule 2000: 188).

Kulturna identiteta zato ni le kolektivno sebstvo, ki bi bilo skupno ljudem, ki si delijo skupno zgodovino in tradicijo, in ne zagotavlja nespremenljive kulturne pripadnosti posameznikov. Odvisna je od razlik med njimi, je fragmentirana, večkratno konstruirana z različnimi in pogosto tudi nasprotujočimi si diskurzi, praksami in socialnimi položaji. Se stalno spreminja in transformira pod vplivom radikalnejših družbenih sprememb (Nastran Ule 2000: 191).

¹ Socialno identiteto definiramo kot celoto določil, samopodob in oznak, ki karakterizirajo osebo kot socialno enoto in prepoznavnega socialnega akterja v določenem socialnem kontekstu. Socialna identiteta je celota ponotranjenih družbenih vlog, ki usposabljuje posameznika za delovanje v različnih socialnih skupinah ali institucijah (Nastran Ule 2000: 325).

Problematika kulturne identitete se nanaša na vprašanje, kako se zgodovinski, jezikovni in kulturni izvori uporabljajo v procesu nastajanja in ne bivanja. Za kulturno identiteto je pomembnejše od vprašanj »kdo smo?« in »od kod izhajamo?« vprašanje, kaj lahko postanemo, kako smo bili reprezentirani ali kako bi sami sebe reprezentirali (Nastran Ule po Hall: 191).

Adams je v razpravi *Nacionalna kulturna identiteta in multikulturalizem* na Simpoziju o slovenski kulturni politiki, ki je potekal leta 1997, primerjalno povezal pojma kulturna identiteta in tradicija. Njegovo izhodišče je, da oba pojma vsebujeta pomemben element izmišljanja. Ljudje radi razlagajo, kaj čutijo, mislijo in delajo, kakor je že od nekdaj. To deluje tolažilno, daje stabilnost njihovi eksistenci in ustvarja socialno kohezijo. Za dosego tega so pripravljene negovati svojo tradicijo ali si jo, če je treba, celo izmisliti. »Izum tradicije«, kot to v svoji razpravi imenuje Adams, je igral veliko vlogo pri pojavu in oblikovanju naroda in nacionalne države, kakršna ju poznamo danes (Adams 1998: 92).

Tudi pri kulturni identiteti imamo opravka s konceptom, ki je v številnih pogledih izmišljotina. Izmišljanje tradicije kaže na rast in razširitev (ljudje si navadno izmišljajo slavno preteklost), nacionalna kulturna identiteta pa je veliko več kot le obrambni koncept. Svet sodobne družbe se vse bolj odpira – tehnološki razvoj, telekomunikacije, počitnice, delo ... To dejstvo ljudem povzroča občutek strahu in zbežanosti. V svetu nimajo več mesta, ki bi jim zagotavljali varnost. Tudi vloga nacionalne države se spreminja. Ljudje se na vse te spremembe odzivajo tako, da se kot posamezniki ali kot skupnost skušajo čim bolj zasidrati znotraj tega, kar imajo (Adams 1998: 92).

Iz tu izhaja ambivalenten odnos do izraza kulturna identiteta. Po eni strani lahko postane prikladno sredstvo, s katerim lahko družba

»začrtava razlikovanje med tistimi na eni strani črte in tistimi na drugi. Med njimi in nami. Ta vrsta kulturne identitete torej na splošno pomeni konec idealov multikulturne družbe« (Adams 1998: 94).

Aleš Debeljak nasprotno meni, da nacije z izoblikovano kulturno identiteto izzivi in vplivi od zunaj ne ogrožajo, marveč jih zlahka sprejme. T. i. »drugi« – kot nekdo iz drugačne kulture – je v liberalni tradiciji modernosti vedno predstavljal navdih, ki je sicer naporen, a produktiven. Drugi postane sovražnik le takrat, kadar nismo prepričani o lastni identiteti (Debeljak 1998: 80).

Slovenski narod se večkrat sooča z očitki o majhnosti, kar služi kot argument za postopno integracijo v neki »širši kulturno-identitetni okvir«. Debeljak opozarja, da maloštevilen narod ni isto kot majhen narod. Maloštevilen narod mora biti še mnogo radikalneje vpet v kontekst svetovne kulturne menjave, če noče obstajati le kot folklorni okrask. Vendar argument številčne majhnosti ni nov. Z njim se je slovenska zgodovina srečala že v devetnajstem stoletju s Stankom Vrazom in Ljudevitom Gajem, ki sta predlagala spojitve slovenščine in hrvaščine (Debeljak 1998: 80).

Debeljak kot edino ustrezno izpostavi kozmopolitsko, a samostojno držo, ki jo zaznamujeta sočasno zavedanje nacionalnih korenin in poznavanje univerzalnih komunikacijskih kodov. Nosilci politične in literarne kulture na Slovenskem so se oplajali s tujimi strategijami ustvarjalnosti in mišljenja ter jih predelali v svojevrstne družbene in umetniške oblike, s tem pa krepili slovenski jezik in porajajočo zavest o narodu, živečem na stiku štirih jezikovnih skupin:

»Konec koncev zaradi številčne majhnosti, pa tudi zaradi plodne, čeprav naporne zemljepisne umestitve na križišču romanskih, panonskih, germanskih in slovanskih kultur pravzaprav sploh ne moremo govoriti o idealu bukolično »iste«, vase zaprte in nekontaminirane slovenske kulture, v kateri bi se sončil nacionalni ego in Arcadia« (Debeljak 1998: 81).

Slovenska identiteta se krepi ob soočanju s tujimi kulturami. To je bilo dejstvo tudi v naši zgodovini. Prav tako pa Debeljak, ki velja za kozmopolita, zapiše svojo osebno izkušnjo:

»To prežemanje kultur, v kateri se moja slovenska identiteta nujno krepi ob soočanju s tujimi kulturami, me je paradoksalno šele zares naučilo zares ceniti mojo lastno. Ko med vsakoletnimi pohajkovanji po »moji deželi« spremljam angleške novinarje, ki jih zanima slovenska glasbena scena; ameriške pisatelje, ki se (skupaj z mano) ne morejo načuditi raznolikosti mnogovrstnih kulturnih in intelektualnih publikacij; neutrudne evropske prevajalce, ki predstavljajo svojim zvedavim bralcem strastno imaginacijo Draga Jančarja in formalno dovršene verze Borisa A. Novaka, epska pričevanja Borisa Pahorja in vrtoglavo svobodo Šalamunove lirike, takrat na najbolj neposreden način ugotavljam, kako ploden je lahko tovrsten dialog« (Debeljak 1998: 84–85).

Debeljaku kot pomembnemu književnemu ustvarjalcu slovenska besedila predstavljajo izhodišče za medkulturni dialog in ozaveščanje o razlikah, kar nas lahko bogati oz. nudi nov

pogled na lastno kulturo, kot se vzpostavlja v odnosu do drugih kultur. Podobno bi lahko predvidevali tudi za mlajše bralce, ki se še učijo celostnega vrednotenja književnosti in lastnega odnosa do prebranega, pa tudi dejavnega odnosa do aktualnega družbenega dogajanja, ki ga književnost reflektira, ter ponotranjenja temeljnih vrednot sodobne družbe.

3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA (EVROPSKO) DEMOKRACIJO

Ena izmed temeljnih vrednot, povezanih z multikulturalizmom, je krepitev demokracije in participacije članov družbe. Globalne spremembe, povezane z vse večjo pluralnostjo, so zato prinesle potrebo po spremembah tudi v vzgoji in izobraževanju. Eva Klemenčič govori o pojmu globalizacija edukacije, ki se

»nanaša na diskusije, procese in institucije po celem svetu in sicer na to, kako globalizacija vpliva na lokalne edukacijske prakse in politike. [...] Nacionalna država še vedno kontrolira svoj edukacijski sistem, medtem ko nanj vplivajo globalni edukacijski procesi superstrukture« (Klemenčič 2012: 74).

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo in z uresničevanjem Lizbonske strategije je tudi v našem prostoru postalo vse bolj aktualno vprašanje, kako vzgajati in izobraževati za demokracijo. To nas mora zanimati tako na individualni kot na družbeni ravni, saj to zahtevajo širši globalizacijski procesi, v katere smo vpeti kot posamezniki in člani širših skupnosti (Klemenčič 2005: 419). Znanju Evropa pripisuje vse večji pomen, saj v njem vidi živ, duhovni kapital. Znanje je postalo pomemben dejavnik v družbenem in gospodarskem razvoju, kakor tudi v človekovi kulturi in osebni rasti. Znanje je pomemben člen v sooblikovanju skupnega družbenega življenja, saj lahko z njim povežemo različne evropske identitete ter jih naredimo bolj prepoznavne. Zaradi tega se vse bolj poudarja pomen vseživljenjskega učenja, ki naj bi potekalo od zibelke do groba (Židan 2001: 212). Židan meni, da ima izobraževanje in vzgoja za demokracijo velik pomen za nadaljnjo graditev slovenske državnosti. Kot najbistvenejše navaja naslednje vzroke, ki nas usmerjajo v demokratično edukacijo:

- »- danes se sploh v svetu krepi potreba po državljanski vzgoji,
- zaradi potekajočih procesov evropeizacije ter globalizacije,
- zaradi oblikovanja odprtih družb 21. stoletja,
- zaradi oblikovanja ter nastajanja novih demokracij,
- zaradi zelenega evropskega življenjskega sloga« (Židan 2001: 209).

Namen vzgoje za demokracijo je, da si že odraščajoče osebe oblikujejo jasno stališče o demokraciji in da se jim omogoči, da se vanjo dejavno vključijo, saj demokracija ne deluje, če

ljudje niso dejavni. Demokracija kot sistem delovanja zahteva osebe, ki bodo v tem sistemu znale zadovoljivo sodelovati in zagotavljati obstoj ter razvoj (Kordeš 1999: 38).

Demokracijo v vzgoji in izobraževanju je treba vnesti na vse ravni edukacije. Tako je treba govoriti o demokraciji kot učni snovi, upoštevati jo je treba pri vzpostavljanju odnosov med učitelji in učenci, prav tako med učenci samimi, demokratična načela naj vodijo didaktične principe, metode dela, pa tudi ustvarjanje razredne in šolske klime.

Pomembno vprašanje, ki se zastavlja v politični teoriji vzgoje in izobraževanja je, kako in kdo naj vzgaja državljane? Pri iskanju odgovorov na ta vprašanja moramo upoštevati, da demokratična vzgoja zahteva komplementarno pojmovanje demokracije. Kateri je tisti demokratični ideal, ki dopolnjuje demokratično vzgojo? Gutmann izpostavi vodilno načelo deliberativne demokracije, ki je vzajemnost med svobodnimi in enakopravnimi posamezniki:

»državljeni in njim odgovorni predstavniki so dolžni drug drugemu upravičiti zakone, ki jih kolektivno zavezujejo. Demokracija je deliberativna, če si državljani in njim odgovorni predstavniki drug drugemu ponujajo moralno sprejemljive razloge za vzajemno zavezujoče zakone v procesu stalnega vzajemnega upravičevanja« (Gutmann 2001: 2).

Deliberativna demokracija poudarja pomen javno podprtega izobraževanja, ki vsem otrokom, kot bodočim svobodnim in enakopravnim državljanom, omogoča razvijanje sposobnosti razpravljanja. Zakaj razpravljanje? Na prvi pogled se zdi, da gre pri razpravljanju samo za eno večino oz. vrlino. Vendar razpravljanje vključuje tako večine pismenosti, računske spretnosti, kritično mišljenje, kontekstualno znanje, razumevanje in upoštevanje pogledov drugih ljudi. Prav tako zaobsega vrline, kot so resnicoljubnost, nenasilnost, praktična razsodnost, državljanska poštenost in širokosrčnost. S kultiviranjem teh in drugih veščin ter vrlin razpravljanja demokratična družba pomaga zagotoviti tako osnovne možnosti posameznikov kot svojo kolektivno sposobnost uveljavljanja pravičnosti (Gutmann 2001: 3).

Edukacija² za demokracijo je nujen pogoj preživetja vsakega posameznika in celotne družbe, kajti demokracija je tisti družbeni red in vrednota, ki v današnjem času najbolj izpopolnjuje posameznika kot svobodno bitje, s tem pa postavlja meje osebne svobode proti razmerju z drugimi (Klemenčič 2005: 419). Po mojem mnenju so s tem povezane najpomembnejše vrednote, ki jih privzgaja tudi šola: zmožnost kritičnega mišljenja, spoštovanje pravic in

² Edukacija se nanaša na uravnoteženost vzgoje in izobraževanja.

dolžnosti, ki jih ima posameznik kot član družbe, ter aktivno sodelovanje tako znotraj ožje kot širše skupnosti.

Pravzaprav ne gre samo za vpetost v eno skupnost. Pomembno pri demokratični vzgoji je, da ne sme omejiti svoje vizije na eno samo družbo.

»Učence mora spodbujati k razmišljanju o pravicah in odgovornostih skupnega državljanstva kot tudi skupne pripadnosti človeštvu skupaj z vsemi ljudmi, ne glede na njihovo državljanstvo. Vrednota vzajemnosti, ki podpira predanost gojenju vzajemnega spoštovanja v eni družbi med pripadniki različnih kultur, podpira tudi predanost kultiviranju vzajemnega spoštovanja prek meja držav, med posamezniki, ki pripadajo najrazličnejšim državljanstvom in nacionalnostim« (Gutmann 2001: 291).

Učenci se morajo veliko naučiti o svoji lastni družbi, da lahko delujejo kot dobro obveščeni državljani, vendar samo poznavanje lastne družbe ne zadostuje moralnim zahtevam demokratične vzgoje, saj v sodobnem svetu sobivajo pripadniki različnih kultur, ki jih je tudi treba poznati, da jih znamo sprejemati in spoštovati.

3.1 Multikulturene države in interkulturni državljani

Spremembe v sodobni družbi so nas postavile pred zahtevno nalogo – kako nadgraditi že obstoječe vzorce (ne)ekskluzivne identifikacije in kako usposobiti državljane za družbeno življenje v sodobnem, globaliziranem in multikulturnem svetu. Da bi družbe opolnomočile in usposobile državljane za življenje v novi dobi, je treba na novo premisliti vsebine in načine posredovanja znanj o sodobnih izzivih v okviru izobraževalnih procesov, z namenom spodbujanja odprtosti, demokratičnosti, solidarnosti, tolerance in domoljubja v sodobnih družbah (Pikalo 2010: viii).

Židan izpostavi pomen globalnega izobraževanja, ki izhaja iz dejstva, da živimo in delujemo v globaliziranem svetu. Takšno izobraževanje je povezovalni koncept, ki je vsebnik prvin, kot so izobraževanje za kakovostni globalni družbeni razvoj, izobraževanje za preprečevanje konfliktov, izobraževanje za aktivno državljanstvo (Židan 2015: 32).

Vse bolj pomembna postaja os lokalno-nacionalno-globalno, na kateri mora delovati posameznik-državljan prihodnosti. Zato je treba na novo konceptualizirati pomen državljanstva, ki ga danes ni več mogoče razumeti kot zgolj sublimacijo vseh partikularnih

posameznikovih identitet, temveč kot kompleksen politični odnos na osi lokalno-nacionalno-globalno (Pikalo 2010: viii).

V različnih razpravah se pojavlja mnogo razlag in definicij koncepta multikulturene države. V nadaljevanju bom povzela gledanje Willa Kymlicke, ki se ukvarja z omenjeno problematiko. Kymlicka izpostavi, da je najprej treba razumeti model unitarne, homogene nacionalne države, da bi razumeli ideje multikulturene države.

V modelu nacionalne države je ta definirana kot posest v lasti dominantne nacionalne skupine, ki jo predstavlja večinska skupnost, redko tudi manjšinska, če je sposobna vzpostaviti prevlado (npr. belci v Južni Afriki v režimu apartheida). Ta skupina državo izkorišča kot privilegirano polje izražanja svoje identitete, jezika, zgodovine, kulture, literature, mitov, religije, ter izražanje državnosti. Kdor ne pripada prevladujoči nacionalni skupini, se mora soočiti z asimilacijo ali izključenostjo (Kymlicka 2010: 7).

Na svetu je le nekaj enonacionalnih držav (npr. Portugalska, Islandija, obe Koreji). Preostale države so nacionalno homogenost vzpostavile skozi različne politike. Spodbujali so nacionalno identiteto in obenem zavračali vsakršne alternative. Vendar so temu modelu vse bolj ugovarjale in ga spreminjale vse vrste skupin. Kot odgovor na homogenizacijo naroda so še posebej staroselci in preostale nacionalne skupine podpirale vzpostavitev multikulturenega modela države (prav tam).

Poraja se nam torej vprašanje – kakšna naj bi bila multikulturena država in v kakšne državljanke želimo vzgajati mlade? Kymlicka izpostavi dejstvo, da se definicije razlikujejo v podrobnostih, vendar obstajajo nekatera načela, ki so po njegovem mnenju skupna vsem. Navaja tri ključne ideje, ki jih vključuje koncept multikulturene države:

»zavrnitev teze, da država pripada eni dominantni skupini, nadomestitev politik asimilacije in izključevanja s politikami prilagajanja in priznavanja ter priznanje in poprava zgodovinskih krivic« (Kymlicka 2010: 9).

Skupne značilnosti pogosto zasenčijo razlike med modeli multikulturene države. Vrsta multikulturene države, za katero se zavzemajo različne skupine, je v večini odvisna od zmožnosti in želja posamezne skupine, ki jih pogojujeta njena velikost in gostota poselitve, kar pa je v veliki meri odvisno od zlorab, ki jih je skupina deležna od države. Ni smiselno govoriti o enotnem modelu multikulturene države, saj obstajajo velike razlike med zahtevanimi državnimi reformami tako med različnimi državami kot tudi znotraj ene države med

različnimi tipi skupin ali celo znotraj ene same skupine (Kymlicka 2010: 9–13). Taylor (v Kymlicka 2010: 13) pravi, da:

»resnična multikulturalna država priznava, da njeni državljani govorijo različne jezike in pripadajo raznolikim kulturam ter da pripadajo državi v širšem pomenu besede v različnih variacijah multikulturalnega članstva.«

Koncept multikulturalne države s tem poraja koncept interkulturalnega državljanstva. Kdo oz. kaj je interkulturalni državljani? Kakšne vrste navad, prepričanj in vrlin bi moral imeti in uporabljati ob srečevanju z raznolikostjo?

