

REPREZENTACIJE NEEVROPSKEGA SVETA V IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU: UČBENIKI KOT AKTER ETNOCENTRIČNE IN RASISTIČNE SOCIALIZACIJE

Ksenija ŠABEC¹

COBISS 1.02

IZVLEČEK

Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije

Namen članka je ugotoviti, kako izobraževalni diskurz kot pomemben socializacijski akter generira etno-/evropocentrična stališča in rasistične reprezentacije »drugega«. Avtorica izhaja iz socialnozgodovinske in primerjalne metode posameznih teorij etno-/evropocentrizma in rasizma ter njihove reprodukcije v izobraževalnem diskurzu. Ugotavlja, da učbeniki za zgodovino in geografijo omogočajo definiranje potencialno možnih in zelo verjetnih situacij, ki vodijo v negativne, evropocentrične, tudi rasistične sklepe o Neevropejcih in migrantih. To dosegajo s posebnimi jezikovnimi strategijami, s selekcijo slikovnega gradiva in zlasti na ravni vsebine ter širšega tekstualnega konteksta.

KLJUČNE BESEDE: etnocentrizem, rasizem, ideologija, učbeniki, Neevropa

ABSTRACT

Representations of the Non-European World in the Educational System: Textbooks as an Agent of Ethnocentric and Racist Socialization

The intention of this paper is to determine how the educational system as a significant actor in the socialization process generates ethno-/Eurocentric standpoints respectively, and racist representations of "the other". The article is methodologically based on the social-historical and comparative method of selected theories from the research field of ethno-/Eurocentrism and racism and their reproduction in educational discourse. The author states that geography and history textbooks frequently enable the defining of potentially possible and above all exceedingly plausible situations, which leads to negative, Eurocentric and racist conclusions about Non-Europeans and migrants. This can be achieved by means of particular linguistic strategies, selection of illustrative material, and especially at the level of content and broader textual context.

KEY WORDS: ethnocentrism, racism, ideology, textbooks, Non-Europeans

¹ Dr. socioloških znanosti, docentka, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, ksenija.sabec@fdv.uni-lj.si

UVOD

Članek¹ izhaja iz enega od temeljnih vprašanj o ideološkem procesu ustvarjanja pomenov tako na ravni produkcije kot tudi širjenja in potrošnje podob »drugega« skozi jezik. Proces nastajanja pomenov o (etničnem) »drugem« in predvsem reprezentacije njegovih identitet nam in preko nas bodo aplicirane na področje socializacijskih procesov v širšem in izobraževalnega sistema v ožjem smislu. Ker (etnične) identitete kot ene izmed kulturnih identifikacij niso zgolj oblike notranjih individualnih psiholoških stanj, ampak oblike družbenega življenja in kot take ideološki koncept v zgodovinskem procesu oblikovanja kultur, je izobraževalni sistem prav gotovo (lahko) med pomembnimi generatorji pristranskih, negativnih, tudi diskriminatornih in sovražnih reprezentacij pripadnikov drugih etničnih skupnosti, še zlasti manjšinskih.

Medtem ko obstaja tako v slovenskem prostoru kot tudi širše precejšen korpus raziskav o reprezentacijah »drugega« v množičnih medijih, ostaja področje izobraževalnega sistema – vsaj v Sloveniji – razmeroma šibko raziskano. V pričujočem prispevku bom zato izhajala iz nekaterih tujih raziskav (Van Dijk 1987, 1998; Carignan, Sanders, Pourdavood 2005 idr.), ki kažejo, da otroške in šolske knjige, zlasti učbeniki o zgodovini, geografiji in družbenih vedah v različnih zahodnoevropskih državah dosledno izražajo določeno stopnjo etno-/evropocentrizma, negativnih podob in celo rasističnega diskurza. Obenem so predvsem lastne in preostale zahodnoevropske države ali kulture sistematično predstavljene bolj obsežno ter bolj naklonjeno in pogosto superiorno do drugih, zlasti nekdanjih kolonij oziroma neevropskega sveta.² Ti opisi so nemalokrat stereotipni, ahistorični in zanemarjajo problem diskriminacije in rasizma. Take prevladujoče predstave o drugih etničnih skupinah v šolskih učbenikih imajo seveda pomembno vlogo v procesu etnocentrične socializacije in posredovanja znanj in stališč mlajšim generacijam. Prav tako se ustrezno vključujejo v splošen negativen okvir prikazovanja pripadnikov drugih kultur kot nagnjenih h kriminalu in nasilju, revščini, primitivizmu, nesposobnosti ali v najboljšem primeru k eksotičnosti tako v procesih socializacije in izobraževanja kot tudi v množičnih komunikacijah.

Na javni tribuni z naslovom Ljudstva sveta v šolskem sistemu in sodobnem strokovnem besedišču³ leta 2007 so udeleženci ugotavljali, da so predstavitve predvsem afriškega kontinenta pogosto stereotipne, posplošene, enostranske in evropocentrične ter zato neredko zavajajoče, terminološko sporne in v nekaterih primerih tudi faktografsko netočne. Istega leta so dosegli, da so se v novih geografskih učnih načrtih za srednje šole črtale nekatere najbolj kritične vsebinske zahteve ali bile nadomeščene z ustrežnejšimi, v ponovno izdajo učbenika ene izmed založb pa so bile vključene tudi nekatere predlagane spremembe. Kljub temu glavni problem v zvezi z vsebino geografskih in zgodovinskih učbenikov za osnovne šole ni bil odpravljen. Društvo Afriški center je nadaljevalo in razširilo začeto delo ter izdalo publikacijo *Afrika v slovenskem šolskem sistemu*,⁴ na katero se bo zlasti v zadnjem poglavju, v katerem bo narejena sinteza izbranih empiričnih raziskav in glavnih ugotovitev, nanašal tudi pričujoči članek. Ta bo vključeval tudi raziskavo Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija avtorice Natalije Vrečer (2012) ter tekst Rajka Muršiča (2005) *The Colorful Discourse of the Geographic Other: On Race and Racism in General Education (Slovenian Example)*.