Prvi korak k multikulturalni državi je zagotovo ta, da so interkulturalni državljani zmožni in želijo podpreti nove oblike multikulturalne države, saj ta ne more obstajati, dokler nima podpore večine državljanov. To pa pomeni, da mora večina državljanov najprej podpreti splošna načela multikulturalne države, ki sem jih omenila že prej: država ni posest dominantne nacionalne skupine, nadomestitev politik asimilacije in izključevanja s politikami prilagajanja in priznavanja ter priznanje in poprava zgodovinskih krivic. V nasprotnem primeru reforme ne bodo trajne. Vendar je sprejetje teh načel lahko dolgotrajen proces, saj se je skozi desetletja ali celo stoletja nabralo mnogo predsodkov in nepravilnosti do manjšin ali drugih skupin, ki jih je treba preseči. Tukaj lahko največ naredimo prav na področju izobraževanja s posredovanjem oz. poučevanjem otrok o realnosti zgodovinske krivice in pojasnjevanjem, zakaj so bile prejšnje ideologije o suverenosti narodov nelegitimne (Kymlicka 2010: 14).

Na pomembnost izobraževanja za multikulturalnost je opozorila tudi Židan (2004). Realnost današnje družbe je njena izjemna različnost. Prepoznavanje in sprejemanje različnosti pa sta za multikulturalno učenje temeljnega pomena. Kulture, ki danes obstajajo druga zraven druge, naj bi se ustvarjalno dopolnjevale in medsebojno bogatile ter tako sestavljale celoto. Takšna globalna vas pa zahteva ozaveščenega in izobraženega državljan (Židan 2004: 55–57).

Za multikulturalno učenje je zelo pomembno, da različnost ne le prepoznavamo, ampak jo tudi dejansko sprejemo. Pomembno je, da zna prepoznati bistvo diskriminacije in da razume njeno vsebino. Zavedati se je treba, da kultura ni statičen pojav:

»Posameznik(ca) je v kulturo rojen, iz kulture se uči, njegova kultura ga socializira, nanj socializacijsko vpliva. V zapletenih socializacijskih procesih posameznik(ca) prevzema vrednostni sistem njegove lastne kulture« (Židan 2004: 57).

Posameznik lahko prevzema predsodke o tujih (drugih, drugačnih) kulturah. Ko začnemo delovati na podlagi predsodkov, pride do diskriminacije. Pozitiven pristop k različnosti je tako temelj multikulturnega učenja.

»Multikulturnost je vrednota. Obstoj zelo različnih kulturnih identitet je velika vrednota. Že sama beseda multikulturno izžareva pozitivnost. Beseda interkulturno namreč opisuje interakcijo, izmenjavo, razlitje, vzajemnost, skupno solidarnost« (Židan 2004: 58).

Ravno ta multikulturnost zahteva razvijanje zmožnosti, da bi znali živeti skupaj v različnosti, ki je ne bi videli kot breme, temveč bi imeli do nje pozitiven odnos, saj bi se zavedali načinov, na katere razlike bogatijo družbo, v njej ustvarjajo dodano vrednost, krepijo aktivno participacijo in sodelovanje.

3.2 Razvijanje medkulturnih kompetenc

Danes živimo v času, za katerega so značilne prepletene, fluidne in hibridne identitete, v katerih državljanstvo ni več vezano zgolj na nacionalno državo. Multikulturnost zahteva nove premisleke o tem, kdo in kako smo ter kako naj nove generacije priučimo kompetenc, da se bodo v novih razmerah znašli in jih polno živeli. Pri tem pa je treba poudariti, da ni pomembno samo naučiti se medkulturnega dialoga z drugimi in drugačnimi, temveč se moramo priučiti tudi samoumeščanja (Mandelc 2010: 46).

V današnjem svetu, za katerega velja, da postaja vse bolj povezan, se je skorajda nemogoče izogniti srečevanju s tujimi oz. drugačnimi kulturami. Zato je kompetentnost, da stopimo v medkulturni dialog, ključnega pomena za narode, večinske in manjšinske skupnosti ter posameznike (Mandelc 2010: 47).

Šola kot pomemben socialni sistem mora skrbeti za celovito in kakovostno edukacijo mladih. Delors je opredelil štiri stebre izobraževanja v 21. stoletju, ki so:

- učimo se, da bi vedeli,
- učimo se, da bi znali delati,
- učimo se, da bi znali biti,
- učimo se, da bi znali živeti skupaj.

Za moje razmišljanje je pomemben četrti steber, tj. »učimo se, da bi znali živeti skupaj«. Mladi se že v učilnici srečujejo s sovrstniki iz različnih kultur in pripadniki različnih etničnih skupnosti, zato moramo zagotoviti, da medsebojno razumevanje že v učilnici postane realnost (Vrečer 2009: 8). Medkulturne kompetence so ena izmed ključnih kompetenc današnjega časa, ki so potrebne za uspešno vključevanje v sodobne družbe. Družbe so kulturno in etnično mešane, da bi pripadniki različnih kultur in etničnih skupin živeli v sožitju, pa potrebujemo razvite medkulturne kompetence.

Kaj je kompetenca? Pojem kompetence vzpostavlja množica eksplicitnih in implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Mnogo avtorjev uporablja pojem kompetence brez jasne vsebinske opredelitve. Kot pravi Weinert (1999), k pojmovni zmedi pripomore tudi uporaba pojma, ne samo v znanstvenem, temveč tudi v vsakdanjem govoru (Štefanc 2012: 9).

Weinert (1999) je naredil izčrpen pregled različnih konceptualizacij kompetenc. Ugotavlja, da je mogoče naštetih vsaj devet različnih pojmovanj:

- splošne kognitivne sposobnosti,
- specializirane kognitivne spretnosti,
- model kompetenca vs. dejavnost,
- modificirani model kompetenca vs. dejavnost,
- težnja k motivirani dejavnosti,
- objektivne in subjektivne kompetence,
- akcijske kompetence,
- ključne kompetence,
- metakompetence (Štefanc 2012: 11–12).

Koncept ključnih kompetenc je eden izmed najbolj razširjenih in uveljavljenih konceptov tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Ideja temelji na predpostavki, da je mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku omogočajo delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti. Weinert (1999) ugotavlja, da je pridobivanje kompetenc v šoli vezano na specifični kontekst. To je vodilo k iskanju od konteksta neodvisnih ključnih kompetenc, ki jih je mogoče enakovredno in učinkovito uporabljati v različnih institucijah pri izpolnjevanju različnih nalog (Štefanc 2012: 15).

V izobraževanju je mogoče uveljavljanje ključnih kompetenc razumeti v kontekstu širših ekonomskih, socialnopolitičnih in pedagoških procesov. Na rekonceptualizacijo splošnega izobraževanja vpliva preplet vsaj treh dejavnikov:

- težnja po podrejanju izobraževanja zahtevam in pričakovanjem trga dela,
- nekatere pedagoške teorije, ki se opirajo na (radikalni) konstruktivizem,
- nekatere problematične implikacije učinkljivega kurikularnega načrtovanja (Štefanc 2012: 57).

Kompetence v izobraževanju se izraziteje pojavljajo od 70. let prejšnjega stoletja dalje, in sicer predvsem na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (prav tam).

Evropski svet in Evropski parlament pa sta leta 2006 ključne kompetence opredelila kot kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam. Omenjeni odnosi vključujejo čustva, vrednote in motivacije. Evropska komisija je navedla osem ključnih kompetenc, ki so potrebne za vseživljenjsko učenje:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujem jeziku (vključuje tudi medkulturno razumevanje),
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- IKT-kompetenca (digitalna kompetenca),
- učenje učenja,
- medosebne, medkulturne in socialne kompetence ter državljanske kompetence,
- podjetništvo,
- kulturno izražanje (Vrečer 2009: 8).

Številni avtorji opredeljujejo medkulturne kompetence kot del ene izmed osmih skupin ključnih kompetenc. Med definicijami obstajajo manjše razlike. Van Eyken, Szekely, Farcasiu, Raeymaeckers in Wagenhofer (v Vrečer 2009) so opredelili vsebino medkulturnih kompetenc na podlagi 28 intervjujev z učitelji v štirih državah (Avstriji, Belgiji, Finski in Romuniji), ki imajo izkušnje s poučevanjem v medkulturnih okoljih. Med vsebine medkulturnih kompetenc štejejo:

- znanje (se nanaša na znanje o svetu, v katerem živimo),
- tolerantnost do nejasnih situacij, nepredvidljivih situacij,
- fleksibilnost,
- zavedanje lastne kulturne identitete,

- odprtost za nove izkušnje,
- upoštevanje mnenj,
- sposobnost prilagajati se vrednotam drugih,
- etično obnašanje,
- potrpežljivost,
- zavzetost,
- interpersonalne veščine,
- povnanjanje in samoizražanje,
- empatija,
- občutek za humor.

Lusting in Koester (v Vrečer 2009) navajata štiri razloge, zakaj potrebujemo medkulturne kompetence:

- ekonomski razlogi,
- tehnološki razlogi,
- demografski razlogi,
- mirovni razlogi.

Ekonomski uspeh v globalnem svetu je vse bolj odvisen od sposobnosti ljudi, da obvladajo ustrezno komunikacijo z ljudmi iz drugih kultur, s katerimi se srečujejo in poslujejo. Tudi tehnološki razvoj je povečal potrebe po razvijanju medkulturnih kompetenc. Svet se spreminja v globalno vas. Sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije omogočajo, da smo povezani z ljudmi iz vsega sveta. Prav tako so migracije postale del našega vsakdana. Ljudje različnih kultur se vsakodnevno srečujejo in navezujejo stike. Pri tem je pomembno, da razumemo druge kulture in jih spoštujemo. Pomanjkanje razumevanja drugih lahko med ljudmi privede do nemirov in celo do vojn (Vrečer 2009: 10).

Medkulturne kompetence so pogoj za medkulturni dialog, ki nam pomaga premoščati etnične, religiozne, jezikovne in kulturne razlike. Svet Evrope je leta 2008 izdal *Belo knjigo o medkulturnem dialogu*. *Bela knjiga* medkulturni dialog opredeli kot

»odprto in spoštuječo izmenjavo mnenj med posamezniki, skupinami iz različnega etničnega, kulturnega, religioznega in jezikovnega okolja in dediščine na osnovi medsebojnega razumevanja in spoštovanja« (Bela knjiga 2009: 11).

Medkulturni dialog mora delovati na vseh ravneh tako v izobraževanju, medijih, civilni družbi itd. Pomembno je, da potekata spoštovanje in promocija kulturnih razlik na osnovi vrednot, saj je to pomemben pogoj za razvoj družb, ki temeljijo na solidarnosti. Židan pravi, da človek ne more obstajati, ne da bi nenehno vrednotil. Vrednote so pomembna konstitutivna prvina enkratne človekove osebnosti (Židan 2015: 26). Kulturne razlike je treba upravljati demokratično. Pogoji za medkulturni dialog so naslednji:

- treba je okrepiti demokratično državljanstvo,
- treba je razvijati medkulturne kompetence,
- treba je ustvarjati in širiti prostore, kjer se lahko razvija medkulturni dialog,
- medkulturni dialog je treba prenesti na mednarodno raven (Bela knjiga 2009).

Medkulturni dialog krepi politično, družbeno, kulturno in ekonomsko integracijo in kohezivnost kulturno različnih družb. Njegovi glavni cilji so promovirati človekove pravice, demokracijo in pravno državo. Ob doseganju teh treh ciljev oblikujemo vključujoče družbe, ki nikogar ne marginalizirajo. Seveda pa dialog ni mogoč s tistimi, ki ga odklonijo. Z nekom, ki pa je pripravljen na dialog, čeprav ima drugačne vrednote, se lahko začne dolgoročni proces interakcije, ki lahko spodbudi dogovor o spoštovanju človekovih pravic, demokracije in pravne države (Vrečer 2009: 13).

Bela knjiga navaja, da odsotnost medkulturnega dialoga povzroča stereotipne percepcije o pripadnikih drugih kultur. Augoustinos in Walker (v Vrečer 2009) stereotipe opredelita kot družbene reprezentacije, ki so značilne za določeno družbeno in politično okolje v danem zgodovinskem trenutku. Včasih so raziskovalci menili, da se stereotipi ne spreminjajo, danes pa se vse bolj uveljavlja mnenje, da se stereotipi spreminjajo, vendar počasi. Ule (v Vrečer 2009: 14) pravi, da stereotipi delujejo kot samouresničujoče prerokbe, nekateri se potem v skladu s stereotipom tudi vedejo. Posebno pogosti so negativni stereotipi do manjšin, ki jih te pogosto tudi ponotranjijo. Nekateri avtorji pa celo menijo, da stereotipi vsebujejo zrnce resnice. Allport (prav tam) govori o t. i. *kernel of truth* (v ZDA je med kriminalci veliko črncev, vendar to še ne pomeni, da lahko govorimo stereotipno, da so vsi črnci kriminalci).

Ule (v Vrečer 2009: 14–15) meni, da so stereotipi posplošitve na vse člane skupine in so zato zmotni in škodljivi, zlasti ko povzročajo diskriminacije. Stereotipi so poenostavitve kompleksne realnosti, ki imajo z njo bolj malo skupnega. So sodbe o vseh, ki ne veljajo za nikogar, saj so rezultat sklepanja na podlagi omejenih informacij. Gre namreč za proces pripisovanja lastnosti ljudem na podlagi njihove skupinske pripadnosti, ne na osnovi

individualnih značilnosti in posebnosti. Palomares je v priročniku *Spodbujanje strpnosti in sprejemanje drugačnosti* stereotipe opredelila tako:

»Stereotipi predstavljajo spoznavno komponento netolerance; so produkt miselnih procesov in vrednotnega sistema. Stereotip je poenostavljena generalizacija določene skupine ljudi, ki vpliva na vrednotenje pripadnikov te skupine, ne oziraje se na to, da obstajajo med posamezniki individualne razlike. Vsi smo nagnjeni h generalizaciji – k posploševanju, kar počnemo tako, da nove informacije ali ideje razvrščamo v ustrezne kategorije. To nam služi za hitrejše in enostavnejše odločanje v vsakodnevnik situacijah (...) Obstajajo pozitivni in negativni stereotipi, ki se nanašajo na ljudi (...) Vedeti pa moramo, da imajo lahko celo pozitivni stereotipi negativne učinke« (v Šlibar 2006: 30).

Stereotipi se uporabljajo kot sredstvo za oblikovanje predsodkov. Kažejo se predvsem v nespoštljivem, netolerantnem in prezirljivem odnosu do drugih in drugačnih (pripadnikov drugih narodov, etničnih skupnosti, ras, kultur, do oseb z drugačnim načinom življenja, religioznimi, spolnimi usmeritvami ...) (Ule v Vrečer 2009: 15). Palomares je predsodke opredelila:

»Predsodki so čustvena komponenta netolerance. Ker gre za predsodbo, je razumska komponenta povsem izključena, namesto razuma pa imajo odločilno vlogo čustveni odzivi, ki so navadno tako globoko usidrani, da jih je nemogoče spremeniti. Osebe s predsodki imajo predispozicijo za točno določen odziv na nek dogodek ali situacijo, pri čemer bo njihov način odzivanja največkrat negativen in ne bo osnovan na zunanjih dejstvih« (v Šlibar 2006: 30).

Pri krepitvi medkulturnega dialoga Svet Evrope poudarja vlogo učiteljev. Šolam v multikulturni Evropi je namreč zaupana tudi priprava mladih za aktivno državljanstvo. Poleg tega pa učitelji mladim predstavljajo zgled. Zato je pomembno, da se v usposabljanje učiteljev vključijo izobraževalne strategije in delovne metode, ki pripravijo učitelja, da zna pravilno ravnati v novi situaciji različnosti, diskriminacije, rasizma, ksenofobije, seksizma in marginalizacije ter zna konflikte reševati po mirni poti. Učenje in poučevanje medkulturnih kompetenc je nujno potrebno za razvoj demokratične kulture in družbene kohezivnosti (prav tam). Pri pouku književnosti pa se učenci prav prek literarnih del srečujejo s problematikami,

kot so rasizem, ksenofobija, diskriminacija ..., zato je naloga učitelja, da se zna pravilno odzvati, ravnati in podati poglede na obravnavano tematiko.

Za poučevanje književnosti učitelj potrebuje tudi literarnostrokovno usposobljenost, splošno pedagoško in književnodidaktično usposobljenost. Literarnostrokovna usposobljenost pomeni, da se mora učitelj za svoj poklic izobraževati s študijem literature na univerzi, pridobiti in izpopolnjevati mora razgledanost po raznovrstni književni produkciji ter se seznaniti z literarno zgodovino, literarno teorijo, estetiko recepcije in literarno hermenevtiko. Poleg tega mora biti razgledan tudi po vedah, ki pomagajo pri razumevanju in razlaganju literarnih pojavov (npr. umetnost, filozofija, sociologija, zgodovina, psihologija, religiologija). Ob vsem tem mora biti še usposobljen bralec, ki samostojno in strokovnokritično razlaga literarna besedila (Krakar Vogel 2004: 29–31).

Splošna pedagoška usposobljenost je učiteljevo splošno vedenje o naravi in okoliščinah njegovega dela. Vsebuje vsebinske sklope, ki jih Marentič Požarnik (2000) deli na:

- splošno pedagoško znanje,
- psihološko znanje,
- kurikularno znanje,
- praktično znanje.

Književnodidaktična usposobljenost je ravnanje z literarnostrokovnim znanjem v okoliščinah pedagoškega procesa. Učitelj mora poznati didaktično strukturo pouka književnosti (cilji, metode, vsebinska načela pouka književnosti), pa tudi splošne zakonitosti učenja, poučevanja, šolskega sistema in celostni razvoj učencev, to znanje pa mora v praksi preišljeno uporabljati (Krakar Vogel 2004: 32–35).