Za potrebe pričujočega članka, ki je teoretsko in empirično izhodišče za lastno raziskavo izbranih slovenskih osnovnošolskih učbenikov, uporabljam kombinirano raziskovalno metodo. Ta izhaja

1 Zaradi obširnosti raziskave in predvsem zanimivih ugotovitev je pričujoči članek teoretski okvir analize učbenikov, ki bo objavljena v samostojnem prispevku.

2 Z izrazom neevropski svet mislimo predvsem na Afriko, Azijo in Latinsko Ameriko.

3 Tribuno je izvedla Iniciativna skupina za neomalovažujoče predstavljanje svetovnih kultur v slovenskih učbenikih v okviru Društva Afriški center in v sodelovanju s Slovenskim etnološkim in antropološkim združenjem KULA v Slovenskem šolskem muzeju.

4 Na podlagi omenjenega projekta je bil istega leta v reviji *Razprave in gradivo: Revija za narodnostna vprašanja* objavljen tudi članek Janeza Pirca z naslovom *Misrepresentations of Africa in Contemporary Slovene School Textbooks*.

iz primerjalne metode posameznih teorij etno-/evropocentrizma in rasizma ter kontekstov njihove diskurzivne reprodukcije v izobraževalnem sistemu. Poleg omenjene uporabljam tudi socialnozgodovinsko metodo, s pomočjo katere pristopam k obravnavani temi, da v historični perspektivi preučujem mehanizme (ideološke, družbene ...), ki so omogočili konstrukcijo in reprodukcijo sodobnih etno-/evropocentričnih in rasističnih diskurzov elit, tudi izobraževalnega.

ETNOCENTRIZEM, RASIZEM IN DISKURZIVNE REPREZENTACIJE NEEVROPSKEGA DRUGEGA

Predsodki, stereotipi, etnocentrizem, ksenofobija, antisemitizem, diskriminacija etničnih ali »rasnih«⁵ manjšin, etnicizem⁶ in navsezadnje rasizem izhajajo iz socialne konstrukcije telesnih, kulturnih ali/in družbenoekonomskih razlik (bodisi obstoječih bodisi namišljenih), zaradi česar jih je treba preučevati na kognitivni, diskurzivni družbeni ravni, na ravni medskupinskih odnosov, institucij in kot kompleksen sistem dominacije kulture. Medtem ko med etno-/evropocentrizmom in rasizmom, ki sta osrednja koncepta pričujočega članka, obstajajo pomembne konceptualne razlike, menim, da med njima obstaja izrazito koherentno razmerje in da ju brez razumevanja tega razmerja ni mogoče niti na teoretski ravni niti historično zadovoljivo pojasniti. Etnocentrizem in evropocentrizem kot eno od njegovih oblik⁷ idealnotipsko definiramo kot ideologijo, ki favorizira lastno etnično skupino kot superiorno, najpomembnejšo in tudi najvrednejšo v primerjavi z drugimi. Etnocentrični posamezniki tako presojujejo druge etnične skupine samo v relaciji do lastne, ki je edino relevantno in tudi najvišje merilo, kriterij presojanja jezikovnih, vedenjskih, kulturnih in drugih razlik. V tem smislu se navezuje na etnicizem oziroma rasizem. Tudi Pierre L. van den Berghe meni, da sta rasizem in etnocentrizem zelo povezana in da kljub večji razširjenosti drugega, ki je po avtorjevem mnenju »univerzalen« (van den Berghe 1991: 84; 2006: 852), včasih delujeta simultano. Oba sta namreč razširjeni obliki nepotizma, po katerem imamo raje sorodstvo kot nesorodstvo, rasna in etnična čustva pa so podaljšek sorodstvenih (pa čeprav včasih fiktivnih) čustev. Le kriteriji za definiranje skupnega prednika so pri rasizmu drugačni (včasih pa tudi sovpadajo) kot pri etnocentrizmu. Pri prvem gre za razlikovanje na podlagi fizičnih značilnosti (barva kože in/ali oči, obrazne poteze, tekstura las ...), pri drugem pa kulturnih (jezikovnih,⁸ verskih, vedenjskih, teritorialnih, itd.).

- 5 Koncept »rase« izhaja iz Linnejevih opisov petih človeških podvrst glede na njihove vedenjske in morfološke značilnosti in je bil pozneje uspešno vključen v evolucionistično paradigmo in arzenal zahodnoevropskih predsodkov in stereotipov. Bil je eden od temeljnih konceptov fizične antropologije, ki je bila do petdesetih in šestdesetih let 20. stoletja dejansko sinonim za študij »ras« (Caspari in Muršič 2005: 43–44). Sicer pa »posvajam« argument, ki ga je o uporabi termina »rasa« navedel Kwame Anthony Appiah: »Sam sem porabil toliko časa za zanikanje resničnega obstoja »ras«, da tega termina enostavno ne morem uporabljati brez narekovajev« (Appiah v Jeffs 2007: 339).
- 6 Etnicizem Dijk definira kot »milejšo« obliko rasizma, pri kateri so poudarjene predvsem družbenoekonomske in družbenokulturne kategorije lastnosti, ne pa toliko eksplicitno diskriminirane fiziološke in telesne značilnosti pripadnikov manjšinske skupnosti (npr. barva kože ...) kot v primeru rasizma. Dejansko gre v obeh primerih za rasizem, saj etnicizem predstavlja zgolj izogibanje realnemu obstoju rasizma in njegovemu problematiziranju v sodobnih evropskih državah (van Dijk 1987: 215, 231; 1993: 5). Uporablja se tudi izraz kulturni rasizem.
- 7 Evropocentrizem je v razsvetljenstvu utemeljena kolonialna perspektiva, po kateri so evropske vrednote dojete kot univerzalne norme, neevropske pa kot partikularne, periferne (Banks v Carignan, Sanders, Pourdavood 2005: 4).
- 8 Jezik je po van den Berghejevem mnenju neločljivo povezan z etničnostjo. Samo materni jezik, ki se ga naučimo v otroštvu, je zaradi mnogoterosti čustvenih konotacij intimno povezan z vsemi čustvi, ki jih prvič doživimo z najbližjim sorodnikom. Te čustvene kvalitete sorodstva pa povežemo z jezikom in jih prenesemo na druge pripadnike naše govorne skupnosti (van den Berghe 1991: 105).

Vloga družbenih elit v (re)produkciji etnocentrizma in rasizma

Etno-/evropocentrizma in rasizma ne moremo pripisovati samo relativno majhnim ekstremističnim skupinam, ampak mnogim individualnim, skupinskim in institucionalnim praksam v posamezni družbi, tudi elitnim. In te so tiste, ki nas morajo zanimati (nemara celo bolj kot »klasični«, tj. eksplicitni, namenski, ekstremistični, desničarski rasizem). Kot ugotavlja Teun A. van Dijk, rasizem ponuja »dober« primer zapletenih odnosov med družbenimi elitami in njihovimi ideologijami ter popularnim, množičnim nezadovoljstvom ljudi. V tem smislu je rasizem pojav, ki je konstruiran in reproduciran z obeh strani⁹ (van Dijk 1998: 176–177). Manifestira se tako v nediskurzivnih (npr. diskriminacija na področju zaposlovanja, izobraževanja, bivanja, zdravstva, sociale, fizična agresija, itd.) kot diskurzivnih¹⁰ in komunikacijskih praksah in strukturah, pri čemer se te pogosto med seboj podpirajo in krepijo. Povedano drugače, rasizem elit omogoča (simbolno) (re)produkcijo in interpretacijo rasizma v družbi na način preformulacije popularnih (ekstremnih) oblik rasizma. »Bele« elite empatično zanikajo svojo vlogo v reprodukciji rasizma tako na kognitivni kot družbeni ravni, obenem pa obtožujejo revne »belske« populacije ksenofobičnega vedenja ter izkoriščajo njihovo nezadovoljstvo za propagiranje lastnih etnocentričnih ali ksenofobičnih stališč (van Dijk 1993: 5). Kot pravi Josep Fontana (2003: 131–132), rasizem obsojamo,

kadar se razmahne in razodene v vsej svoji surovosti – pri požigih domov za priseljence v Nemčiji, iztrebljanju domorodcev v Braziliji, »etničnem čiščenju« na Balkanu – spregledujemo pa vsakdanjo rasistično stvarnost, polno diskriminacije in predsodkov, in se niti ne zavedamo, kako zelo zaznamuje našo kulturo in z njo naše miselno orodje.

To seveda ne pomeni, da s(m)o »belci« inherentno rasisti, ampak da s(m)o si Evropejci¹¹ zgodovinsko pridobili ali prilastili moč, ki s(m)o jo nato reproducirali kot različne oblike občutka rasne superiornosti v odnosu do Neevropejcev in migrantov in kot sistem diskriminacije, implementiran preko praks izključevanja, marginalizacije, segregacije ali represije in nadzora. Ti procesi se zgodovinsko seveda tesno navezujejo na suženjstvo, zahodna osvajanja, evropski kolonializem in imperializem, v sodobnem času pa na odnose med Severom in Jugom, med evropskimi večinskimi nacijami in (ne)evropskimi manjšinami ter na neokolonialna razmerja. Govor članov večinskih skupin o drugih etničnih in »rasnih« skupinah ne izraža samo njihovih osebnih prepričanj in stališč, ampak obenem reproducira mnenja o etničnih vprašanjih, skupne stereotipe in predsodke celotne skupine. Te si posameznik pridobi z osebnimi izkušnjami in prepričanji, z informacijami, pridobljenimi iz medosebnih in javnih diskurzov (politikov, novinarjev, piscev šolskih učbenikov, učiteljev, znanstvenikov, menedžerjev ...) in s širše, družbeno posredovanimi stališči o etničnih manjšinah in drugih kulturah.

Na reprodukcijo informacij torej po eni strani pomembno vpliva aktivno preoblikovanje mnenj in stališč, v katerem posamezniki tvorno, prilagojeno in prepričljivo prenašajo svoje interpretacije drugim posameznikom v novih komunikacijskih situacijah. Po drugi strani pa nanjo vpliva tudi pasiven in nespremenjen prenos določenih sporočil in njihovih pomenov, s katerim posamezniki na enak oziroma podoben način kot drugi pripadniki iste skupine reproducirajo dominantna prepričanja in ideologijo skupine, ki ji pripadajo, in jo s tem obnavljajo in ohranjajo. Reprodukcijska (etno-/evropocentrizma in rasizma) je torej vedno obenem tudi produkcija. Ali, kot piše van Dijk (1993: 6): »Če belci niso sami aktivno vključeni v moderne oblike segregacije, izključevanja, agresije, inferiorizacije ali marginalizacije,

9 Vplivi množic se generirajo na podlagi vsakodnevnih družbenoekonomskih soočanj (naj)nižjih slojev z revščino, nezaposlenostjo in s percepcijo priseljencev kot favoriziranih na področju zaposlitve, bivanja, sociale ... Rasizem višjih in visokih slojev je bolj kot v družbenoekonomske kategorije vpet v področje kulture, to je navad, običajev, religije, jezika, izobraževanja in vrednot.

10 Med diskurzivne prakse elit van Dijk (1998) šteje politični, korporativni, akademski, medijski in izobraževalni diskurz.