3.3 Medkulturene kompetence pri pouku slovenščine

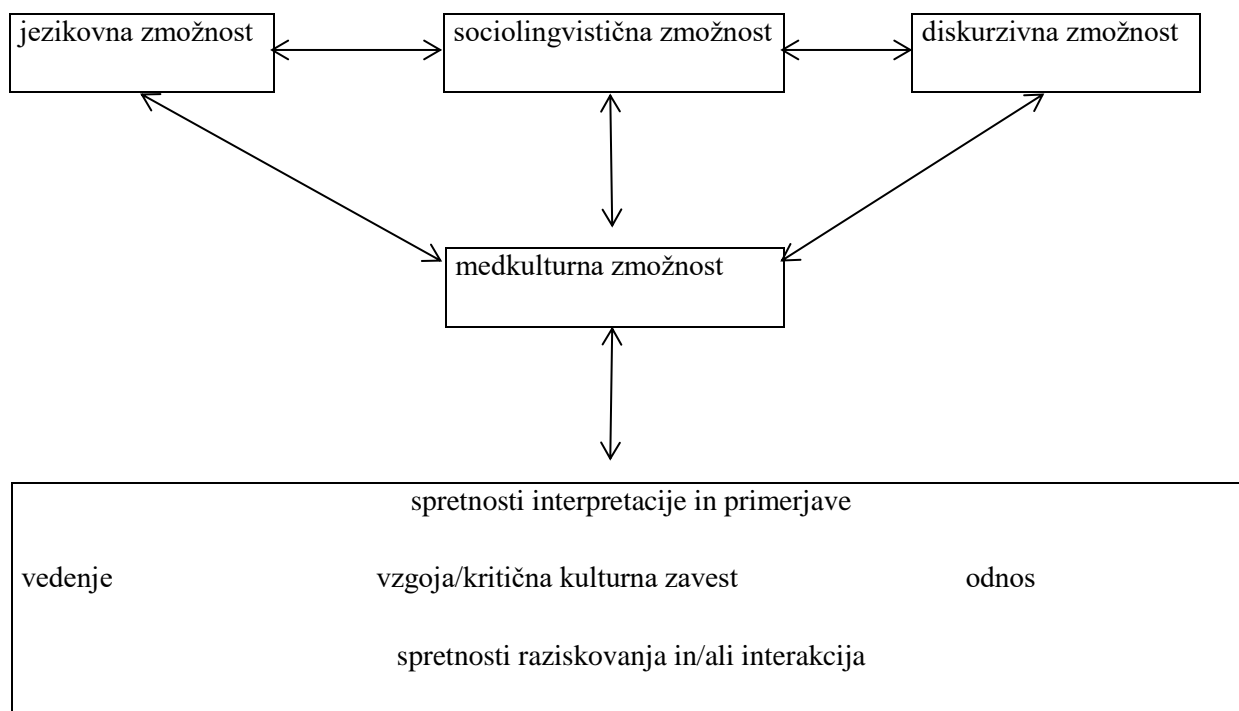
Učenci se pri pouku slovenščine velikokrat srečujejo s tujo kulturo in jezikom ali v izvorniku ali prek prevodov, pogosto pa ne poznajo prvin nove kulture. Medkulturno ozaveščanje je zato temeljna sestavina, ki je potrebna pri sprejemanju besedil iz drugih kultur in tvorjenju književnih besedil, v katerih bi spoštovali druge kulture (Blažić 2011: 174).

Michael Byram, priznan britanski strokovnjak s področja medkulture vzgoje, je izdelal koncept medkulturne komunikacijske kompetence, ki ga povzemam (po Mikolič 2004: 39).

Byram navaja naslednje elemente medkulturne zmožnosti:

- a) Kot pogoja za razvoj medkulturne sporazumevalne zmožnosti:
 - Vedenje o sebi in drugem, procesih interakcije na individualni in družbeni ravni (*savoirs*),
 - Odnos – zanimanje in odprtost, sposobnost relativizacije vrednot lastne kulture in pozitivnega vrednotenja drugih kultur (*savoir etre*),
- b) Kot zunanji dejavnik medkulturne sporazumevalne zmožnosti:
 - Vzgoja: politična/državljska vzgoja, kritična kulturna zavest – sposobnost kritičnega vrednotenja lastne in drugih kultur (*savoir s'engager*),
- c) Dva tipa spretnosti:
 - Spretnosti interpretacije in primerjave – sposobnost interpretacije in primerjave lastne z drugimi kulturami (*savoir comprendre*),
 - Spretnosti raziskovanja in/ali interakcija – sposobnost pridobivanja novega znanja o svoji in drugih kulturah in vzpostavljanja uspešne interakcije s pripadniki drugih kultur (*savoir apprendre/faire*) (v Mikolič 2004: 39).

Komponente medkulturne zmožnosti dopolnjujejo tudi zmožnosti, vezane neposredno na jezik: lingvistična, sociolingvistična in diskurzivna zmožnost. Tako dobimo naslednji model medkulturne sporazumevalne zmožnosti:



Slika 1: Medkulturna sporazumevalna zmožnost po M. Byramu.

Koncept vsebuje tri temeljna področja človekovega delovanja: kognitivno – znanje, emocionalno – odnos ter aktivnostno – spretnosti. Byram izpostavi še četrto komponento, tj. sposobnost kritičnega razmišljanja, in s tem področje medkulturne vzgoje poveže s temami državljanske vzgoje. Pri modelu medkulturne sporazumevalne zmožnosti je poudarjeno soočenje različnih kultur in hkrati vzpostavljanje nekih medkulturnih (nacionalnih) vrednot, pri čemer so v središču predvsem zmožnosti primerjave in soočenja ter kritično vrednotenje lastne in tuje kulture. Znanje in odnos mu predstavljata zgolj predpogoj za doseganje omenjenih zmožnosti (v Mikolič 2004: 40–42).

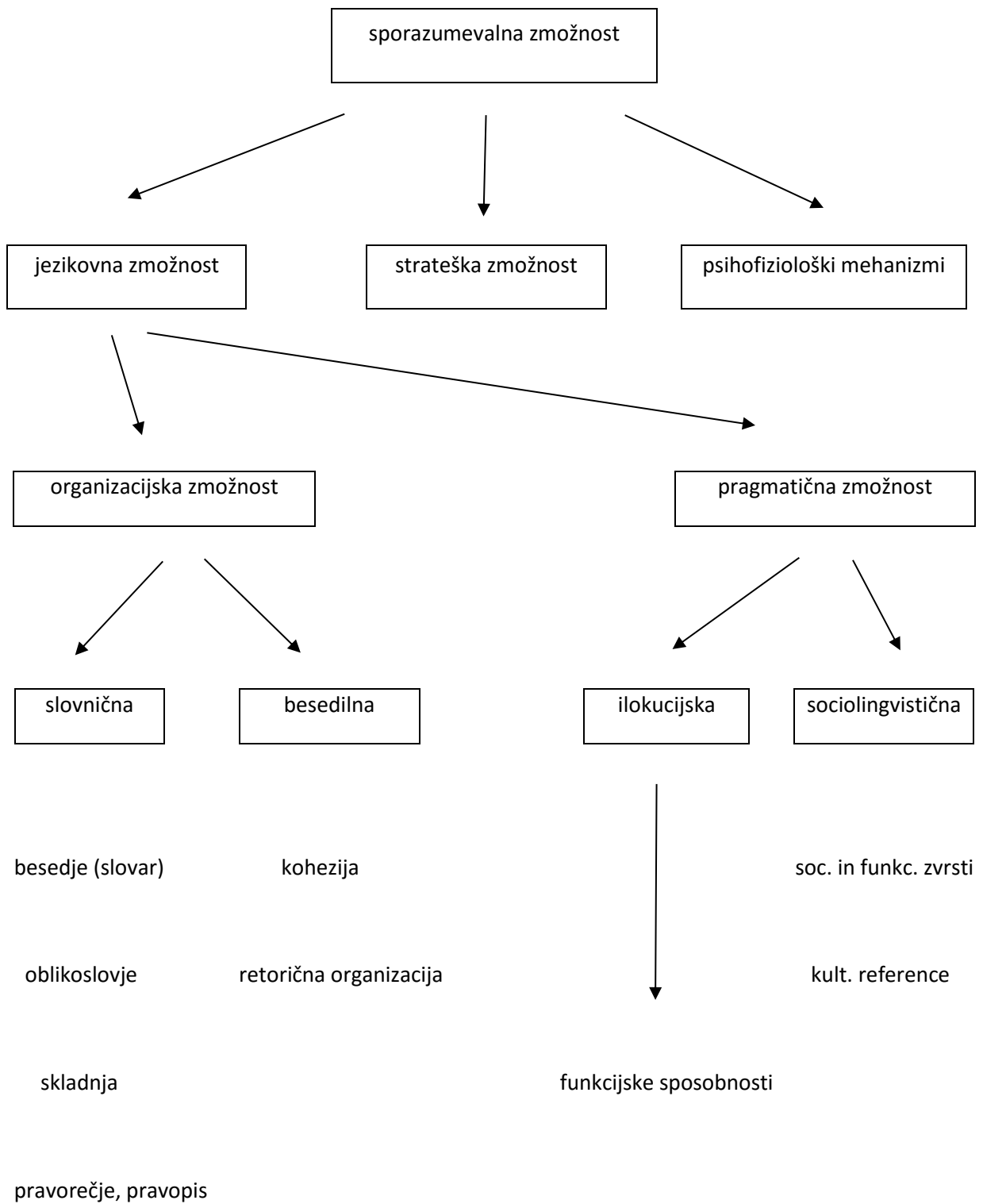
Navedene medkulturne kompetence razvijamo pri pouku jezika, vendar pa pouka književnosti ne moremo obravnavati ločeno, saj se pri pouku slovenščine jezik in književnost prepletata.

Kmecl v *Mali literarni teoriji* (1996) po Spitzer, W. Kayser idr. navaja, da je:

»besedna umetnost – sinonim za književno, literarno, leposlovno, poetično umetnost. Oznaka je nastala iz spoznanja, da književna umetnina zunaj jezika/besede ne more nastati in da je zato knjiž. umetnost predvsem umetnost oblikovanja besednega gradiva« (Kmecl 1996: 27).

Za celostno razumevanje književnosti moramo zato razviti sistem sporazumevalne zmožnosti, ki ni urejen hierarhično med posameznimi delnimi zmožnostmi, ampak je prepleten z mrežno strukturo.

»Sporazumevalna zmožnost in vsi njeni sestavni deli so del kognitivnega sveta posameznika, ki ga poimenujemo z zbirnim pojmom védenje o svetu. Pojmujemo ga kot celotno množico informacij, znanj in védenj, ki so v posamezniku prisotni kot del njegovega kulturnega in civilizacijskega ozadja in ki jih posameznik na različne načine in v različnih časih pridobiva« (Pirih Svetina 2005: 28).



Slika 2: Razvejenost sporazumevalne zmožnosti po Bachman (1990) in Ferbežar (1997).

Sociolingvistična zmožnost omogoča primernost rabe in razumevanja besedil v skladu z različnimi okoliščinami. Bachman (po Pirih Svetina 2005: 29) pravi, da

»v sociolingvistično zmožnost sodijo občutljivost za razlike v jezikovnih različicah (npr. različnih socialnih ali funkcijskih zvrsteh), sposobnost razumevanja kulturno specifičnih vsebin in sposobnost razumevanja metaforične rabe jezika.«

Učitelj izbira motivno in tematsko zanimiva oz. kulturno različna/specifična dela (primer moje učne priprave bo obravnava romana Fabia Gede: *V morju so krokodili*), saj z njimi postopoma ozavešča učence o medkulturnih prvinah, nadgradi učni načrt in pouk slovenščine. Prednost imajo tematska področja, ki se navezujejo na vsebine materinščine. Učitelj vsebine izbira po načelih aktualnosti, pedagoške vrednosti, postopnosti, usklajenosti z bralnimi/pisnimi interesi ter sposobnostmi učencev (Blažić 2011: 175).

4 KULTURNA ZMOŽNOST

V tem poglavju se bom osredotočila na kulturno zmožnost, ki je ena izmed ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja. Posodobljeni učni načrt za slovenščino predvideva razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku slovenščine. Omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja:

»predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (UN 2011: 6).

Kulturna zmožnost pomeni

»posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebitno dejavno udeležbo v njih, njihovo kritično vrednotenje ter pozitiven odnos do lastne in drugih kultur. V tem smislu kulturna zavest pomembno sooblikuje celosten vrednostni sistem posameznika in družbe, vpliva na čut za estetskost, hkrati pa na etičnost in zavest o lastni in družbeni identiteti« (Krakar Vogel 2011: 272).

Izobraževalni sistem ponuja organizirane možnosti za razvoj kulturne zmožnosti, čeprav se pridobiva v različnih življenjskih okoliščinah. Pouk slovenščine ima pri razvijanju kulturne zmožnosti pomembno vlogo:

»Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (UN 2011: 4).

Kulturno zmožnost razvijamo z branjem, s spraševanjem o učinkih prebranega in s stikom z aktualnimi književnimi pojavi, pa tudi z raziskovanjem preteklih književnih pojavov in s spremljanjem dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanjem književnega sistema ter njegovih vlog skozi čas (Žbogar 2013: 25).

»Raziskovanje literarnih pojavov krepi razgledanost po tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja, pa še, kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih družbenih odnosov in vrednot« (Žbogar 2013, 26).

Razvijamo jo procesno in stopenjsko, najprej v okviru predmeta, nato pa s smiselnim povezovanjem in prilagajanjem dejavnosti in vsebin iz različnih šolskih predmetov in drugih področij. Pomembno vlogo ima tudi prikriti kurikulum, ki ga lahko z ustreznimi didaktičnimi strategijami ozavestimo (Krakar Vogel 2011: 273).

4.1 Vzgojni cilji pouka književnosti

Termin vzgoja uporabljamo v zelo širokem smislu za označevanje vseh načinov, na katere lahko kdo/kaj vpliva na naš razum ali našo voljo. Različni avtorji vzgojo³ različno definirajo, glede na področje njihovega znanstvenega udejstvovanja.

Bloom (v Krakar Vogel 2004: 53) vzgojo opredeli kot načrtno in organizirano vplivanje na posameznikovo oblikovanje stališč in vrednot. Književnost lahko intenzivno vpliva na vrednostni sistem posameznika, zaradi specifičnih lastnosti in vplivov na čustva, domišljijo in razum. Prav zaradi tega ima književnost izrazito vzgojno komponento.

Pri pouku književnosti vzgojne cilje opredelimo kot dvostopenjske, in sicer kot ožji vzgojni cilj in širše vzgojne cilje. Ožji vzgojni cilj lahko imenujemo tudi književna kultura. Književno kulturo lahko človek pridobi s pozitivnimi bralnimi izkušnjami in pomeni privzgojeno pozitivno dojetje leposlovja, pozitiven odnos do književne ustvarjalnosti, človekovo potrebo po knjigi, ljubezen do lepe knjige. Ta vzgojni cilj se kaže v tem, da nekdo rad bere, o svojem branju razmišlja in razpravlja, je zato razgledan po literaturi, zmožen primerjav, se zanima za literarno dogajanje ali se vanj vključuje (Krakar Vogel 2004: 54–55).

Širši vzgojni cilji zajemajo oblikovanje splošnega vrednostnega sistema in karakterizacije posameznika, doseganje teh ciljev pa je dolgotrajno.

³ V SSKJ-ju je pod geslom vzgoja zapisano: **vzgója** -e ž (ô) **1. duhovno in značajska oblikovanje, zlasti otroka:** ukvarjati se z vzgojo mladine; dosledna, napačna, stroga zgoja; pomen domače vzgoje; vzgoja in izobraževanje / družbena, družinska vzgoja; državljska vzgoja *ki je usmerjena v oblikovanje dobrih, zavednih državljanov;* estetska, moralna, socialna, verska vzgoja; spolna, zdravstvena vzgoja; iron. ta ima pa (dobro) vzgojo *slabo je vzgojen, grdo se vede* **2. načrtno razvijanje določenih sposobnosti koga za opravljanje kakega dela, kake dejavnosti:** vzgoja strokovnjakov / filmska, glasbena, likovna, tehnična vzgoja; prometna vzgoja **3. načrtno ukvarjanje z rastlinami ali živalmi, da zrastejo, dobijo določene lastnosti:** vzgoja novih sort / pravilna vzgoja krošnje ♦ agr. stebričasta vzgoja dreves *pri kateri imajo drevesa vse veje enako dolge;* šol. telesna vzgoja učni predmet, *pri katerem se s telesnimi vajami, športnimi aktivnostmi prizadeva za razvijanje telesnih sposobnosti in zmogljivosti.*

4.2 Funkcije književnosti

S kratkim pregledom funkcij književnosti bom skušala prikazati, zakaj zna literatura, čeprav je ne uporabljamo kot sredstvo, soustvariti klimo, v kateri vzgajamo učence za strpnost in sprejemanje drugih, širimo razgledanost o družbenih odnosih in vrednotah v določenem obdobju ter krepimo individualno, nacionalno in globalno zavest ter identiteto.

V literarni teoriji zasledimo različne poglede na funkcije književnosti. Skozi različna obdobja in pri različnih avtorjih so bile v ospredju tudi različne funkcije. Janko Kos v *Literarni teoriji* (2001) govori o treh bistvenih funkcijah literarne umetnine, o estetski, spoznavni in etični funkciji.

Roman Jakobson (*Lingvistika in poetika*, 1960) v ospredje postavlja estetsko funkcijo. Za literarno umetnino je bistveno, da v njej nad vsemi drugimi funkcijami (referencialno, emotivno, konativno, fatično, metajezikovno) prevladuje poetična. Poetična funkcija je zvezana z estetskim doživljanjem. Naravnana je k sporočilu, zanima nas predvsem forma, čutne odlike (Kos 2001: 25–26).

Nekatere teorije bistvo literarne umetnosti omejujejo samo na spoznavno ali kognitivno komponento. Gnoseologizem v literarni umetnosti vidi samo spoznavanje stvarnosti, vse druge sestavine so podrejene osrednji spoznavni funkciji ali pa so samo njena posebna oblika (Kos 2001: 28).

V nasprotju z gnoseologizmom pa nekatere teorije skušajo spoznavno funkcijo čim bolj omejiti oz. podrediti estetski razsežnosti. Roman Ingarden (*Literarna umetnina*, 1931) zagovarja tezo, da je realnost, ki jo predstavlja besedna umetnost, nekaj drugega kot stvarnost, v kateri živimo in jo čutimo kot neposredno resničnost. Realnost v literarnih delih je fiktivna. Dojamemo jo lahko samo estetsko, brez interesa za njeno resničnost ali neresničnost (Kos 2001: 29).

Literarno delo ima tudi etično razsežnost. Etična funkcija je razumljena kot vse tisto, kar vpliva na bralčevo vrednostno razmerje do sebe, okolja in sveta. Tudi etični funkciji so nekateri teoretiki pripisovali prevelik pomen. Poudarjali so, da mora biti bistvo literature moralni učinek, vse drugo je stranskega pomena ali samo sredstvo. To skrajnost imenujemo moralizem (Kos 2001: 32–33).