11 Izraz Evropejci se nanaša tako na prebivalce Evrope kot tudi Severne Amerike in Avstralije, kjer so po preselitvah postali večinsko prebivalstvo.

potem so v problem rasizma vključeni s svojo pasivnostjo, sprijaznitvijo, z ignoranco in indiferentnostjo do etnične ali »rasne« neenakosti.« Povedano drugače: samo ob predpostavki, da prevlada sistem multikulturnih norm, vrednot, zakonov in ideologij in da je ta sistem aktivno implementiran v socialne kognicije in interakcije v skupini, samo takrat sta etnocentrizem in rasizem lahko presežena. Elite imajo torej še posebno odgovornost v etnocentričnem in rasističnem reproduktivnem procesu. One so tiste, ki razpolagajo z večino simbolnega in kulturnega kapitala, na podlagi katerega lahko tako aktivno propagirajo ideologijo etnocentrizma in rasizma kot ji aktivno nasprotujejo s tem, ko določajo agendo posredovanih vsebin, formulirajo probleme, o katerih se govori, nadzirajo in izvajajo (dis)kontinuiteto obstoječih sistemov norm in vrednot, itd. Učitelji, avtorji učbenikov in (predvsem) drugi, vključeni v izobraževalni proces (strokovne službe, ministrstva, ...), imajo nadzor in zlasti posredno moč nad učnim programom, poukom, raziskovalnimi projekti, itd., v katere so vključeni otroci in mladi. Ti preko primarne socializacije v družini, vrstniškega druženja, otroških knjig, televizije, svetovnega spleta, predvsem pa sekundarne socializacije v šolah (ti procesi so pogosto medsebojno kompatibilni) pridobijo osnovne formate interpretativnega okvirja. Ta okvir določa diskurz o drugih etničnih skupinah, medetničnih odnosih, itd., pogosto pa so to za večino otrok verjetno glavni ali celo edini vir informacij in interpretacij o drugih etnijah, kulturah ... A več o tem v naslednjem poglavju.

Evropocentrična delitev na »tri« svetove in hierarhičen koncept kulture

Ker so socialne reprezentacije (védenje/znanje, vedénje, ideologije) odvisne od družbenega konteksta, so inherentno povezane s procesom označevanja posameznikov ali skupin kot »drugih«, o čemer je bilo že mnogo napisanega.¹² Nemara pomembneje pa je, da se vzporedno s tem oblikujejo tudi predsodki in stereotipi kot vrednotne oblike imenovanja ali etiketiranja posameznikov, skupin, na redukcionističen način in s strategijo simbolnega izključevanja ali, na kratko, kot subtilne, a trdovratne mikro-ideologije vsakdanjega sveta (Nastran Ule 1999). Proces ustvarjanja »drugega« je s tega vidika mogoče definirati kot »distanciranje perifernega, marginalnega in postranskega glede na kulturne norme ali prepovedano nevarnega glede na varno zakonitost« (Jordanova v Pickering 2001: 48). Etnični stereotipi so postali izrazito navzoči in hkrati tudi nekritično sprejeti zlasti med oblikovanjem nacionalnih držav v Evropi v 18. in predvsem 19. stoletju ter med evropskim imperialistično-kolonialističnim osvajanjem preostalih celin pa tudi evropskega Vzhoda in Balkana.

V tem obdobju je bilo stereotipno konstruiranje »drugega«, utemeljeno tudi v psevdoznanstvenih racionalizacijah »rasnih« in kulturnih razlik, v evropskih državah dojeto kot izraz modernosti in poskus »naprednega« urejevanja sveta. Vzpostavljanje moderne paradigme v zahodnoevropskih državah je nujno vodilo v zavestno določanje kulturnih razlik in različnih kulturnih identitet zlasti na relaciji konstruktov »moderno«–»primitivno« kot načina upravičevanja poznejše ekspanzivne politike tedanjih evropskih velesil. Proti koncu 19. stoletja je bil »primitivizem« produkt progresivne socialne evolucionistične teorije in je pridobil svoje strokovne utemeljitve v številnih znanstvenih disciplinah, zlasti v antropologiji kot izrazito kolonialni vedi, katere glavni predmet raziskovanja so bile »primitivne« družbe. Romantične predstave o »plemenitem divjaku« in izgubljenih zlatih dobah so tedaj nadomestili z idejami o »primitivnem« posamezniku kot nasprotju civiliziranosti, kot neustaljenem in nomadskemu, spolno promiskuitetnem, na skupnost navezanem, neracionalnem ter magiji, intuiciji in vraževerju podvrženem »barbaru«, ki potrebuje nadzor in vodenje »naprednejših«, »razvitejših« prebivalcev Evrope. Vloga socialnega darvinizma oziroma socialnega evolucionizma je tako postala predvsem opravičevanje in racionaliziranje ekspanzionističnih pohodov in kolonialnih osvajanj ter imperialistične in rasistične ideologije. Obenem pa je bil zelo učinkovit pri inkorporaciji statičnega hierarhičnega modela znotraj sicer dinamičnega evlucijskega sistema družbenega razvoja, ki naj bi svoj vrh dosegel na »stopnji razvoja«

12 Npr. Hallova teorija o drugosti (Hall 1997).

evropskih nacij, medtem ko so »primitivne« družbe, zlasti v Afriki in Avstraliji, ostajale na njegovem dnu. S tem je čas v večji meri kot prostor postal merilo delitve sveta (Pickering 2001: 54). »Primitivni drugi« je bil živi fosil človeškega razvoja, ki je iz tega razloga nudil številne možnosti znanstvenega preučevanja. To pa ni bilo toliko namenjeno raziskovanju drugih, geografsko in tudi simbolno oddaljenih ljudstev, ampak predvsem identificiranju evropskega človeka kot utelešenega dokaza o zgodovinskem napredku.

Po drugi svetovni vojni sta izraza »primitiven« in »moderen« zamenjala na videz bolj sofisticirana termina »tretji« in »prvi« svet, a socialnodarvinistična logika in razvojnostni diskurz sta ostala. Ker gre za še danes pogosto uporabljena, ne pa tudi pogosto problematizirana izraza, naj jima na tem mestu namenim nekoliko več pozornosti. Termina sta problematična in tudi napačna, ker za države z etiketo »tretji« ali »prvi« svet predpostavljata preveč poenostavljenih podobnosti, obenem pa implicitno utrjujeta obstoječe ekonomske, kulturne in ideološke hierarhije, kot pravi Talpade Mohanty (v Jeffs 2007: 144). V šestdesetih letih, ko je bila dekolonizacija na višku (z izjemo Latinske Amerike), je izraz »tretji« svet označeval »države v razvoju«. Še danes aktualna ali celo »naturalizirana« razdelitev na »tri« svetove je torej nastala pretežno iz ideoloških (evropocentričnih) razlogov, po katerih je »prvi« svet, torej kapitalistični evropski Zahod in ZDA, za preostali svet civilizacijski standard (Hobson in Sharman 2005: 88–90). Od tu do hierarhičnega koncepta kulture in rasističnega diskurza je le še korak. V svoji kritiki Fredrica Jamesona Aijaz Ahmad namreč opozarja, da je opredeljevanje »prvega« in »drugega« sveta s produkcijskimi sistemi (kapitalizmom in socializmom), »tretjega« pa z »izkustvom« od zunaj vnešenih pojavov (kolonializma in imperializma), problematično, saj je tisto, kar naj bi bilo konstitutivno za človeško zgodovino, prisotno samo v prvih dveh svetovih,¹³ v tretjem pa manjka. Poleg tega je tudi napačno.¹⁴ Pa tudi če sprejmemo delitev na tri ali dva svetova, ne da bi s tem že odgovorili, kdaj je »prvi« svet sploh postal prvi, je ravno v »trebuhu globalnega postmodernizma prvega sveta pravcati tretji svet«, raje pa vsaj še dva ali trije drugi (Ahmad v Jeffs 2007: 411).

V naslednjem poglavju pa se obračam k izobraževalnemu diskurzu v učbenikih in vlogi ideologije kot osrednji točki zanimanja.

IDEOLOGIJA IN IZOBRAŽEVALNI DISKURZ V UČBENIKIH

Opis neke kulture kot dobre, pozitivne, napredne vedno predpostavlja, da je kultura nekoga drugega slaba, negativna, zaostala. Nemara nikjer ni to bolj očitno kot v izobraževalnem sistemu. »Kar velja v naših izobraževalnih institucijah za legitimno znanje, je bilo vedno tesno povezano tako s skupinami, ki imajo ekonomsko, politično in kulturno oblast, kot tudi z boji, da bi te oblastne odnose spremenili,« pravi Michael W. Apple (1992: 8). Pomembna vprašanja so torej, kako je nadzor nad kulturo (tudi izobraževanjem) in pomeni povezan z reprodukcijo družbenoekonomskega sistema, zakaj in kako so določeni vidiki kolektivne kulture prisotni v šoli kot objektivno, dejansko znanje ter kako lahko uradno posredovano znanje reprezentira ideološke konfiguracije vladajočih interesov v družbi (Gramsci 1974). Nič manj pomembno ni, kako izobraževalni sistemi legitimirajo te omejene in pristranske standarde kot neproblematično resnico oziroma kako vsakodnevna temeljna pravila šol prispevajo k učenčevemu učenju teh ideologij, itd. Saj je nadzor znanja (tj. izbiranja, ohranjanja in posredovanja norm, vrednot, vsebin ...), ki proizvaja in ohranja dele družbe, ključen dejavnik pri povečevanju ideološke dominacije ene skupine ljudi nad šibkejšimi skupinami ljudi (prav tam). Dominantne skupine, ki imajo ekonomsko oziroma politično moč, lahko torej same razmeroma arbitrarno določajo, katere človeške razlike so v določenem trenutku zaželeni in katere ne. Razlike v družbeni moči, bogastvu in privilegijih so tako

¹³ »Drugi« svet so bile vzhodnoevropske socialistične države.

¹⁴ Svojo kritiko podkrepim s primerom Indije, ki ima danes vse značilnosti (»bedne vrste«) kapitalistične države (Ahmad v Jeffs 2007: 390).

pomemben izvor predsodkov, stereotipov, etnocentrizma, diskriminacije in tudi rasizma, kar dela njihovo subjektivno-objektivno eksistenco težko določljivo, za preučevanje izmuzljivo in za spreminjanje še težje dostopno (Nastran Ule 1999: 338).