Bistva literature ni mogoče reducirati na nobeno izmed zgoraj omenjenih razsežnosti. Bistvo je lahko samo v zvezi vseh treh – v literarnoumetniški strukturi, kjer se komponente združujejo v celoto (Kos 2001: 35).

S. J. Schmidt, utemeljitelj empirične literarne znanosti, ugotavlja, da besedil ni več mogoče preučevati izven (sistemskega) konteksta. Pomen ni več ontološko pripisan tekstu, ampak je razumljen kot rezultat interakcij med tekstom in bralci v kulturnem kontekstu (Dović 2004: 12).

Praški strukturalist Jan Mukarovsky pravi, da ima estetska funkcija tendenco, da je v svoji funkcijski strukturi zelo fleksibilna, saj lahko zapolni vrzeli na področju družbenih potreb, simbolnih, duhovnih, komunikativnih, socialnih, kritičnih, identifikatornih idr., ki jih drugi sistemi iz kakršnegakoli razloga ne morejo ali ne smejo zapolniti. Literaturo oz. umetnost nasploh kot družbeno področje delovanja odlikuje posebna senzibilnost za človeške potrebe. Pravzaprav ni nobenega drugega družbenega sistema delovanja, ki bi nas tako celostno nagovarjal kot razumska, čustvena in družbena bitja (Šlibar 2006: 27–28).

Funkcije literature so razdeljene med dvema poloma, med afirmativno estetiko, pojmovanjem umetnosti kot sredstva soustvarjanja in predvsem ohranjanja ustaljenih struktur in vrednot, ter med deviacijsko estetiko, ki postavlja ustaljeni družbeni red pod vprašaj, ga problematizira in destabilizira. Sodobni čas pripisuje spremembam in novostim veliko vrednost, zato je prav deviacijska estetika v ospredju, afirmativna estetika pa velja za manj cenjeno. Afirmativno estetiko enačimo s shematičnimi literarnimi besedili, trivialno književnostjo. Od t. i. visoke literature pa pričakujemo v veliki meri kritičnost do ustaljenega reda, njegovih norm in vrednot, inovativnost v izražanju, oblikovanju in povezovanju ter odstopanja od običajnega in avtomatiziranega (Šlibar 2006: 28).

Književnost služi potrebi po znanem in domačem, pripomore k proizvodnji in ustaljevanju identitet. Deluje pomirjevalno in tolažilno, ne le prek tematike, temveč predvsem prek svoje strukture (pesmi, ponavljalni postopki v pravljici ...). Literatura deluje tudi v vlogi kolektivnega spomina oz. spominskega arhiva kot mesto spominjanja in prenašanja kolektivnih izkušenj. Piše:

»neuradno zgodovino, zgodovino, vezano na posameznika, iz njegovega zornega kota, zgodovino žrtev, zatiranih in izločenih, zgodovino vsakdana, zgodovino čustev in intime ter končno zgodovino strahov, sanj, želja in nezavednega« (Šlibar 2006: 29).

Literatura izostruje zaznavanje sveta in spodbuja empatijo, pospešuje senzibilizacijo. Ta funkcija postavlja v ospredje kognitivne in afektivne plati. V nasprotju pa diferenciacija podpira miselno in domišljjsko razločevanje. Književnost riše diferencirane in konkretne prikaze. Konkretizacija je že iz Aristotelovih časov znana umetniška strategija, ki dosega svoje učinke s prikazom konkretnega izkušenskega in doživljajskega sveta (Šlibar 2006: 29).

Orientacija je v sodobnem svetu, ki ga zaznamujejo stalne spremembe in nepreglednost, pridobila temeljni pomen za preživetje. K orientaciji oz. k temu, da se znajdemo v svetu, pa pripomore tudi literatura z ozaveščanjem zaznavnih, vedenjskih, miselnih, simbolnih, komunikacijskih idr. vzorcev. Ruski formalisti so odkrili, da nam literatura oz. umetnost odstira pogled na svet, kako delujejo družbeni in kulturni pojavi oz. socialni sistemi prek avtomatiziranja in naturaliziranja. Ozaveščanje poteka s potujitvenimi postopki: običajno, ustaljeno, »normalno«, urejeno, samoumevno se potopi v avro neznanega, tujega, nenavadnega, toda ne deluje kot nekaj eksotičnega, temveč razgali protislovja, nedoslednosti, konstruiranost, nabitost s koristmi in interesi, predvsem pa ideološkost »avtomatiziranega« (Šlibar 2006: 29).

S književnostjo je mogoče nazorno in učinkovito izpeljati kritiko ideološkosti, prikritega vnašanja razmerij moči, svetovnih nazorov in političnih ciljev. Zaradi fikcionalnosti umetnostnih književnih besedil se lahko konkretno prikažejo negativne posledice določenih stališč (Šlibar 2006: 30).

Umetniško/literarno ustvarjanje lahko pojmuje kot veliko delavnico recikliranja.

»Ko ne ustvarja novega, književnost črpa iz obstoječih avtomatiziranih »kod« (jezikovnih, besedilnih, simbolnih, znakovnih, umetniških, kulturnih, ideoloških idr.), torej poseže tudi po stereotipih, klišejih, predsodkih; te nato potuji in razstavi, da postanejo vidni, nato jih pomensko preobrne in smisli, njihovo izpraznjenost napolni z novimi, drugimi smisli; kar je zapadlo trivialnemu, shematiziranemu, avtomatiziranemu, se z umetniškim preobratom prenovi in preoblikuje, nakar postane postopoma spet običajno in nevidno« (Šlibar 2006: 31).

Na tak način se vzdržuje tudi živost in obstoj jezika, saj odstopanje od jezikovnih norm, poudarjanje večpomenskosti in pozabljenega poživljajo jezik, ga dinamizirajo in delujejo proti ustvarjanju jezikovnih in miselnih klišejev (Šlibar 2006: 31).

5 RAZVIJANJE MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

V nadaljevanju tega poglavja bom predstavila, kako lahko z obravnavo književnih besedil razvijamo medkulturno zmožnost pri učencih. V učnem načrtu za slovenščino za osnovne šole (2011) je zapisano, da učenci:

»razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in v dialog o književnem besedilu. Branje jim daje priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše. S spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost« (UN 2011: 6).

Namen povezovanja vsebin drugih kultur z elementi slovenskega jezika in kulture (predvsem literature) pri pouku slovenskega jezika ni zgolj spoznavanje tujih kultur, ampak ozaveščanje slovenskih kulturnih (in jezikovnih) posebnosti. Spoznanja družboslovnih ved nam govorijo o tem, da se šele ob soočenju z drugo identiteto intenzivneje zavemo lastne, kar še posebej velja za mlajšo populacijo. Mladi se tako zavedo svoje narodne identitete predvsem ob neposrednih stikih s pripadniki drugih narodnosti in se zanjo jasno izrekajo le v situacijah, ko presodijo, da je to potrebno (Mikolič 2004: 42).

Žbogar govori o medkulturnem povezovanju tako inter- kot intrakulturno. Spoznavanje lastne kulture krepi medkulturni dialog. Zgodovina in kultura sta temelja nacionalne identitete, posameznik z izoblikovano nacionalno identiteto pa se lažje spopada z negativnimi vplivi globalizacije (Žbogar 2010: 276).

Pri pouku slovenščine lahko k ozaveščenemu pristopu do lastne in druge kulture prispevamo z osvetlitvijo kulturno posebnih lastnosti slovenskih in tujih literarnih besedil. V nasprotju s tem pa Grosman ugotavlja, da kulturne posebnosti leposlovnih besedil zastira težnja k obravnavanju univerzalnih človeških vprašanj (po Mikolič 2004: 43). Delni razlog za tak pristop Grosman vidi v tem, da učenci vsa tuja literarna besedila berejo v slovenskem prevodu, pri tem pa se teh besedil ne obravnava kot prevodno literaturo oz. književnost v

medkulturnem položaju⁴. Zato tudi o besedilih iz tuje kulture pravimo, da so v medkulturnem položaju, kadar jih berejo bralci, ki so bili kulturno socializirani v neki drugi kulturi, ne glede na to, ali jih berejo v prevodu ali izvornem jeziku (Grosman 2004: 43).

»Kot bralci namreč oboje, prevod in izvorno besedilo, berejo glede na svoje obzorje bralnih pričakovanj, ki so jih izoblikovali v času primarne socializacije pri književnem pouku, glede na žanrska pričakovanja, pridobljena pri takem pouku, bralne navade ter odnos do literature in glede na svojo primarno medbesedilno izkušnost, ki se še vedno razlikuje od kulture in jezika do druge kulture in jezika« (Grosman 2004: 43).

Kategorizacija neslovenskega leposlovja kot svetovne književnosti že na izhodiščni ravni odpravlja kulturno posebne lastnosti tujih besedil in jih kot enoten pojav postavlja v tako razmerje s književnostjo v slovenskem jeziku, ki ne spodbuja spoznavanja kulturnih razlik in ne navaja niti k spoznavanju drugega in drugačnega niti k ozaveščanju lastnih kulturnih posebnosti (v Mikolič 2004: 43).

Mikolič izpostavi tudi vidik etnično ozaveščenega pristopa obravnave tako slovenske kot tudi tuje književnosti. Kot zgled navaja primer, na katerega je opozoril Stabej (v Mikolič 2004: 43). Učiteljica slovenščine na osnovni šoli na Jesenicah, ki veljajo za etnično mešano območje, je naletela na težave, ko je Prešerna imenovala »naš največji pesnik«. Učenci z neslovensko kulturno identiteto se namreč niso mogli strinjati z avtomatizirano pomensko interpretacijo zaimka »naš« kot »slovenski«. Od učitelja se torej zahteva ozaveščenost o etnični problematiki in upoštevanje drugačne, ne zgolj slovenske narodne identitete učencev.

»Učitelj lahko le na temelju jasnega odnosa do lastne in drugih narodnih skupnosti učence seznanja z elementi slovenske in drugih kultur, jim pomaga preverjati lastne predstave in spodbijati etnične stereotipe ter s tem sooblikovati njihovo narodno zavest in strpen odnos do drugih kultur« (Mikolič 2004: 43).

Razvijanje narodne zavesti v večkulturni družbi se kaže kot odprto vprašanje politične in pedagoške teorije, opozarja Kymlicka. Pomembno pa je tudi, kako je predstavljena narodova zgodovina v izobraževalnem procesu. Treba je namreč doseči, da učenci vzpostavijo pozitiven odnos do lastne narodne identitete in narodne skupnosti, in sicer z vsebinami, ki ne kažejo izrazito negativnih plati narodove zgodovine. Vendar Kymlicka poudarja, da lahko prav ob

⁴ Vsako srečanje bralcev z umetnostnimi besedili iz tujih kultur in jezikov danes opisujemo kot srečanje oz. branje v medkulturnem položaju, saj ob bralčevem srečanju z besedilom iz tuje kulture in/ali jezika hkrati prihaja do stika med bralčevo izvorno kulturo in kulturo, iz katere prihaja (tujejezikovno) besedilo.

takšnih vsebinah razvijamo kritično mišljenje mladih, ki ob tem vzpostavijo zrelejši odnos do lastne narodne skupnosti in pripadnosti (v Mikolič 2004: 43). Mladim bi se naj približali predvsem s povsem življenjskimi vsebinami. Narodne zgodovine ne gre olepševati, treba je prikazati tudi njene temne plati in jih izkoristiti za razmislek, ob katerem si mladi lahko oblikujejo tudi vizije za prihodnost. Pri tem je pomembno, da mlade soočamo s pozitivnimi in negativnimi vsebinami narodove kulture jasno in argumentirano (Mikolič 2004: 43).

5.1 Medpredmetne povezave

Naraščajoča diferenciacija in specializacija disciplin od sodobnih izobraževalnih politik zahtevata, da se na vseh ravneh izobraževanja vse več pozornosti posveča povezovanju vsebin in veččin med posameznimi predmeti in predmetnimi področji.

Za razvijanje medkulturne zmožnosti je pomembno povezovanje tako znotraj predmetnih področij kakor tudi drugih šolskih predmetov, zato bom v nadaljevanju povzela nekatere vidike medpredmetnih povezav.

Evropska komisija je leta 2008 začela pripravljati dokument⁵, v katerem skušajo skupaj s preostalimi evropskimi državami poiskati odgovore na vprašanja, kakšni naj bodo sodobni kurikuli in kako naj bo organizirano izvajanje učnega procesa, da bi presegli predmetno razdrobljenost in zagotovili razvoj ključnih kompetenc (Pavlič Škerjanc 2010: 19).

Usposobitev za reševanje problemov v resničnem življenju zahteva celovita, integrirana znanja in veščine, prav zato je tesnejše povezovanje med predmeti in predmetnimi področji eden najpomembnejših ciljev pri nadaljnjem razvoju kurikulov. Kurikul, ki temelji na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces osmišlja in usmerja skupni problem, imenujemo integrativni kurikul (Pavlič Škerjanc 2010: 20).

Pavlič Škerjanc dodaja, da pa je pri vsem tem vendarle potrebna previdnost in zmernost, saj integrativni kurikul⁶ »ni univerzalno zdravilo za katero koli stisko sodobne šole« (Pavlič Škerjanc 2010: 21). Integracija ni končni cilj, ampak le sredstvo za doseg cilja. Vse

⁵ Gl. delovni dokument služb Komisije Evropskih skupnosti Šole za 21. stoletje

⁶ Ključni cilj integrativnega kurikula je iz-gradnja celovitega, povezanega, integriranega, holističnega znanja in razvijanje sintetičnega mišljenja. Spodbuja in omogoča integracije med predmeti oz. disciplinami. Ima jasno opredeljene cilje povezovanja predmetov oz. disciplin ter skrbno domišljene in izdelane strategije za njihovo doseganje, tj. sistem kurikularnih povezav (Pavlič Škerjanc 2010: 24).

povezave morajo biti hkrati v funkciji uresničevanja ciljev kurikula in ciljev posameznih predmetov. V nasprotnem primeru lahko medpredmetne in kurikularne povezave otežijo ali celo osiromašijo učni proces (Pavlič Škerjanc 2010: 21).

Medpredmetni pouk je treba načrtovati in organizirati na ravni šole, prav tako se je treba posvetiti načrtovanju in organizaciji konkretnih medpredmetnih povezav kot skupne akcije več predmetov. Premišljeno in dovolj operativno načrtovanje učitelju olajša izvajanje učnega procesa in nastavi izhodišča za ugotavljanje doseženega. Prav pričakovani dosežki oz. rezultati pa so eno izmed izhodišč za načrtovanje medpredmetno zasnovanega pouka. Načrtovanje učnega procesa je lahko bolj eksaktno oz. ciljno, če vemo, kaj natančno od pouka pričakujemo. To velja še toliko bolj za medpredmetne povezave, ker za novo ustvarjene povezave ni v nobenih dokumentih ali gradivih vnaprej zapisanih ciljev ali rezultatov. Načrtovanje skupnih rezultatov je jedro, okrog katerega se medpredmetno povezavo sploh zasnuje (Rutar Ilc 2010: 73).

Wiggins in McTighe (v Rutar Ilc 2010: 72) sta razvila model t. i. vzratnega načrtovanja pouka. Izhajala sta iz podmene:

»če vemo, kaj (kakšno opravilo) naj bo opravljeno in obvladovanje katerih ključnih dosežkov naj bo iz tega razvidno, potem nas to usmerja tudi pri učnem procesu« (prav tam).


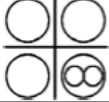
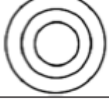

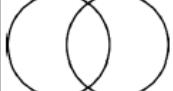

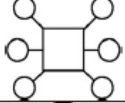
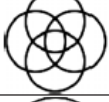
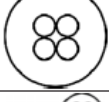

V nasprotnem primeru bi bili rezultati najbrž naključni učinek procesa, ki ne bi bil naravn nanje. Preverjanje in ocenjevanje je tako premišljeno načrtovano in ni več nekaj, o čemer se razmišlja po končanem učnem procesu. Tako poučevanje kot tudi preverjanje in ocenjevanje se uravnavajo po tem, kar želimo kot rezultat kakovostnega učnega procesa (Rutar Ilc 2010: 72).

Medpredmetne povezave na vseh stopnjah izobraževanja so vedno zahtevna naloga, tako za učitelje kot tudi za učeče. Medpredmetno povezovanje je najlažje uresničevati z oblikami poučevanja, ki temeljijo na dejavnostih učencev in imajo dolgoročne učinke (Polšak in Lipovšek v Žbogar 2011: 572). Te oblike so:

»timsko poučevanje s poudarkom na oblikovanju enotnih strategij in ciljev, sodelovalno učenje s poudarkom na socialni interakciji v razredu, projektno delo, učenje na osnovi odkrivanja (učitelji usmerjajo in pomagajo pri odkrivanju učnih izkušenj), podporno učenje (service learning) – povezovanje teorije in prakse na

primeru neke skupine ali skupnosti, učeča skupina – učenje, ki skupino poveže na osnovi poljubne medpredmetne teme» (v Žbogar 2011: 572).

Fogarty (v Žbogar 2011: 572) opisuje deset stopenj v povezovanju med predmeti:

1.	Stopnja fragmentiranosti		Različna predmetna področja so ločena, učnega transfera ni.
2.	Stopnja delne povezanosti		Posamezna predmetna področja sicer povezujejo posamezne teme, vendar do celovitega povezovanja različnih predmetov ne prihaja.
3.	Stopnja vpletenosti		Hkratno prepletanje različnih tem, kar vodi bodisi v olajšano pridobivanje znanja bodisi v zmedo in zamegljevanje bistva.
4.	Stopnja vzporednosti		Olajšuje transfer znanja. Učitelji izgubljajo del avtonomnosti.
5.	Stopnja vzajemnosti		Dve predmetni področji se osredotočata na skupne probleme; terja timsko delo učiteljev.
6.	Stopnja nizanja		Določeno temo lahko obravnavamo pri različnih predmetih, kar učencem olajšuje povezovanje različnih predmetnih področij. Pazljivo velja izbrati teme obravnave.
7.	Stopnja transfera		Poudarek je zlasti na učenju učenja (na razvijanju miselnih, socialnih in učnih sposobnosti). Predmetna področja ostajajo ločena.
8.	Stopnja integriranosti		Iskanje tem, idej, konceptov, ki so skupna različnim predmetnim področjem, kar lahko učence zelo motivira, terja pa skupno načrtovanje več učiteljev.
9.	Stopnja ene perspektive		Učenje s perspektive določenega predmetnega področja lahko vodi v povezovanje znanja ali pa močno oži njegov zorni kot.
10.	Stopnja mreženja		Mreženje med predmetnimi področji vodi učitelj ali ustrezni strokovni viri. Učenci morajo biti zelo dejavni, določeni lahko zaradi prevelikega pritiska povsem odpovejo.