Prikrita vednost in ohranjanje družbene neenakosti v izobraževalnem procesu

Apple, ki predpostavlja, da je izobraževanje politični proces, ponuja nekaj pronicljivih odgovorov na zgornja vprašanja. Po njegovem mnenju je treba kritično raziskati prikriti kurikulum v šolah (implicitno učenje pravil in vrednot v šolah, saj ima vsak izobraževalni sistem svoje manifestne in latentne funkcije); problematizirati šolsko znanje (biti pozoren na podano snov, na vprašanja, od kod izhaja znanje, čigavo je to znanje, katere socialne skupine podpira, itd.); okrepiti zavedanje učiteljev o ideoloških in epistemoloških obveznostih, ki jih pri svojem delu sprejemajo in izvajajo. Branje nekega kulturnega teksta seveda ni (nujno) preprosto, interesi posameznih socialnih skupin v njih tudi niso jasno reprezentirani in učitelji in učenci ne sprejemajo posredovanih vsebin že *a priori* preprosto, nekritično, pasivno. Kljub temu pa gre za »precej pogosto prakso« (Apple 1992: 28–29). Kot ugotavljajo Carignan, Sanders in Pourdavood (2005: 13), zahtevata večkulturna in medkulturna kompetenca učitelja predvsem refleksijo definicij, ki so sicer razumljene in privzete povsem samoumevno. Primer, na katerega se bom še vrnila v nadaljevanju, je definicija in uporaba pojma »rase«. Čeprav so posamezne znanstvene discipline – predvsem antropologija in genetika – problematizirale in ovrgle ta pojem kot neustrezen, ga učitelji precej redno uporabljajo v navezavi na vsebino v učbenikih, v učnih pripravah in v interakciji z učenci. Kar samo potrjuje dejstvo, da »rase niso zapisane v genih, pač pa v diskurzu« (Miller v Čepič, Vogrinčič 2003: 320). Za javno nestrinjanje s problematičnimi, pogosto stereotipnimi, etnocentričnimi, diskriminatorskimi in rasističnimi stališči je namreč treba izzivati, oporekati in spodbijati »zdravorazumska« in večinska mnenja in norme, to pa je povezano z obsegom znanja in predvsem (samo)refleksije. Pri tem je vloga avtoritet, izobraževalnih procesov in zlasti medijev skoraj nujen, ne pa še zadosten pogoj antirasističnega in antistereotipnega diskurza kot opozicijskega prevladujoči množični dnevni reprodukciji stereotipnega konsenza. S tem nočem zanikati premikov, ki so se v smeri krepitve večkulturnih vsebin v izobraževalnem procesu vsaj v evropskem okolju zgodili. Kot ugotavlja Natalija Vrečer (2012: 48), so zahodne države (zlasti ZDA, Kanada, Velika Britanija, Nemčija ...) večkulturno izobraževanje¹⁵ razvile že pred več kot desetletji, v Sloveniji pa se je njegove temelje začelo postavljati šele v 21. stoletju. Opisi drugih kultur so tako še vedno pogosto zreducirani zgolj na površinske informacije ali celo paternalistično folkloro, zelo redko pa vključujejo političnoekonomski vidik, zaradi česar tovrstni psevdovečkulturni programi napačno predpostavljajo kulturno enakost tam, kjer dejansko ne obstaja. Po mnenju Natalije Vrečer (2012: 53–56) marginalizirane etnične in kulturne skupine v osnovnošolske učne načrte in učbenike (za geografijo) niso vključene v zadostni meri; prisoten je impliciten etnocentrizem, saj zgolj z omembo perspektiv večinske populacije bralec dobi občutek, da so te pomembnejše ali celo edine vredne omembe; razen spoštovanja drugih kultur ni poudarjeno razvijanje tudi drugih medkulturnih kompetenc (zlasti empatije); uporabljeni so slabšalni izrazi za nekatera ljudstva, itd. Otroci bi torej morali v izobraževalnem sistemu, da bi lahko ustrezno funkcionirali v sodobnih večetničnih in večkulturnih okoljih, pridobiti znanje o vzorcih in praksah nadvlade, o predsodkih, stereotipih in diskriminaciji, o strukturnih dimenzijah etnocentrizma in rasizma v zahodnih kulturah, prav tako pa tudi možnosti za razvoj empatije in poudarjanja kulturne in etnične raznolikosti kot pomembnih vrednot.

Problem šolskega znanja, ki se poučuje v šolah, je torej treba pojmovati kot obliko širše distribucije dobrin, sredstev in védenja v družbi, zato ni samo analitični, tehnični in psihološki problem, pač

¹⁵ Termin označuje »pristop k šolskim reformam, s katerimi želimo doseči enakopravnost v izobraževanju za vse rasne, etnične, kulturne in jezikovne skupine ter vse družbene razrede. Prav tako večkulturno izobraževanje spodbuja demokratičnost in družbeno pravičnost« (Banks v Vrečer 2012: 50). Več o tem v Vrečer (2012: 50).

pa (predvsem) ideološki. Kaj imajo specifične družbene skupine v specifičnih institucijah v specifičnih zgodovinskih trenutkih za legitimno vednost in kako ta vednost, kot jo razširjajo v šolah, posredno prispeva k ohranjanju ali krepitvi obstoječe institucionalne ureditve in (družbene, kulturne) neenakosti? Z diferencialnim razporejanjem posebnih vrst znanja, npr. z maksimizacijo produkcije tehnično kulturnega blaga (berimo uporabnega, aplikativnega), s kadriranjem glede na zahteve ekonomskega sektorja družbe in za moj primer morebiti najpomembnejšo naturalizacijo družbene in kulturne neenakosti predvsem preko ponotranjenja načel in pravil t. i. zdravega razuma. Še zlasti je to učinkovito, če se zgodi zgodaj v posameznikovem življenju. »V šolah to pomeni, čim prej, toliko bolje, pravzaprav od prvega dne v otroškem vrtcu« (Apple 1992: 43).