Slika 3: Deset stopenj medpredmetnega povezovanja.

Možnosti medpredmetnega povezovanja pri pouku književnosti so znotrajpredmetne (presegajo interpretacijo obravnavanega besedila in umeščanje v ožji kontekst, potreben za razumevanje besedila najprej pri samem pouku književnosti, nato pa tudi v povezavi s poukom jezika), medpredmetne (povezave med različnimi šolskimi predmeti) in nadpredmetne (navezava obravnavane snovi na aktualno osebno izkušnjo, vrednotenje literarnih sestavin skozi sodoben duh časa) (Krakar Vogel 2011: 273–275).

Prednosti medpredmetnega povezovanja pri pouku književnosti se kažejo v večji dolgoročnosti znanj, razvijanju kritičnega mišljenja, učencem omogoča večjo uporabo znanja in sposobnost uvida v raznolike obravnave podobne snovi, spodbuja vsebinsko znanje, funkcionalne dejavnosti in širše cilje pouka književnosti, kamor spada tudi kulturna razgledanost (Žbogar 2011: 573).

Pri medpredmetnem povezovanju naj bi bili učenci dejavni v vseh fazah, tako pri izbiri in pripravi idej kot tudi evalvaciji takšnega pouka. Izpeljava medpredmetnih povezav naj učence spodbuja k razumevanju družbenozgodovinskih okoliščin obravnavane teme, k samostojnemu raziskovalnemu delu in k iskanju sorodnih primerov. Evalvacija medpredmetnega povezovanja obsega opazovanje učiteljevega dela, lastne dejavnosti, dejavnosti drugih učencev, medsebojnih odnosov in morebitnih težav (Žbogar 2011: 575–576).

Pri pouku slovenščine je na ravni vključevanja medpredmetnih vsebin v učnem načrtu za slovenščino (2011) poudarjena tudi

»kulturna vzgoja, saj kot osrednji element vseživljenjskega učenja pomembno pripomore k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika ter sooblikuje človekovo kulturno zavest in izražanje. Učencem omogoča razumevanje pomena in spoznavanje lastnega naroda ter zavedanje o pripadnosti tej kulturi. Spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog« (UN 2011: 109).

5.2 Delna in celostna šolska interpretacija

Za sodobno družbo je značilna poplava različnih informacij, pomembno pa je, da znamo izluščiti bistvo in pridobljeno znanje tudi praktično uporabiti. K temu prispevajo tudi spremembe na področju šolstva, kjer lahko govorimo o prehodu od t. i. paradigme poučevanja k paradigmi učenja z(a) razumevanje(m) oz. za prehod od transmissijskega k transformativnemu pouku. Transmissijski pouk se dokazuje s kopičenjem informacij, njihovim memoriranjem in reprodukcijo naučenega. Transformativni pouk pa je dejaven pouk, ki upošteva spoznanja kognitivizma. Učenci konstruirajo znanje, ki je trajnejše, če izhajamo iz predznanja. K transformativnemu pouku je pri nas prispevala književnodidaktična teorija Bože Krakar Vogel z modelom delne ali celostne šolske interpretacije (Žbogar 2010: 572).

Šolska interpretacija je skupno branje in obravnava leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev. Poteka na vseh spoznavno sprejemnih stopnjah, pri

čemer se interpretira aktualno literarno delo in postopoma ponotranjajo bralne strategije učencev za čedalje samostojnejše branje. Metoda je primerna za razvijanje književnih sposobnosti in za uresničevanje izobraževalnih ciljev, saj je v tako obravnavo mogoče vključevati tako razlago kakor metode ustvarjalnega branja in pisanja (Krakar Vogel 2004: 78).

Šolska interpretacija, ki obsega doživljanje, razumevanje, vrednotenje in vzporedno izražanje, poteka v sedmih fazah:

- uvodna motivacija,
- napoved besedila in njegova umestitev,
- interpretativno branje,
- premor po branju in izražanje doživetij,
- razčlenjevanje besedila,
- sinteza in vrednotenje,
- nove naloge (Krakar Vogel 2004: 79).

Glede na cilje in vsebine ločimo celostno in delno šolsko interpretacijo. Celostna šolska interpretacija obravnava celotno literarno besedilo na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah. Za njo je potrebnega veliko časa, zato jo združujemo z domačim branjem ali s postopnim oz. dolgim branjem posameznih besedil pri pouku. Tej vrsti interpretacije so namenjena krajša besedila, npr. pesmi (Krakar Vogel 2004: 58).

Delna šolska interpretacija ne zajema celotnega besedila oz. se ne dogaja na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah. Obravnavamo odlomek iz daljših besedil, ki umeščen v kontekst, ponazarja del daljšega besedila, hkrati pa je pred bralcem kot relativno samostojna celota. Prav tako je interpretacija delna, kadar literarno besedilo obravnavamo le na eni ali dveh spoznavno-sprejemnih stopnjah (Krakar Vogel 2004: 59).

Uspešnost metode je odvisna od njene izvedbe. Še vedno je v šolski praksi veliko teorije, manj pa je književnega raziskovanja, ustvarjalnega branja in pisanja, učenja z(a) razumevanje(m) in spodbujanja radovednosti. To je mogoče preseči s poglobljenim stikom s književnim besedilom. Več pozornosti bi bilo treba nameniti izražanju vtisov po interpretativnem branju. Učitelj bi z osebnim – in ne akademskim – pristopom učence dodatno motiviral in omogočil bolj poglobljen stik s književnim besedilom. Osebni pristop izhaja iz prepričanja, da se učenci znajo sami dokopati do spoznanj o prebranem besedilu in

da brez osebnega angažiranega odnosa ni mogoče poglobljeno razumeti književnega besedila (Žbogar 2013: 87–88).

Z doživljanjem, razumevanjem, vrednotenjem medkulturne komponente književnega besedila, obravnavanega po metodi šolske interpretacije, učenci tako razvijajo tudi medkulturno zmožnost. Usmerjamo jih z naslednjimi didaktičnimi pristopi:

- Razumevanje književnega besedila v ožjem smislu se kaže z učenčevo razlago, obnovo, povzetkom ali s pripovedjo o književnem besedilu s svojimi besedami. Učenec zna naštetih bistvene medkulturne prvine (npr. poimenovanje ljudi, bivališč, prehranjevanje ...) in izluščiti sporočilo besedila.
- Razumevanje književnega besedila v širšem smislu pomeni nadaljevanje dialoškega poučevanja književnosti in širjenje obzorja, srečanje osebne interpretacije književnega besedila z interpretacijami sovrstnikov. Pomembno je spoštovanje oz. politična, kulturna in čustvena korektnost.
- Pri vrednotenju učenec pripoveduje o svojih vtisih in razumevanju besedila ter primerja podobnosti in razlike z lastno kulturo, tako spoznavajo in sprejemajo druge kulture in si širijo obzorje.
- V fazi izražanja ali ubesedovanja (interpretacija) na nivoju rabe gre za govorno izražanje doživetij, razumevanje in vrednotenje medkulturnega besedila. Učenec v besedilu prepozna čustvene izraze in jih poveže z različnimi situacijami in lastnimi vedenjskimi vzorci (pozdravljanje v različnih kulturah). Pri tem moramo biti pozorni na emocionalno korektnost, saj je v nekaterih kulturah nezaželeno izražanje čustev. Spoštljivo moramo ravnati tudi v primeru, ko gre za drugačen pogled na medkulturnost, npr. vloga žensk v posameznih kulturah. Pri ubesedovanju se z razvijanjem pojmovnosti širi horizont pričakovanja. Pri učencih spodbujamo razvijanje sposobnosti posploševanja (Blažić 2011: 176–178).

6 PRIMERA UČNIH PRIPRAV

V tem poglavju bom na primeru dveh učnih priprav za pouk književnosti v 7. in 8. razredu osnovne šole skušala prikazati, kako lahko z obravnavo učnih vsebin pri pouku književnosti pripomoremo k razvijanju medkulturne zmožnosti.

Učni načrt za slovenščino (2011) kot najprimernejšo metodo obravnave književnih besedil v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju navaja metodo šolske interpretacije (UN 2011: 106).

6.1 Slovenska književnost

Pri učni uri, kjer obravnavamo basen, se učenci najprej seznanijo z basnijo slovenskega avtorja. Basni so del slovenske kulturne dediščine, saj izhajajo iz ljudskega slovstva, ki se je ohranjalo skozi generacije. Pri drugi uri učenci spoznajo basni, ki izhajajo iz drugih kulturnih okolij. Tako spoznavajo lastno kulturo in se vzporedno seznanijo tudi z drugimi.

Razred	7.
Učna tema	Slovenska književnost
Učna enota	Kdo pojasni krasne basni? Izbor slovenskih in tujih basni
Operativni cilji RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI Z BRANJEM, POSLUŠANJEM UMETNOSTNIH BESEDIL IN GOVORJENJEM, PISANJEM O NJIH	
Učenci: <ul style="list-style-type: none">• razvijajo recepcijsko zmožnost, to je zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil,• besedila medbesedilno primerjajo in vrednotijo.	
PRVINE KNJIŽEVNEGA BESEDILA	
1. Književna oseba	
Učenci: <ul style="list-style-type: none">• ločujejo glavne in stranske književne osebe; zaznavajo, primerjajo ter presojujejo ravnanje in govorjenje, mišljenje oseb.	
2. Književni prostor in čas	
Učenci: <ul style="list-style-type: none">• oblikujejo čutnodomišljjske predstave književnega prostora; ugotavljajo, v kateri dogajalni čas je postavljeno dogajanje.	
3. Dogajanje, motiv, tema, sporočilo, snov	
Učenci: <ul style="list-style-type: none">• obnavljajo, povzemajo dogajanje.	
KNJIŽEVNE ZVRSTI IN VRSTE	
Učenci: <ul style="list-style-type: none">• basen prepoznajo po tipiziranih, večji del živalskih likih, ki se vedejo kot ljudje in kratki zaokroženi zgodbi, usmerjeni k poanti, ki jo pojasni nauk	
Učne oblike	frontalna, individualna, delo v dvojicah, delo v skupinah
Učne metode	pogovor, razlaga, delo z besedilom

Učna sredstva	učni listi, IKT

FAZE ŠOLSKE INTERPRETACIJE	AKTIVNOST UČITELJA	AKTIVNOSTI UČENCEV
Uvodna motivacija	Učence vprašam kakšne lastnosti bi pripisali živalim: antilopi, levu in opici?	Razmislijo in odgovorijo na vprašanje ter naštejejo lastnosti, ki bi jih lahko pripisali tem živalim.
Napoved besedila in umestitev	Navežem na uvodno motivacijo, da bomo danes obravnavali basen Slavka Pregla z naslovom <i>Nista se tako dogovorila</i> . V njej nastopajo živali, o katerih smo se pravkar pogovarjali. Pred branjem povem nekaj osnovnih podatkov o pisatelju (PowerPoint)	Poslušajo. Dopolnijo učne liste.
Interpretativno branje	Preberem basen Slavko Pregl: <i>Nista se tako dogovorila</i> . (v Alenka Kepic Mohar: <i>Kdo pojasni krasne basni?</i> Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 2014) (Priloga 1)	Poslušajo in spremljajo branje ob besedilu na listu. Podčrtajo si morebitne neznane besede.
Premor po branju in izražanje doživetij	Naredim kratek premor. Nato jih vprašam: Kaj vas je najbolj pritegnilo? Ali vas je kaj presenetilo? Ali je antilopo zaslužen doletela kazen? Ali bi lahko bila kazen drugačna (milejša)?	Izražajo svoje vtise.
Razčlenjevanje besedila	Vprašam, ali so kakšne besede, ki jih niso razumeli (savana). Učenci se razdelijo v dvojice in skupaj rešijo učni list.	Odgovorijo. Rešujejo učni list.
Sinteza in vrednotenje	Učenci poročajo o svojih ugotovitvah.	Poročajo svoje ugotovitve ter dopolnjujejo morebitne manjkajoče podatke.
Nove naloge	Domača naloga: V svojem okolju povprašajte odrasle, starejše ali poznajo kakšno basen oz. zgodbo, ki vsebuje nauk. Zgodbo zapišite.	
2. ura Uvodna motivacija	Učenci preberejo svoje zgodbe, ki so jih zapisali za domačo nalogo.	Poročajo.

<p>Napoved besedila in njegova umestitev</p>	<p>Ponovimo značilnosti basni. Povem, da so basni pisali tudi drugi avtorji: grški basnopisec Ezop, ruski basnopisec I. A. Krilov. Nekatere basni ne poznajo avtorja, ker so se ohranjale v ljudskem izročilu, to so ljudske basni, saj so se prenašale iz roda v rod. Danes bomo spoznali tudi nekatere tuje basni in eno slovensko ljudsko.</p>	<p>Sodelujejo. Poslušajo.</p>
<p>Razčlenjevanje besedila in nove naloge</p>	<p>Učenci se razdelijo v štiri skupine. Iz prebrane basni (Priloga 2) morajo izpisati nauk, ga razložiti s svojimi besedami, nato pa ga uporabiti v basni, ki jo bodo sami sestavili in zapisali. Basen uprizorijo pred razredom.</p>	<p>Berejo, izluščijo nauk basni, sestavijo in zapišejo basen. Dogovorijo se o uprizoritvi.</p>
<p>Sinteza in vrednotenje</p>	<p>Dam navodila za poročanje.</p>	<p>Poročajo svoje ugotovitve in ostalim učencem zaigrajo svojo basen. Učenci – gledalci morajo sami izluščiti nauk basni.</p>

Učni list



Slavko Pregl (1945) – slovenski _____pisatelj, pripovednik, basnopisec, založnik in urednik. Pisati je začel že kot gimnazijec, ko je deloval kot _____ šolskega glasila. Za njegova dela je značilen _____ način pisanja. Tema so zabavne in napete _____o mladih, pri čemer je njegova problematika soočanje mladih s svetom odraslih. Za njegova _____dela so značilna vedrina, radoživost in humor. Med številnimi deli izstopajo predvsem pripovedi o duhovitih skupnih_____. Najbolj znano delo je _____v kratkih hlačah (1978). Napisal je tudi številne druge: Odprava _____zmaja (1976), Priročnik za klatenje (1977), Geniji v dolgih hlačah (1985) ... Pregl je znan tudi kot_____: Papiga v šoli (1978), Če bi in če ne bi (1993), Sladke denarnice in druge basni (2009), Čudni časi: basni (2011) ...



NISTA SE TAKO DOGOVORILA

S pomočjo besedila odgovori na spodnja vprašanja in odgovore zapiši.

1. Katere posebjene živali nastopajo v basni in kakšne so njihove lastnosti?
2. S čim se je antilopa bahala pred drugimi živalmi?
3. Zakaj antilopa ni želela tekmovati z levom?
4. Izpiši nauk basni in ga pojasni.
5. Ali poznaš še kak drug rek, ki bi nadomestil nauk te basni? Zapiši ga in odgovor utemelji.
6. Utemelji, zakaj je besedilo basen.

SLAVKO PREGL (1945)

- ▶ slovenski mladinski pisatelj, pripovednik, basnopisec, založnik in urednik
- ▶ pisati je začel že kot gimnazijec, ko je deloval kot urednik šolskega glasila



- ▶ za njegova dela je značilen realističen način pisanja
- ▶ tema so zabavne in napete pripovedi o mladih, pri čemer je njegova problematika soočanje mladih s svetom odraslih
- ▶ za njegova mladinska dela so značilna vedrina, radoživost in humor
- ▶ med številnimi deli izstopajo predvsem pripovedi o duhovitih skupnih pustolovščinah

- ▶ njegovo najbolj znano delo je *Geniji v kratkih hlačah* (1978)
- ▶ napisal je tudi številna druga dela:
 - ▶ *Odprava zelenega zmaja* (1976)
 - ▶ *Priročnik za klatenje* (1977)
 - ▶ *Geniji v dolgih hlačah* (1985) ...

- ▶ Pregl je znan tudi kot basnopisec:
 - ▶ *Papiga v šoli* (1978)
 - ▶ *Če bi in če ne bi* (1993)
 - ▶ *Sladke denarnice in druge basni* (2009)
 - ▶ *Čudni časi: basni* (2011) ...

BASEN

- ▶ kratka poučna pripoved
- ▶ v vezani (poezija) ali nevezani besedi (proza)
- ▶ tvori prehod od pravljice k pripovedki
- ▶ nastopajo živali, predmeti, rastline - so posebljeni
- ▶ pogosto je prisoten dvogovor

- ▶ značilnost basni je nauk (morala), ki je zapisan na koncu ali na začetku, včasih pa ga mora bralec poiskati sam

BASNOPISCI

- ▶ Ivan Andrejevič KRILOV (Rus)
- ▶ EZOP (Grk)
- ▶ Jean de La FONTAINE (Francoz)
- ▶ Valentin VODNIK, Dragotin KETTE, Matej BOR, Janez TRDINA (Slovenci)

6.2 Svetovna književnost

Pri učni uri se učenci seznanijo a aktualno temo, ki obravnava tematiko begunstva. Ob branju odlomkov se učenci seznanijo z življenjem v drugih kulturah. Spoznajo življenje vrstnika, ki je drugačno od njihovega. Besedilo obravnava temo, ki je v današnji družbi velikokrat zaznamovana s predsodki in je vir nesoglasij. Z obravnavano tematiko lahko pripomoremo k razbijanju stereotipov, ki jih pogosto pripisujemo arabskemu svetu. Učna snov nudi možnosti za medpredmetne povezave z drugimi šolskimi predmeti (državlanska in domovinska vzgoja ter etika, zgodovina, zemljepis), kjer lahko z različnih zornih kotov osvetlimo problematiko in razširimo učenčeva obzorja.