Pridobivanje »etničnega razpoloženja/vedenja« naj bi se pri otrocih začelo med četrtem in sedmim letom starosti (van Dijk 1993: 202). Pri srednješolski starosti, torej okrog štirinajstega leta, naj bi otrok že imel izoblikovana znanje in odnos do drugih etničnih skupin, bodisi zaradi osebnega izkustva bivanja v večetničnih družbah ali diskurza v krogu družine, vrstnikov, otroških in mladinskih knjig in predvsem televizije ter svetovnega spleta. Nič manj pomembno pa ni, da je večina otrok, mladostnikov in mladih ljudi dnevno od devet pa tudi do dvajset ur soočenih s kompleksnim nizom diskurzivnih in ideoloških praks, ki so izkazane kot uradno znanje in hkrati tudi kot bolj difuzen sistem norm, vrednot in drugih socialnih kognitivnih okvirov, znotraj katerih se izoblikujejo interakcijske in interpretacijske sposobnosti posameznika in družbe. Naj ponazorim s podatkom: v Sloveniji naj bi mlad človek od začetka šolanja do konca srednje šole bolj ali manj temeljito predelal med 25.000 in 30.000 strani v učbenikih in delovnih zvezkih (Justin 2007: 3). In »premise, ki jih servira učbenik, so resnične *per definitionem*, čeprav je ta resničnost ideološki konstrukt, ki izhaja iz nesorazmerja moči med družbenimi skupinami« (Čepič, Vogrinčič 2003: 317). Naturalizacija posredovanih vsebin pomeni tudi že omenjene principe selekcije, torej izbora specifičnega znanja iz sicer mnogo večjega univerzuma možnega znanja, ki je vedno vrednotno determinirano. Nič manj pomembno od tega, kaj vsebine oziroma kulturni teksti (npr. učbeniki) povedo, pa ni, česa ne povedo oziroma kaj je iz njih izključeno, saj je ideologija v tekstu prisotna tudi v obliki »zgovornega molka« oziroma t. i. »odsotnosti«. Kot pravi Marx, realnost se ne šopiri naokoli s transparentom. In kontrast med prisotnostjo in odsotnostjo v tekstu ni oster, saj se implicitna vsebina teksta nahaja nekje na pol poti med prvo in drugo (Fairclough 1995: 5). Prav tako pomemben pa je tudi zgodovinski okvir, torej posamezna obdobja v preteklosti, v katerih so določeni pomeni postali izrazito šolski pomeni in vključeni v izobraževalni proces in v katerih je bil vzpostavljen »kanon« študijske literature kot podlage za učna gradiva in programe. Večina uradno odobrenih del prihaja iz vrst »mrtvih belih moških«, zato bi bilo treba več prostora nameniti ženskam, avtorjem iz neevropskega prostora, idr. (Taylor v Jeffs 2007: 329).

Izobraževalni sistem in znotraj njega učbeniki kot vir »uradnega«¹⁶ znanja so med pomembnimi nosilci reprodukcije družbenih razmerij in kot taki prenašajo »določeno« vednost in znanje, ki sta vedno podvržena družbenim mehanizmom. Učbeniki večinoma ne oblikujejo etno-/evropocentričnih in rasiističnih stališč na ekspliciten način. Njihova vloga je pogostokrat veliko bolj subtilna in posredna. Toda nedvomno so učbeniki vselej »regulirano blago« in za šolajočo se mladino glavni vir informacij (Pirc 2010). Od avtorjev učbenikov seveda tudi ni mogoče pričakovati, da bi se povzpeli »nad ideologijo« in od tam delovali vrednotno indiferentno. To bi bilo še vedno ideološko in hkrati tudi neproduktivno, saj učenci ne bi pridobili vrednotnega okvira, ki jim šele omogoča razlikovati med sprejemljivimi in nesprejemljivimi vrednotnimi pozicijami in normami (Kovač idr. 2005: 34, 38). Ideološkost postane problematična na tisti točki, ko učbenik zavzame partikularne ideološke pozicije, ki temeljijo na izključevanju drugače mislečih in drugače »videčih« in ki zanikajo temeljne »univerzalne« (zahodne?) vrednote in pravice.

16 Tj. skozi procese družbene legitimacije konsenzualno prepoznanega kot ustreznega, sprejemljivega in »objektivnega«.

Naj si na tem mestu dovolim še en premislek, ki izhaja iz do zdaj napisanega. Srečevanje in predvsem sobivanje različnih kultur, ki je že obstoječa realnost tako v globalnih razmerah kot v okviru posameznih držav, od posameznika zahteva, da preseže navidezno »tujost« drugih kultur. Da bi to dosegli, moramo biti sposobni empatične izkušnje kot ene od bistvenih medkulturnih kompetenc¹⁷ ali tistega, čemur Hans-Georg Gadamer pravi »zlitje obzorij« (v Hogan 2005: 6), torej gibanja po širšem obzorju, s čimer vse, kar smo dotlej samoumevno imeli za edino mogoče in pravilno ozadje vrednotenja, uskladiamo z drugačnim ozadjem druge kulture in priznamo, da je naš način vrednotenja zgolj ena od mnogih različnih možnosti. To zahteva tudi razvoj novih besednjakov primerjav, da bi z njimi sploh lahko izrazili takšna nasprotja, in novo zmožnost presoje, ki jo dosežemo s transformacijo naših prvotnih standardov (Taylor v Jeffs 2007: 331). Človek, ki se poglobljeno ukvarja z raziskovanjem druge kulture, se pri tem tudi sam spremeni in je ne sodi več zgolj z vidika prej lastnih standardov. Znani citat nobelovca za literaturo (1976), Saula Bellowa: »Ko bodo Zulujci ustvarili Tolstoja, ga bomo vsi brali,« nasprotno razkriva vso globino etno-/evropocentričnega diskurza, saj temelji na prepričanju, da morajo biti vsa odlična dela ustvarjena v nam znani obliki ter da zulujška kultura ni še ničesar prispevala k svetovni kulturi in mora to šele storiti.