Razred	8.
Učna tema	Svetovna književnost
Učna enota	Fabio Geda: V morju so krokodili
Operativni cilji RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI Z BRANJEM, POSLUŠANJEM UMETNOSTNIH BESEDIL IN GOVORJENJEM, PISANJEM O NJIH	
Učenci:	
<ul style="list-style-type: none">• spoznavajo druga književna besedila po izbiri učitelja,• razvijajo recepcijsko zmožnost, to je zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil.	
PRVINE KNJIŽEVNEGA BESEDILA	
1. Književna oseba	
Učenci:	
<ul style="list-style-type: none">• ločujejo glavne in stranske književne osebe in utemeljujejo svoje ugotovitve; zaznavajo, primerjajo ter presojujejo ravnanje in govorjenje, mišljenje oseb,• prepoznajo književno osebo, ki jim je blizu (značaj, ravnanje, način razmišljanja, zunajliterarni razlogi); do osebe vzpostavijo tudi kritično razdaljo,• vživljajo se v književno osebo, ki je drugačna od njih, in se od nje kritično distancirajo,• prepoznajo značilnosti socialnega položaja književnih oseb; poskušajo razumeti tudi psihološke in etične lastnosti posamezne osebe,• prepoznajo motive za ravnanje književnih oseb (namere, misli, čustva ...) in jih primerjajo s svojim pogledom na svet; razumejo socialne motive za ravnanje oseb.	
2. Književni prostor in čas	
Učenci:	
<ul style="list-style-type: none">• dogajalni prostor in čas povezujejo s temo književnega besedila.	
3. Dogajanje, motiv, tema, sporočilo, snov	
Učenci:	
<ul style="list-style-type: none">• obnavljajo, povzemajo dogajanje.	
KNJIŽEVNE ZVRSTI IN VRSTE	
Učenci:	

<ul style="list-style-type: none"> roman prepoznajo kot najobširnejše prozno delo, v katerem je veliko dogodkov, več oseb, različnih dogajalnih prostorov. 	
Učne oblike	frontalna, individualna, delo v skupinah
Učne metode	pogovor, razlaga, delo z besedilom
Učna sredstva	učni listi, IKT

FAZE ŠOLSKE INTERPRETACIJE	AKTIVNOST UČITELJA	AKTIVNOSTI UČENCEV
Uvodna motivacija	Učence vprašam ali so že kje bili sami, ali so že kam sami potovali? Kako ste se počutili?	Razmislijo in odgovorijo na vprašanja.
Napoved besedila in umestitev	Navežem na uvodno motivacijo, da bomo danes spoznali resnično zgodbo dečka Enajatolaha, ki je zaradi družbenih razmer moral zapustiti dom in se odpraviti po svetu. Fabio Geda: <i>V morju so krokodili</i> . Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 2012. Na PowerPointu pokažem in povem osnovne podatke o avtorju.	Poslušajo.
Interpretativno branje	Preberem odlomek iz knjige <i>V morju so krokodili</i> (Priloga 3).	Učenci spremljajo branje ob besedilu na listu, zaznamujejo neznane besede.
Premor po branju in izražanje doživetij	Naredim kratek premor. Nato jim postavim vprašanja: Kaj je na vas naredilo najmočnejši vtis? Kako si predstavljate osebe, kraj in čas dogajanja?	Urejajo svoje vtise. Odgovarjajo na vprašanja, izražajo svoja mnenja, občutke, vtise.
Razčlenjevanje besedila	Vprašam jih, če morda katerih besed niso razumeli in jih razložim (Hazari, Paštuni, šiiti, suniti). Na listih z besedili imajo tudi vprašanja na katera skupaj iščemo odgovore.	Sodelujejo, odgovarjajo na vprašanja, odgovore si zapisujejo. Povedo svoja opazanja.

Nove naloge	Razdelijo se v 5 skupin. Na listih imajo odlomek (Priloga 4) iz knjige. Preberejo odlomek in zapišejo kratko obnovo. Odgovorijo na vprašanje: Predstavljajte si, da ste Enajatolah Akbarij. Kako bi vi ravnali v situaciji, ki je opisana v odlomku?	Sodelujejo med seboj, preberejo odlomek, ga obnovijo ter odgovorijo na vprašanje.
Sinteza in vrednotenje	Dam navodila za poročanje. Vsaka skupina poroča oz. obnovi odlomek o dogajanju v posamezni državi, ki jo je prepotoval Enajatolah. Ko poročajo hkrati tudi na zemljevidu skupaj označimo pot, ki jo je prepotoval po posamezni državi. Ko se zvrstijo vse skupine imamo tako začrtano celotno pot, ki jo je premagal.	Poročajo o svojih ugotovitvah in jih predstavijo drugim.

Učni list

Ponovno preberi odlomek in odgovori na vprašanja.

1. Kaj se je zgodilo z Enajatolahovim očetom?

2. Pred kom in zakaj se je Enajatolah skupaj z bratom skrival? Kje sta se skrivala?

3. Zakaj se je mama odločila, da mora Enajatolah od doma?

4. Kako se je Enajatolah počutil v svoji vasi? Je želel oditi?

5. Kako je bila videti hiša, v kateri je živel Enajatolah skupaj z družino? Se je njihovo bivališče razlikovalo od bivališč, v katerih živite vi?

FABIO GEDA (1972)

- ▶ italijanski pisatelj, ki živi in dela v Torinu
- ▶ po poklicu je učitelj, ukvarja se predvsem s težavnimi mladostniki



- ▶ svojo prvo knjigo, roman *In do konca potovanja sem streljal na Indijance*, je izdal leta 2007
- ▶ pripoveduje o trinajstletnem emigrantu iz Romunije, ki potuje po Evropi, da bi našel svojega dedka
- ▶ za knjigo je prejel nekaj nagrad za prvenec, med drugim je bil nominiran tudi za prestižno italijansko literarno nagrado Strega
- ▶ knjiga je izšla še v Romuniji in Franciji

- ▶ njegov drugi roman, *Točno zaporedje gibov*, je izšel leta 2008
- ▶ pripoveduje o otrocih iz družine, ki jo zapusti oče, mama pa zaradi alkoholizma pristane v zaporu, kljub neusmiljenim razmeram, v katerih živijo, se poskušajo postaviti na noge in zaživeti normalno življenje

- ▶ pozornost bralcev po vsem svetu pa je vzbudil s svojo tretjo knjigo *V morju so krokodili*
- ▶ tudi ta roman je nominiran za nagrado Strega
- ▶ izšel je že v tridesetih državah
- ▶ po njem pa nameravajo posneti film

7 ZAKLJUČEK

V postmoderni družbi je svet vse bolj povezan, razdalje se manjšajo, govorimo lahko o t. i. globalni vasi. Družba postaja vse bolj multikulturalna, zato je potreba po medkulturnem dialogu in spoštovanju drugih ter drugačnih postala nuja. Migracije so postale del našega vsakdana. Ljudje različnih kultur se vsakodnevno srečujejo in vzpostavljajo stike. Vse te spremembe so prav tako del otrokovega oziroma mladostnikovega sveta, zato je treba obravnavo teh vsebin vnašati tudi na področje vzgoje in izobraževanja.

V sodobni družbi se vse bolj poudarja pomen ključnih kompetenc, ki so kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ki so potrebne za uspešno vključevanje v družbo. Mednje spadajo tudi medkulturne kompetence, ki so pogoj za medkulturni dialog, ki nam pomaga premoščati etnične, religiozne, jezikovne in kulturne razlike..

Pouk književnosti nudi možnosti za razvijanje medkulturne zmožnosti tako z obravnavo besedil svetovne književnosti kot tudi besedil slovenske književnosti. Namen povezovanja vsebin drugih kultur z elementi slovenske kulture pri pouku slovenščine ni zgolj spoznavanje tujih kultur, ampak ozaveščanje slovenskih kulturnih posebnosti. Spoznanja družboslovnih ved nam govorijo o tem, da se šele ob soočenju z drugo identiteto intenzivneje zavemo lastne, kar še posebej velja za mlajšo populacijo.

Za učno pripravo sem izbrala besedila iz slovenske in svetovne književnosti. Slovensko besedilo je basen, ki je del slovenske kulturne dediščine, saj basni izhajajo iz ljudskega slovstva, ki se je ohranjalo skozi generacije. Pri drugi uri učenci se učenci seznanijo z basnimi, ki izhajajo iz drugih kulturnih okolij. Tako spoznavajo lastno kulturo in se vzporedno seznanijo tudi z drugimi.

Učna priprava za primer svetovne književnosti obravnava aktualno temo begunstva. Ob branju odlomkov se učenci seznanijo z drugimi kulturami. Spoznajo življenje vrstnika, ki je drugačno od njihovega. Besedilo obravnava temo, ki je v današnji družbi velikokrat zaznamovana s predsodki in je vir nesoglasij. Z obravnavano tematiko lahko pripomoremo k razbijanju stereotipov, ki jih pogosto pripisujemo arabskemu svetu.

Analiza vsebine učnih gradiv in priprav je tako pokazala, da z ustrezno izbiro književnih besedil in metode šolske interpretacije v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole vzpostavimo dobro izhodišče za razvijanje medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti.

Učna snov nudi tudi možnosti za medpredmetne povezave z drugimi šolskimi predmeti (državljanstva in domovinska vzgoja ter etika, zgodovina, zemljepis), kjer lahko z različnih zornih kotov osvetlimo problematiko in razširimo učenčeva obzorja. Medpredmetne povezave obogatijo učni proces, ampak ker zahtevajo sodelovanje različnih predmetnih učiteljev in veliko časa za njihovo kakovostno realizacijo, so pogosto spregledane. Ob koncu naj nam bo vsem spodbuda za nadaljnje delo in razmislek o tem, kako jih pogosteje uporabljati v šolski praksi.

Z izbiro del, ki niso vključena v učni načrt, vendar so aktualna in ustrezna za obravnavo v določenem razvojnem obdobju, učitelj motivira učence in jih spodbuja k spoznavanju novih kultur, spoštovanju svoje kulture ter sprejemanju in strpnem odnosu do drugih. Z izbiro aktualne tematike pomembno prispevamo k razvoju medkulturne zmožnosti, ki je v današnjem, sodobnem, globaliziranem in multikulturnem svetu še kako potrebna.

8 VIRI IN LITERATURA

VIRI

Fabio Geda: *V morju so krokodili*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 2012.

Alenka Kepic Mohar (ur.): *Kdo pojasni krasne basni?*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, 2014.

LITERATURA

Theodoor Adams: Nacionalna kulturna identiteta in multikulturalizem. *Kulturna politika v Sloveniji: simpozij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 1998. 92–98.

Damjan Bergant, dr. Milan Jazbec, Marko Pogačnik (ur.): *Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave, 2009.

Milena Mileva Blažič: *Branja mladinske književnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2011.

Aleš Debeljak: Na ruševinah utopije: Nacionalna kulturna tradicija in izziv globalizacije. *Kulturna politika v Sloveniji: simpozij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 1998. 80–91.

Tomaž Deželan: *Relevantnost tradicij državljanstva*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV, 2009.

Marijan Dovič: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, 2004.

Meta Grosman: *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2004.

Amy Gutman: *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja: i2, 2001.

Eva Klemenčič: Vzgoja za demokracijo. *Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2005. 415–434.

Eva Klemenčič: *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: i2, 2012.

Matjaž Kmecl: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešović, 1995.

Melita Kordeš: Demokracija – način življenja. *Vzgoja* 1/1 (1999). 38.

Janko Kos: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS, 2001.

Boža Krakar Vogel: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.

Boža Krakar Vogel: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. 271–277.

Will Kymlicka: Multikulturne države in interkulturni državljani. *Državljanstvo in globalizacija: k državljanski vzgoji za sodobni svet*. Ljubljana: Sophia, 2010. 3–32.

Marina Lukšič-Hacin: *Multikulturalizem*. Ljubljana: Založba ZRC, 1999.

Damjan Mandelc: Multikulturalizem, medkulturni dialog in demokratično državljanstvo v pogojih nacionalnega in globalizacije. *Nova državljanstva v dobi globalizacije*. Ljubljana: Sophia, 2010. 29–56.

Vida Medved Udovič: Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015). 75–85.

Vesna Mikolič: Medkulturna slovenistika – realnost ali izziv?. *40. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani, 2004. 37–47.

Mirjana Nastran Ule: *Sodobne identitete – V vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 2000.

Katja Pavlič Škerjanc: Smisel in sistem kurikularnih povezav. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. 19–42.

Jernej Pikalo: Predgovor: Državljanstva vzgoja za sodobni svet. *Državljanstvo in globalizacija: k državljanski vzgoji za sodobni svet*. Ljubljana: Sophia, 2010. vii–ix.

Nataša Pirih Svetina: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit, 2005.

Janko Prunk: Državljanstva in domovinska vzgoja. *Državljanstva in domovinska vzgoja: zbornik*. Slovenska Bistrica: Beja, 2006. 12–16.

Rudi Rizman: teoretske strategije v študijah etnonacionalizma. *Študije o etnonacionalizmu: zbornik*. Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije, 1991. 15–37.

Zora Rutar Ilc: Medpredmetne in kurikularne povezave v kontekstu učnoljnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. 71–110.

Neva Šlibar: Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti. *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, FF, 2006. 13–47.

Damijan Štefanc: *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.

Danijela Trškan: Današnje arabske države v učbenikih za slovenščino v osnovnih in srednjih šolah. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015). 199–207.

Učni načrt: *Program osnovna šola. Slovenščina* (2011). www.mss.gov.si (september 2016).

Natalija Vrečer (ur.): *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 2009. El. knjiga.

Alenka Žbogar: *Kratka proza v literarni teoriji in šolski praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007.

Alenka Žbogar: Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3 (2010). 349–360.

Alenka Žbogar: Pouk književnosti slovenske reformacije za 21. stoletje. *Reformacija na Slovenskem (ob 500-letnici Trubarjevega rojstva)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010 (Obdobja, 27). 275–287.

Alenka Žbogar: Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. 571–576.

Alenka Žbogar: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2013.

Alojzija Židan: O pomenu izobraževanja ter vzgoje za demokracijo za nadaljnjo graditev slovenske državnosti. *Slovenska država – ob deseti obletnici*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2001. 209–215.

Alojzija Židan: *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2004.

Alojzija Židan: *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2009.

Alojzija Židan: *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2015. El. knjiga.

9 PRILOGE

Priloga 1: Besedilo za skupno branje



Slavko Pregl

NISTA SE TAKO DOGOVORILA

Antilopa je rada jezikala in se hvalila, da je najhitrejša in da je nihče ne more ujeti.

Samozavestno je švigala po savani zdaj sem, zdaj tja. Dražila je velike in male živali in jim govorila, da so okorne in počasne.

Nekega jutra je neprevidno skočila v trnov grm in se ranila. Tekla ji je kri in hodila je lahko zelo počasi.

»Hej!« ji je zaklical lev, ki je opazil njeno nesrečo. »Poskusiva, če te lahko ujamem.«

»Nikar,« je zastokala antilopa in se prestrašila, »tekujva raje jutri!«

»Nak,« je rekel lev, »jaz bi raje danes.«

V nekaj skokih jo je dohitel in pobil s šapami.

»Kdor ima dolg jezik, mora paziti, da ga ne izdajo noge,« je zamrmrala opica in z mladičem splezala še malo više po drevesu.

Priloga 2: Besedila za delo po skupinah

KRASTAČA IN MIŠ

Basen Indijancev Jurok

Nekoč so priredili ples v goščavi. In ko se je približeval zadnji ples, so ga vsi hoteli videti.

»Tudi jaz pojdem pogledat,« je pomislila krastača.

Tam je bila tudi miš, ki se je smehljala in si mislila:

»No, jaz sem vendar čedna, tudi sama grem pogledat ta ples.«

Krastača se je napravila in rekla miši: »Draga moja, kakšna sem videti?«

Miš ji je odvrnila: »Oh, tvoj obraz je tako zelo raztegnjen in vsepovsod si pokrita s krastami.«

Užaljena krastača se je razjezila nanjo in se je umaknila stran.



Miš pa se je še kar hihitala in režala, in ko se je počesala, je poskočila in vprašala krastačo: »Kakšna sem videti? Dragá moja, saj sem lepa, kajne?«

Krastača pa ji je vrnila: »Rada verjamem, da si misliš, kako si lepa, moje mnenje pa je, da imaš najbolj zašiljen obraz pod soncem!«



Ezop
ŽABA IN VOL

Pred mnogimi leti je živel imeniten vol. Nekega dne, ko je bil na popoldanskem sprehodu, ga je opazila majhna in neugledna žaba. Zavistno si je ogledala postavnega vola, nato pa je zaklicala svojim prijateljem: »Poglejte ga, korenjaka, kako je postaven! Resnično je velik, a jaz sem lahko še večja, če le hočem.« To rekoč se je žaba začela napihovati, da je bila kmalu dvakrat večja kot prej. »Ali sem že tako velika kot naš prijatelj?« je vprašala druge žabe, toda odgovorile so ji, da bi se morala še pošteno potruditi. Žaba se je še bolj napihnila ter jim spet zastavila isto vprašanje. »Ne,« so ji tudi tokrat odgovorili prijatelji, »raje se nehaj napihovati, dokler se ti kaj ne zgodi.« Toda žaba je bila trdno odločena, da bo zasenčila velikega vola, zato se je bolj in bolj napihovala, dokler ni počila.

Nauk: Ostani zvest svojemu značaju.

Ivan Andrejevič Krilov

DVA SODČKA

Dva sodčka se valita vzdolž poti;
v prvem – dva polovnjaka vina,
v drugem – praznina.
Medtem ko prvi se po tihem kotalí
v koraku,
se drugi skokoma podi po tlaku,
grmi, ropoče in bobni
ter s ceste prah v plasteh vzdiguje.
Vsak brž umakne se na rob poti,
ko iz daljave ga začuje.
A naj ta sod še takšen glas ima,
res je, da prvi stokrat več velja.

**Kdor svoje delo vsem razglaša prav kričavo,
navadno majhno ima veljavo.**

Kdor delaven je res, ta redkih je besed.
Mož v delu je glasan, po njem pozna ga svet,
a svoje misli snuje in dejanja
brez vsakega kričanja.



MEDVED IN ČEBELE

Lačen medved si pride iz gozda iskat živeža. Pride do čebelnjaka in prične lizati med. Ko čebela to vidi, zkat iz čebelnjaka in ga piči v uhelj. To medveda tako razkači, da razmeče vse panje po tleh. Zdaj šele je pravo zadel! Vsi roji se zaletajo vanj in ga opikajo do krvi. Medved začne bežati, kolikor ga nesejo noge. Zelo ga je sram in se kesa, da si je s svojim maščevanjem nakopal toliko sovražnikov.

Bolje je krivico potrpeti, kot dražiti sovražnika z maščevanjem.
Če bi bil medved eni sami čebeli prizanesel, bi vse druge ne navalile nanj.

Priloga 3: Besedilo za skupno branje

Ampak to je bilo nekaj drugega. Njega so prisilili.

Svojega očeta bom imenoval oče. Čeprav ga ni več. Zato, ker ga ni več. Povedal bom njegovo zgodbo, vendar povem lahko samo to, kar sem slišal, ne bi pa mogel dati roke v ogenj, da je to res. Skratka, tako kot še mnoge druge Hazare iz našega okrožja so ga Paštuni prisilili, da je hodil v Iran in se od tam vračal s tovarnjakom, polnim stvari, ki so jih nato prodajali v svojih trgovinah, odeje, blago, nekakšne tenke žimnice iz penaste gume, ki so jih uporabljali za kdove kaj. To pa zato, ker so prebivalci Irana šiiti, tako kot mi Hazari, medtem ko so Paštuni suniti, vemo pa, da bratje v veri bolje shajajo. Poleg tega Paštuni ne znajo perzijsko, mi pa ta jezik nekoliko razumemo.

Da so mojega očeta pripravili k sodelovanju, so mu zagrozili: Če ne greš v Iran in ne pripelješ blaga, ti bomo pobili družino, če boš zbežal z blagom, ti bomo pobili družino, če ti bo, ko prideš, kaj manjkalo ali bo uničeno, ti bomo pobili družino, če se boš pustil ogoljufati, ti bomo pobili družino. To pa, bi rekel, ni prav dober način za poslovanje.

Ko je oče umrl, sem bil star okoli šest let.

Menda so v gorah razbojniki napadli njegov tovarnjak, njega pa ubili. Ko so Paštuni izvedeli za to, so prišli k nam domov, češ da jih je oče oškodoval, ker je zapravil njihovo blago, in da moramo to odplačati.

Najprej so se oglasili pri stricu, očetovem bratu. Rekli so mu, da je odgovornost padla nanj in da jih mora z nečim poplačati. Stric se je lep čas trudil stvari poravnati, na primer razdeliti polja

in jih prodati, pa mu ni uspelo. Nazadnje jim je rekel, da ne ve več, kaj bi storil, da pa tudi sicer to ni njegova stvar, ker ima on svojo družino, za katero mora skrbeti, kar je bilo tudi res, in ga zaradi tega ne morem obsojati.

Tako so Paštuni neki večer prišli do moje matere in ji rekli, da bodo, če nimamo denarja, namesto tega vzeli mene in mojega brata, naju odvedli s sabo in imeli za sužnja. Kaj takega je prepovedano povsod po svetu in tudi v Afganistanu, toda nama je tedaj grozilo prav to. Mama je od takrat živela v strahu. Ukazala nama je, naj bova ves čas zunaj med drugimi otroki, saj naju tisti večer, ko so bili Paštuni pri nas, ni bilo doma in naju niso videli v obraz.

Bila sva torej ves čas zunaj in se igrala, kar nama ni bilo ne vem kako težko, in Paštuni, ki sva jih srečevala po vaških ulicah, so hodili mimo naju, ne da bi naju prepoznali.

Za čez noč smo izkopali luknjo zraven krompirja, in kadar je kdo potrkal, sva se, še preden smo vprašali, kdo je, hitro skrila vanjo. Ampak na to strategijo se nisem dosti zanašal. Mami sem večkrat rekel, da Paštuni najbrž ne bi potrkali, če bi ponoči prišli po naju.

Tako je bilo torej do dne, ko se je mama odločila, da me bo spravila stran, star sem bil namreč deset let, tu nekje, in postal sem prevelik, da bi se še lahko skrival. V luknjo tako ali tako skoraj nisem mogel več, lahko bi zmečkal svojega brata.

Slovo od doma.

Sam ne bi hotel nikoli oditi iz Nave. Vas je bila taka, kot bi si jo lahko samo želel. Tehnološko ni bila razvita, še elektrike ni bilo.

Svetili smo s petrolejkami. Zato pa so bila tam jabolka. Gledal sem lahko, kako zori sadje; pred mojimi očmi so se odpirali cvetovi in postajali sadeži. Tudi tukaj cvetovi postanejo sadeži, ampak tega ne vidimo. Potem so bile tam zvezde, ogromno zvezd! Pa luna! Spomnim se, da smo kdaj ob večerih jedli na prostem v mesečini in tako prihranili petrolej.

Naša hiša je bila videti takole: imela je skupno sobo, kjer smo spali, sobo za goste in kotichek, kjer smo zanetili ogenj in kuhali. Ta je bil nižje od preostalih tal, tako da je ogenj pozimi po napoljavi ogreval tudi tla. V nadstropju je bilo skladišče za živalsko krmo. Zunaj smo imeli še eno kuhinjo, da poleti ne bi segrevali že tako tople hiše, in velikanski sadovnjak z jablanami, češnjami, granatovci, breskvami, marelicami in murvami. Hiša je imela masivne, več kot meter debele zidove iz blata. Jedli smo doma pridelan jogurt, podoben grškemu, a bil je še veliko veliko slastnejši. Imeli smo kravo, dve ovci in polja, na katerih smo pridelovali pšenico, ki smo jo nato nosili mlet v mlin.

Tako je bilo v Navi in nikoli si nisem želel oditi od tam.

Še takrat ne, ko so talibani zaprli šolo.

Fabio, ti lahko povem, kako so talibani zaprli šolo?

Seveda.

Te zanima?

Enajatolah, vse me zanima.

Tisto jutro nisem prav pozorno sledil pouku. Učitelja sem poslušal le z enim ušesom, z drugim sem bil pri svojih mislih,

Priloga 4: Besedila za delo po skupinah

pogledal, kdo si je od ust utrgal ves tisti denar. Stavim, da si je že domišljjal, kako je obogatel in kako si bo privoščil obrok v najlepši restavraciji v mestu ali da si bo pri svojem dobavitelju kupil kdove koliko opija. Zato se je najbrž, ko je ugotovil, da so vse skupaj le kamenčki, in zagledal naju, ki sva se mu smejala izza zidu mošeje, pognal za nama in bi naju najraje scvrl v olju kot krompir, kakršnemu tudi pri nas rečemo *čips*, ampak hitro sva zbežala, on pa je bil preveč zdelan, da bi naju zasledoval.

Spet drugič je Sufi zagledal motor, privezan ob drog, in se povzpел nanj. Ni mu prišlo na misel, da bi ga ukradel, zanimalo ga je le, kakšen občutek je, če sediš na njem, od nekdanj je namreč sanjal, da bi imel motor. A kakor hitro je stisnil držalo za plin in pritisnil na sklopko, je, glej ga zlomka, motor vžgal. Pognalo ga je naprej, okrog droga, za katerega je bil privezan, in Sufija je vrglo v stojnico s sadjem. Poškodoval si je hrbet in nogo, tako da je nekaj časa s težavo pokleknil pri molitvi.

Vsak dan smo se dobivali na trgu z drugimi hazarskimi fanti; v času kosila smo skupaj zbrali denar in kupili nekaj grškega jogurta, čebulice, *nan*, pečen v *tandurju*, in če je naneslo, malo sadja ali zelenjave.

Tako torej.

Na bazarju Lijakat sem vztrajal, ker ni bilo nič boljšega, kar bi lahko počel. In čeprav se nikoli ne bi vrnil v *samauat* Kugazi, ker bi izgubil Sufija in druge prijatelje, mi delo ni bilo všeč. Ni bilo tako, kot bi imel trgovino, kamor ljudje pridejo sami, povejo, kaj

želi, ti pa jih moraš le postreči in biti z njimi prijazen. Ne, tu si moral ti hoditi do njih, se postaviti prednje, medtem ko so počeli ali imeli v mislih kaj drugega, in jim govoriti, kupite, prosim vas, kupite. Moral si jih nadlegovati kot muha in nič čudnega, da jim je bilo to zoprno in so bili do tebe osorni.

Ni mi bilo všeč, da ljudi nadlegujem, in ni mi bilo všeč, da so do mene osorni. Ampak vsi se trudimo preživeti in za to smo pripravljene početi tudi tisto, kar nam ni všeč.

Sam sem se spomnil nekaj zvijač, kako ljudi pripraviti do tega, da so kupovali od mene, in posel je tekel. Približal sem se tistim, ki so imeli v naročju otroka, vzel biskvitno rezino, in ne da bi jo odvil, ugriznil vanjo, da so na njej ostali sledovi. Ko starši niso bili pozorni, sem jo dal otroku in rekel: Glejte, vzel je rezino. Zmečkal jo je. Morate jo kupiti. Ali pa sem majhne otroke uščipnil v roko, čisto narahlo, da se ni poznalo, a sem jih spravil v jok, nakar sem staršem rekel: Kupite kaj, da boste potolažili otroka!

Toda vse to je bilo v nasprotju s tretjim priporočilom, ki mi ga je dala mama: *Ne goljufaj!*

Poleg tega je bil problem tudi spanje. Ko se je stemnilo, sem se z drugimi otroki zatekel v kako revno četrt v predmestju. Tam so stale zapuščene hiše, ki bi se lahko vsak hip podrlle, kurili so ognje, za avtomobili si videval narkomane in povsod so ležale smeti. Bil sem zelo umazan, ampak vsako jutro, še preden sem si priskrbel kaj za pod zob, sem se šel umiti v mošejo. Kasneje pa sem vedno stopil do šole.

Preskočil nisem niti dneva, kot da ne bi hotel špricati.

Neko popoldne sem se oglasil pri *ostu sahibu*, lastniku trgovine, s katerim sva sklenila posel. Povedal sem mu, da bi rad prenehal z delom in da si bom poiskal kaj drugega, ker res ne morem več spati na ulici.

Molče je vzel list papirja in poračunal. Povedal mi je, koliko sem zaslužil, in kar nisem mogel verjeti, ko je iz kuverte potegnil vse tiste kovance in bankovce in mi jih izročil. Bilo je precej denarja. Še nikoli v življenju ga nisem imel toliko.

Dodal je še: Če te muči to, da nimaš kje spati, pridi zvečer, preden zaprem, sem. Lahko prenočiš tukaj.

V trgovini?

Ja.

Pogledal sem okrog sebe. Bilo je čisto, po tleh so ležale preproge in ob zidu so slonele blazine. Ni bilo vode in kopalnice, ampak blizu je stala mošeja, kamor bi lahko stopil zjutraj.

Sprejel sem ponudbo. Zvečer pred sedmo sem prihajal v trgovino. *Osta sahib* je potegnil dol rolo, ni pa mi pustil ključev. Vso noč sem moral ostati zaprt noter, dokler ni naslednji dan spet prišel in odprl, čeprav je bilo to ob desetih ali še kasneje. Ko sem čakal nanj in nisem imel kaj početi, se spomnim, da sem se trudil brati časopise, ki jih je puščal na pultu, a kaj ko se urdujščine nisem nikoli dobro naučil. Bral sem počasi, tako počasi, da sredi strani nisem več vedel, kaj sem prebral na začetku. Iskal sem novice o Afganistanu.

Mi lahko, preden nadaljuješ, poveš kaj več o Afganistanu?

Kaj?

Sufi je prišel pome na avtobusno postajo. V tistih mesecih sva oba zrasla (on še bolj), in preden sva se prepoznala, sva nekaj trenutkov zrla drug v drugega.

Potem sva se objela.

V Komu sem ostal ves teden. Skrivaj sem spal v tovarni, čez dan pa sva s Sufijem hodila po mestu in z drugimi afganistanskimi fanti brcala žogo. Bilo je res prijetno, vendar se nisem bil pripravljen tja preseliti, saj sem kraj, kjer sem hotel ostati za vedno, že našel. Tako sem se čez teden, kolikor sem si vzel prosto, vrnil v Baharestan.

Še pravi čas, da so me izgnali v domovino.

Zgodilo se je podnevi. Delali smo. Pripravljaj sem omet in zavzeto mešal apno in cement; gledal nisem nikamor, le v kanto in vase – kdaj pa kdaj počnem tudi to, da gledam vase – in spomnim se, da sem slišal avtomobile, a sem pomislil, da so dobavitelji, ki jih je šef gradbišča ravno pričakoval.

V Iranu hiše pogosto stojijo tesno druga ob drugi, na sredini pa imajo skupen trg, ki je dostopen samo z dveh koncev. V takšnih okoliščinah je prišla policija. Strateško – policaji so znani po svojih strategijah – so z dvema avtomobiloma in tovornjakom zaprli en dostop, medtem ko je skozi drugega v polkrogu prikorakalo večje število policistov.

Zbežati ni bilo mogoče. Nobeden ni poskusil. Tisti, ki so imeli v rokah opeko in zidarsko žlico, so oboje odložili, tisti, ki so kleče spajali kable za električno napeljavo, so jih spustili iz rok in vstali,

tisti, ki so zabijali žeblje s kladivom v roki in žebli v ustih, da se jim ne bi bilo treba kar naprej sklanjati, ko bi jih jemali iz škatle, so prenehali tolči, sneli so si rokavice in izpljunili žeblje v pesek. Samo pljunili so in šli za policisti, ne da bi karkoli rekli, še zago-drnjal ni nihče.

Telisija. Sang Safid.

Ko sem zagledal policiste, ki so razkropljeni po gradbišču vpili z orožjem v rokah, nisem pomislil na nič drugega.

Telisija. Sang Safid.

Spomnil sem se norcev, ki sem ju videl v Afganistanu.

Eden od policistov mi je ukazal, naj vse izpustim in grem za njim. Zgnali so nas na trg sredi stanovanjskega kompleksa, odkoder so nas začeli po skupinicah usmerjati proti izhodu, ki so ga zapirali njihovi avtomobili, in nas natovorili na tovornjak.

Prijeli so *kaka* Hamida; zbal sem se, da mu bodo kaj naredili, da bi vsem dali vedeti, česa so zmožni, pa so mu samo ukazali: Pojdi po denar!

Odkorakal je čez dvorišče in šel po stopnicah »domov«; brez besed smo ga čakali. Nazaj je prišel s kuverto, v kateri je bilo dovolj denarja za našo vrnitev v Afganistan. Ko te v Iranu izženejo, ti tega kajpak ne plača država, pot v domovino si moraš plačati sam. Če te priprejo skupaj z drugimi, kot se je tisti dan zgodilo nam, imaš še srečo. Policija nekoga iz skupine izpusti, da prinese denar za vse. Če pa te dobijo samega in si ne moreš plačati poti do meje, se ti slabo piše. Ostati moraš v centru za začasno bivanje in postati suženj osebja in policistov, dokler si denarja za pot ne prislužiš. Ukažejo ti, da počistiš vse, kar je umazano, slišal pa sem,

da nikjer na svetu ni hujše umazanije, in tudi če bi se nadnjo spravil s paro in ne vem čim še, bi tisti kraj še vedno ostal svinjak, v kakršnega se še ščurek ne bi zatekel.

Če ne plačaš, lahko center za začasno bivanje postane tvoj dom.

Mi smo tistikrat plačali. Pa še to, *kaka* Hamid mi je kasneje na tovornjaku zaupal, da je takrat, ko je šel po denar, srečal dva naša, ki sta pripravljala večerjo, ne da bi kaj opazila. Prosil ju je, da ostane tam in popazita na naše stvari, dokler se ne vrnemo.

Če nas seveda ne bodo odpeljali v Telisijo ali Sang Safid.

Na srečo so nas peljali drugam.

V taborišču so nas obrili po glavi, da smo se počutili gole, pa tudi zato, da bi ljudje jasno videli, da smo bili ilegalni prebežniki v Iranu in da so nas izgnali. Ko so nas strigli, so se smejali. Smejali so se, mi pa smo stali v vrsti kot ovce. Da ne bi zajokal, sem opazoval šope las, ki so se kopičili po tleh: kako čudni so lasje, ko niso na glavi.

Potem so nas natovorili na tovornjak. Speljali smo z veliko hitrostjo in zdelo se je, da šofer prav išče luknje na cesti, saj bi težko zapeljal čez toliko lukenj, če ne bi tega delal nalašč. Pomislil sem, da bi lahko šlo za običajni postopek ob prisilnem izgonu, a ko sem to rekel drugim, se nihče ni zasmel.

Po nekaj časa so nam zavpili, naj zlezemo s tovornjaka, češ da smo prispeli. Če bi bil tisto tovornjak za prevoz peska z dviznim kesonom, bi nas preprosto stresli, da bi se odkotalili, kolikor bi

bilo mogoče daleč, tako pa so se zadovoljili s tem, da so le tu pa tam koga udarili s palico.

Herat v Afganistanu je najbližji kraj ob meji z Iranom. Vsi smo se hitro dogovorili za vrnitev, saj je bilo to čisto preprosto. Herat je poln trgovcev, ki čakajo na izgnance. Policaji te še ne utegnejo dobro pretepesti, ko te že poberejo trgovci in peljejo nazaj v Iran.

Če nimaš denarja, jim lahko plačaš tudi kasneje. Vedo, da človek, ki je nekaj časa delal v Iranu, v kakšni luknji gotovo skriva kaj denarja, če ne, si ga pa lahko od koga sposodi, tako da jim ga ni treba za štiri mesece zaslužniti, kot se je prvokrat zgodilo meni in Sufiju. Vse to prav dobro vedo.

V Iran smo se tudi tokrat peljali s Toyotinim poltovornjakom. Toda zdaj je bilo potovanje nevarnejše, ker so po tej poti trgovci tihotapili blago svojih nezakonitih poslov, med drugim drogo. In na naši toyoti je bila tudi ta. Če te v Iranu dobijo z več kot kilogramom droge, te obesijo. Še sreča, da je bilo na meji veliko policistov podkupljenih; spustili so te mimo, ker so bili za to plačani. Če pa bi naletel na kakega resnega (obstajajo namreč tudi pošteni policaji), bi bilo po tebi.

No, mi smo jo takrat srečno zvozili, vrnili smo se v Baharestan.

Takoj sem se odpravil na gradbišče in pogledal, ali je kje *kaka* Hamid, pa se še ni vrnil. Moj denar je ostal na svojem mestu. Delavca sta res pazila na gradbišče. Ampak od tistega dne je bilo vse drugače. Krožile so govorice, da v Esfahanu ni več varno, prav tako ne v Baharestanu, in da je policija dobila nalog, da izžene vse ilegalce. Poklical sem Sufija v Kom in povedal mi je, da je v tovarni s kamnom, kjer dela, trenutno še vse mirno.

Ni važno. Včasih streljajo.

Čez dva dneva, dva cela dneva, ki sta bila dolga kot dva meseca ali dve leti, smo prispeli v Van.

Tudi Van leži ob jezeru, Vanskem jezeru. Naše potovanje je bilo torej potovanje od enega jezera do drugega. V tem, za nas prvem turškem mestu smo se skrili na nekem polju in noč prespali v visoki travi. Nekaj prijaznih kmetov, ki so bili prijatelji trgovcev, nam je prineslo hrano in pijačo. Močno sem si želel, da bi se lahko preoblekel. Obleke, ki sem jih imel na sebi, so bile umazane in raztrgane, da bi lahko z njimi le še pomival tla, toda lepa oblačila, ki sem jih kupil v Teheranu, sem moral hraniti za Istanbul. Nisem mogel tvegati, da bi jih predčasno usmradi ali kaj podobnega.

Še preden se je zdanilo, smo morali kot črički zlesti iz trave in splezati na tovornjak, s katerim so nas peljali do nekega poslopja nedaleč stran od tam. Bilo je kot nekakšen hlev, velikanski hlev z zelo visokimi stropi, ki je namesto krav gostil ilegalne prebežnike. Nam Afganistancem so odredili mesto za spanje zraven Pakistancev, kar ni bilo prav pametno. Tako se je ponoči zaradi težav s prostorom vnel pretep. Vmes so bili prisiljeni poseči Turki; ločili so nas, da pa ne bi bilo diskriminacije, so delili udarce vsem.

Tam smo ostali zaprti štiri dni.

Potem se je sredi noči, ko smo spali, nenadoma zaslišalo rohnenje motorja in začele so se tresti stene. Turki so nam ukazali, naj hitro pobereмо svoje stvari. Zbrati smo se morali ob zidu in se razdeliti po narodnostih. Ven smo stopali v skupinicah, najbrž zato, da ne bi vsi gledali, kaj se dogaja zunaj, kam nas bodo

pravzaprav vtaknili. Mi smo kakih deset minut stali v kotu in k sebi tiščali nahrbtnike, nato so nas poklicali ven.

Najprej so me zaslepili žarometi vozila, ki so bili usmerjeni proti vratom. Šele potem sem razložil, da je vozilo s hrupnim motorjem velikanski tovornjak z ogromno prikolico, polno kamenja in peska.

Ukazali so nam: Stopite okrog in pridite sem!

Obšli smo tovornjak in prišli do zadnjega konca kesona.

Nato so nam rekli: Vstopite!

Kam? Videli smo samo pesek, kamenje in svetlobni prah.

Trgovec je pokazal dol. Pomislil sem, da moramo zlesti pod tovornjak, potem pa sem dobro pogledal, tako da bi moral verjeti tistemu, kar sem videl, ampak kar nisem mogel. Med dnom prikolice, ki je držalo pesek in kamenje, in dnom tovornjaka, kjer je bila vpeta polos, je bilo namreč še malo prostora, kakih petdeset centimetrov ali malenkost več. Skratka, tovornjak je imel dvojno dno. Sesti smo morali v prostorček, visok petdeset centimetrov, roke skleniti okrog nog, prsi prižeti h kolenom in upogniti vrat, da smo glavo vtaknili med kolena.

Vsakemu so dali po dve steklenici, polno in prazno. V polni je bila voda, prazna je bila za urin.

Z nami so zapolnili dvojno dno. Noter nas je šlo vseh petdeset in čez, kolikor nas je že bilo. Nismo bili samo stisnjeni, bili smo stlačeni kot pest zmečkanega riža v roki. Ko so zaprli za nami, nas je izbrisala tema. Čutil sem, da se dušim. Pomislil sem: Upajmo, da bo pot kratka. Upajmo, da ne bo dolgo trajalo. Z drugega konca se je slišalo stokanje. Čutil sem težo kamenja na tilniku in vratu,

težo zraka in noči na kamenju, težo neba in zvezd. Poskušal sem dihati skozi nos, a vdihaval sem prah. Začel sem dihati skozi usta, pa me je bolelo v prsih. Zaželel sem si, da bi lahko dihal z ušesi ali lasmi kot rastline, ki srkajo vlago iz zraka. Ampak nisem bil rastlina in kisika ni bilo. Ustavlja se, sem pomislil čez čas. Toda bilo je križišče. Smo že tam, sem spet pomislil, potem pa slišal, da je le voznik šel odtočit. (Mene ne tišči, ne, mene ne tišči, sem si dopovedoval.) Prispeli smo, sem rekel, ko sem imel kolena in ramena že povsem omrtvičena, pa je bil ponovno lažni alarm, ne vem, kaj je že bilo.

V nekem trenutku sem nehal obstajati. Nehal sem šteti sekunde in si zamišljati prihod. Tožile so misli, tožile so mišice. Tožila je odrevenelost, tožile so kosti. Smrdelo je. Še zdaj se spomnim vonja, smradu po seču in potu. Od časa do časa so se slišali kriki in glasovi v temi. Ne vem, koliko časa je minilo, ko je nekdo začel strahotno vpiti. Tulil je, kot bi mu pulili nohte. Najprej sem pomislil, da sanjam, da tisti hripavi glas, ki se je stapljal z ropotom tovornjaka, ni resničen, pa se je izkazalo, da je. Drl se je: vodo, samo to: vodo, ampak na tak način, da se sploh ne da povedati. Vedel sem, kdo je, prepoznal sem ga. Še sam sem začel vpiti: Vodo, da sem pač nekaj naredil, da sem klical na pomoč, dal vedeti, da tu nekdo umira, pa ni bilo nič, nobenega odgovora. Pij urin, sem mu rekel, ko ni in ni nehal stokati, pa ne vem, ali me je slišal. Ni odgovoril, kričal je naprej. Tega nisem mogel več prenašati. Po trebuhu sem se začel plaziti čez telesa ljudi, ki so me tolkli in ščipali, kar je bilo razumljivo, saj sem jih popolnoma stlačil. Priplazil sem se do fanta; nisem ga videl, z rokami sem mu zatipal obraz,

nos, usta. Stokal je in ponavljal: vodo, vodo, vodo. Ker je sam nisem imel več, sem spraševal tiste v bližini, ali je imajo še kaj, toda vsi so jo že popili do zadnje kaplje. Plazil sem se naprej in spraševal, dokler ni neki bengalski fant izdal, da ima na dnu še malo vode, vendar je ni hotel dati. Rekel sem mu, prosim te, pa me je zavrnil. Rotil sem ga samo za požirek, ampak je vztrajal, da ne. Ugotovil sem, odkod prihaja njegov ne, in mahnil v tisti smeri. Zadel sem ga v zobe. Medtem ko je vpil, sem ga zasul s klofutami, a le zato da bi zatipal steklenico. Ko mi je uspelo, sem jo zgrabil in izgubil – tam noter ni bilo nič lažjega kot to. Fantu sem prinesel ostanek vode in pri tem imel dober občutek; vsaj za kratek čas sem se počutil kot človek.

Trajalo je tri dni. Ves tisti čas nismo šli ven. Sploh niso odprli vrat.

Potem sem zaznal svetlobo.

Električno.

Pojasnili so mi, da je podobno tistemu, ko se zbudiš iz splošne anestezije. Robovi predmetov so bili nejasni in zdelo se mi je, kot bi se kotalil po hribu navzdol, tako kot bi bil v gumi, podobno kot v Telisiji ali Sang Safidu. Zakotalili so nas dol, ker nobeden ni mogel več premakniti niti mezinca na roki. Naš krvni obtok je bil zastavljen, stopala otekla, vrat zaskočen. Začeli so s tistimi, ki so bili blizu vrat. Popadali so na tla kot vreče čebule. Nato sta se dva Turka po trebuhu splazila v dvojno dno in pomagala tudi nam, ki se od tam ne bi več premaknili. Vsak gib mi je povzročal strahotne bolečine.

GRČIJA

MISLIM, DA JE BILO OKROG POLNOČI ali tam nekje, ko se je morje razburkalo. Veslali smo hitro, vendar si nismo mogli pomagati z glasovi kakor profesionalci, ki imajo pred ali za sabo nekoga, ki govori: *in ena in dva, in ena in dva*, tako da tisti, ki veslajo, to počnejo v zboru. Mi tega nismo mogli oziroma si nismo upali. Bali smo se celo kihnuti, čeprav bi to komu prav lahko tudi ušlo, glede na to, da smo bili napol goli, se pravi v samih spodnjicah (obleke in druge stvari smo zapakirali v plastične vrečke in jih prevezali z lepilnim trakom, da se ne bi zmočile). No, bali smo se kihati, da nas med valovi ne bi izsledili radarji obalne policije.

Rekli so nam, da se bomo, če bomo veslali hitro, čez dve ali tri ure izkrcali na grški obali, a niso upoštevali, da nam bo v čoln vdirala voda. Ko se je morje razbesnelo in je začelo pljuskati po nas, kot bi deževalo, sem vzel plastenko za vodo, jo z usti raztrgal na pol, da je nastala posodica, in rekel Huseinu Aliju: Pusti zaplato, izlivaj vodo iz čolna!

Kako pa?

S tem, sem mu pokazal polovico plastenke. V tistem trenutku

mi jo je val iztrgal iz roke, kot da me je morje slišalo in se ni strinjalo. Naredil sem še eno. Prijel sem Huseina Alija za dlan in mu jo sklenil okrog posodice. S temle, sem mu pojasnil.

Veslali smo. Ampak zakaj se nam je zdelo, da se nikamor ne premikamo, še slabše, da se vračamo nazaj? Zakaj? Kot da ne bi bilo dovolj, so bile tu še zračnice, ki so bile del opreme in so služile kot rešilni pasovi; napaka je bila, da smo jih privezali za čoln s predolgimi vrvmi, bali smo se namreč, da nam bodo med veslanjem v napoto. Zdaj so se vsakič, ko je močneje zapihalo, dvignile v zrak in se spremenile v balone, ki so obračali in zanašali čoln.

Občasno so nas tok, veter in valovi gnali nazaj proti turški obali, ali pa se nam je tako vsaj zdelo, saj nismo več dobro vedeli, na kateri strani je Turčija in na kateri Grčija, in mali Husein Ali se je, medtem ko je praznil vodo iz čolna, jokajoče oglasil: Jaz pa vem, zakaj je tako težko pluti proti Grčiji. Zato, ker je proti Grčiji morje navkreber.

Na obali je bil svetilnik, po katerem smo se lahko orientirali. Nenadoma ga nismo več videli. Valovi so bili tako visoki, da so ga zakrili. Takrat se je Husein Ali močno vznemiril in začel vpiti: Nič večji nismo kot kitov zob. Kiti nas bojo požrli. Če ne kiti, pa krokodili, čeprav govorite, da jih ni. Nazaj moramo. Gremo nazaj!

Jaz ne grem nazaj, sem rekel. Zdaj smo že blizu Grčije, če ne, pa vsaj na pol poti. Nobene razlike ni, če gremo naprej ali nazaj, in rajši umrem, kot da bi moral še enkrat od začetka opraviti pot, ki je za mano.

Tako se je tam na morju, sredi teme in valov, vnel prepir.

Rahmat in jaz sva govorila: Proti Grčiji, proti Grčiji, Soltan in Lijakat pa nasprotovala: Proti Turčiji, proti Turčiji. Na sredini je Husein Ali jokaje zajemal vodo in kričal: Gora se ruši, gora se ruši, kajti valovi so bili tako visoki (dva, tri metre, mogoče še več), da se je v trenutkih, ko so se dvignili nad nas in se je čoln znašel v dolini med dvema valovoma, zdelo, da nas bodo že naslednji hip zasuli. Vendar smo se vedno znova začeli dvigovati, oni pa spuščati pod nas, in ko smo bili čisto na vrhu, smo na lepem spet zdrknili navzdol, kot pri nekaterih točkah v lunaparku, ki sem ga kdaj obiskal tu v Italiji.

Ampak tam ni bilo to niti najmanj zabavno.

Bilo je torej tako, da sva Rahmat in jaz veslala kot zmešana proti Grčiji (oziroma v smer, za katero sva mislila, da je proti Grčiji), medtem ko sta Soltan in Lijakat veslala proti Turčiji (oziroma v smer, za katero sta mislila, da je proti Turčiji). Prepir se je še zaostрил; bedaki, pikica sredi brezkončnosti, smo se v čolnu začeli zmerjati, tepsti in se suvati s komolci. Medtem je Husein Ali jokal in govoril: Kaj je z vami? Jaz delam in mečem ven vodo, vi se boste pa topli? Veslajte, prosim vas, veslajte, no!

Mislim, da se je prav v tistem trenutku prikazala barka ali bolje rečeno ladja, velika ladja, trajekt ali nekaj takega. Med besedami Huseina Alija se mu je naenkrat pojavila za hrbtom. Bila je blizu, čisto blizu.

Kako blizu?

Vidiš cvetličarno tam zunaj? Toliko, kot je od tukaj do tam.

Tako blizu?

A ko je to izvedel Pajam, je spet ugovarjal: Nočem, da spiš v parku. Počakaj, da pokličem še nekoga.

Oseba, ki jo je poklical, je bila Italijanka, ki je delala pri občinski socialni službi in ji je bilo ime Danila. Mislim, da se je tako kot midva tudi ona najprej obrnila na urad za mladoletne tujce, toda kot je kazalo, res niso imeli prostega niti koticčka, zato je rekla Pajamu: Pripelji ga k meni.

Ko sva se s Pajamom dobila, mi je naznanil: Sprejela te bo neka družina.

Družina? sem se začudil. Kaj to pomeni *družina*?

Oče, mama in otroci.

Ne bi šel k družini.

Zakaj ne?

Ne vem, kako naj se obnašam. Res ne bi šel.

Kako pa misliš, da bi se moral obnašati? Glej samo, da boš prijazen.

Gotovo jim bom odveč.

Zagotavljam ti, da ne. Dobro jih poznam.

Pajam je vztrajal, dokler ni bil ves hripav, kot bi vsakdo ob nekom, za kogar mu ne bi bilo vseeno in bi se čutil zanj odgovornega. Niti slišati ni hotel o tem, da bi ponoči ostal sam zunaj in spal na kaki klopci. Tako sem nazadnje popustil, ampak le zato, da sem mu ustregel.

Družina je prebivala zunaj Torina v samotni hiši onstran gričev. Ko sem izstopil iz avtomobila – Danila je prišla pome na avtobusno postajo – so me takoj obkročili trije psi, ki so verje-

tno moje najljubše živali, in pomislil sem: Mogoče se bomo pa ujeli.

Oče je bil Marco in njegovo ime, v nasprotju z imenom svojega očeta, brez težav izgovorim. Z lahkoto izgovorim tudi imena mame Danile in njunih sinov Mattea in Francesca. Ob teh imenih me ne boli. Nasprotno.

Ko sem vstopil v hišo, so mi dali debele copate v obliki zajca, z ušesi, nosom in vsem – najbrž so se hoteli pošaliti – in potem ko smo si umili roke, smo večerjali za mizo z vilicami, noži, kozarci in prtčki. Tako sem se bal, da ga ne bi kaj polomil, da sem čisto v vsem posnemal druge. Spomnim se, da je bila tistikrat na večerji tudi babica. Sedela je togo, z zapestjem na mizi, in jaz sem naredil isto, vzravnal sem hrbet in položil zapestje na mizo, in ker si je brisala usta po vsakem grizljaju, sem si po vsakem grizljaju obrisal usta tudi jaz. Spomnim se, da je Danila takrat pripravila dve predjedi in glavno jed. Pomislil sem: Moj bog, koliko tile pojejo!

Po večerji so mi pokazali sobo; v njej je bila postelja, samo ena in vsa zame. Danila je prišla gor in mi prinesla pižamo. Izvoli, je rekla. Jaz pa nisem vedel, kaj je to pižama. Vajen sem bil spati v obleki, ki sem jo imel na sebi. Sezul sem si nogavice in jih dal pod posteljo. Ko mi je Danila prinesla tista oblačila, ki so bila pižama, sem tudi ta dal pod posteljo. Marco mi je prinesel brisačo in kopalni plašč. Matteo me je povabil, da skupaj poslušava glasbo. Hotel je, da spoznam njegove najljubše plošče. Francesco se je oblekel v Indijanca in me poklical, da bi mi pokazal svoje igrače. Vsi so mi skušali kaj povedati, jaz pa nisem ničesar razumel.

Ko sem se zjutraj zbudil, je bil v hiši samo Francesco, ki je bil mlajši od mene. Kasneje sem izvedel, da ga je skrbelo in da se je spraševal: Le kaj bo tale ušpičil? Jaz pa sem se bal iti iz sobe in sem prišel dol (soba je bila v prvem nadstropju), šele ko me je z vznožja stopnic poklical Francesco in rekel, da je vse pripravljeno, če bi hotel zajtrkovati. In res so bili v kuhinji na mizi piškoti, pudding in svež pomarančni sok. Kot v pravljici. Pravljičen je bil ves dan. In pravljični so bili dnevi, ki so sledili. Za zmeraj bi ostal tam. Če te nekje sprejmejo tako lepo in so do tebe dobri – tako spontano in nevsiljivo dobri – si utegneš zaželeto, da bi te sprejeli še bolj. Je to čudno?

Edina težava je bil jezik, ampak ko sem ugotovil, da Danilo in Marca iskreno zanima, kadar povem kaj o svojem življenju, sem začel govoriti. Govoril sem in govoril, angleško in afganistansko, z usti in rokami, z očmi in predmeti. Me razumejo ali ne, sem se vsake toliko vprašal, toda dali so mi vedeti, da lahko mirno nadaljujem. In govoril sem naprej.

Tako je bilo do takrat, ko se je v skupnosti sprostito mesto.

Tja sem odšel sam.

Neka gospa iz Irana ti bo prevajala, so mi rekli.

Dobro, hvala.

Tam boš lahko živel brez skrbi.

Dobro, hvala.

Te zanima še kaj?

Učenje, delo.

Zaenkrat pojdi, za naprej bomo pa še videli.

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Anja Vračič izjavljam, da sem avtorica pričujočega diplomskega dela, ki sem ga napisala pod mentorstvomizr. prof. dr. Alenke Žbogar in doc. dr. Alojzije Židan. Uporabljeni viri in literatura so navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Anja Vračič

Ljubljana, 28. 9. 2016