Učbeniki kot akter etno-/evropocentrične in rasistične socializacije

Raziskave kažejo, da učbeniki (in delovni zvezki) o geografiji, zgodovini in družbenih vedah (van Dijk 1987, 1993, 1998; Društvo Afriški center 2010) ter tudi učitelji (Carignan, Sanders, Pourdavood 2005) v različnih evropskih državah izražajo določeno stopnjo etno-/evropocentrizma in rasističnega diskurza z uporabo specifičnih jezikovnih strategij, konceptualnih nejasnosti, reprezentacij v slikovnem gradivu, vsebine in širšega tekstualnega konteksta. To pomeni, da v analizo tekstov vključimo tudi analizo institucionalnih in diskurzivnih praks, v katere so ti teksti umeščeni (Fairclough 1995: 9). Na semantični ravni so tako pogosto uporabljeni: posploševanje in stereotipizacija,¹⁸ barvni simbolizem v jeziku, pozitivni izrazi v opisih Neevropcejev, ki bi bili v opisih Evropejcev sicer izpuščeni, navidezno zanihanje ali priznanje lastne etno-/evropocentrične pozicije, ublažitve, nasprotno primerjave, posredne, implicitne in nejasne izjave, pretiravanja in polarizacije ter preusmeritve pozornosti (poudarjanje problemov). Problematična je tudi uporaba izrazov, kot so »delitev«, »konflikt«, »antagonizem«, ki zakrivajo akterja dejanja in predpostavljajo vzajemno povzročitev problemov. Z istim namenom je problematična tudi uporaba trpnika in evfemizmov, kjer se zamolči akterja dejanja, kadar gre za negativna dejanja Evropejcev, in uporaba tvornika, kadar gre za njihova pozitivna dejanja (npr. vloga ameriške vlade v pogajanjih s staroselci) ter obratno, itd. Kot je razvidno iz osmih zgoščenih ugotovitev v nadaljevanju, se t. i. »ideološki kvadrat« (van Dijk 1998: 267), ki vsebuje štiri glavne poteze v strategiji ideološke komunikacije,¹⁹ manifestira skoraj v sleherni od njih.

17 Medkulturne kompetence so ena od glavnih tem večkulturnega izobraževanja; brez razvite empatije tudi drugih medkulturnih kompetenc ne moremo razviti. Ta razvoj pa bi se moral začeti razvijati že pri otrocih v vrtcu in pri vseh predmetih v šoli (Vrečer 2012: 50–51).

18 Opisi in fotografije npr. Afričanov v grmovju in divjini, Inuitov v iglujih, ameriških staroselcev v rezervatih, temnopoltih v getih, itd., so izrazito redukcionistični in pristranski. S selekcijo informacij pa se izpušča pozitivna dejanja ali vloge Neevropcejev in migrantov, običajno niso poudarjene pozitivne vrednote posameznih neevropskih kultur, prav tako njihovi življenjski slogi niso predstavljeni kot potencialno alternativni prevladujočemu zahodnemu, njihova pomembna intelektualna, umetniška in druga imena so največkrat izpuščena, itd., prav tako »nevtalne« teme, ki bi obravnavale vsakdanje življenje v teh kulturah.

19 Te štiri poteze »ideološkega kvadrata« so: 1) izražanje/poudarjanje pozitivnih informacij o »nas«; 2) izražanje/poudarjanje negativnih informacij o »njih«; 3) prikrivanje/omiljevanje pozitivnih informacij o »njih«; 4) prikrivanje/omiljevanje negativnih informacij o »nas« (van Dijk 1998: 267).

- 1) Etno-/evropocentričen in rasističen diskurz je prepoznaven v dvoumni, nejasni uporabi konceptov, kot so kultura, civilizacija in »rasa«. ²⁰ Obenem je »raso« kot družbeni oziroma politični konstrukt vse bolj začel nadomeščati (ravno tako politični) koncept kulture, ne da bi se s tem bistveno spremenil sam diskurz. Skratka, kultura je postala sinonim za »raso« (Kuper v Kereži 2005). To ujemanje »rase« in kulture je, kot pravi Muršič (2005: 42), najbolj problematično, saj je temelj rasistične ideologije, ki ga slovenski geografski učbeniki še vedno reproducirajo.
- 2) Neustrezna, nesmiselna, žaljiva, zastarela in tudi nevarna je uporaba rasne paradigme, saj delitev na »rase« oziroma po barvi kože v kulturnem in biološkem smislu ne pomenita ničesar in nikakor ne pojasnita človeške raznolikosti. Prikaz obstoja »ras« tako deluje kot samoumevno znanstveno dejstvo (sicer iz 19. stoletja), ne pa kot ideološki učinek samega rasizma. Poleg tega je rasistični diskurz še dodatno utrjen s kategorizacijo manjših »rasnih« skupin, »rasnih drobcev« in »mešancev« različnih »ras« kot povsem neustreznih klasifikatorjev, ne da bi bilo obenem problematizirano tudi socialno razlikovanje med njimi. Takšno kategoriziranje pogosto napeljuje na sklep, da je biološko mešanje (tudi v pomenu priseljevanja) oblika polucije in redčenja, ki kvari homogenost velikih »ras«, kar pomeni nevarnost za svet, ki ne bo več urejen, razumljiv in predvidljiv (van Dijk 1987, 1993). Predvsem pa je neustrezno in nevarno, da mladi spoznavajo prve lastnosti etničnih skupin na drugih kontinentih najprej po barvi kože in fiziologiji, saj družbene organizacije ni mogoče razlagati z barvo kože ali s kakršnimi koli »rasnimi« termini (Društvo Afriški center 2010: 14).
- 3) Uporabljeno je načelo linearne evolucije in hierarhičnega koncepta kulture, po katerem druge kulture »zaostajajo« (za »nami«). Takšen diskurz temelji na medkulturni in medčasovni transmisiji in se kaže v izjavah, da so »na najnižji razvojni stopnji tista [ljudstva], ki se ukvarjajo z nabiralništvom«, da ti ljudje »prihajajo v stik s civilizacijo samo ob velikih rekah in v posameznih tržnih krajih«, da so nekatera ljudstva »gospodarsko in kulturno manj razvita od drugih«, itd. Za takšno stanje naj bi bili zaradi neizobraženosti, pasivnosti, itd., predvsem sami krivi, saj se običajno izpušča družbenoekonomske razlage takšne situacije, zlasti vlogo kolonializma in sodobnih neokolonialnih oblik izkoriščanja s strani zahodnih podjetij in mednarodne trgovine. Problematična je tudi uporaba izraza »pleme« ²¹ namesto ljudstvo, etnija ali narod, in geografskih poimenovanj, ki so neustrezni, nekorektni, neprimerni, kolonialni, zastareli, nesmiselni in tudi žaljivi. Poleg tega so bili v znanstvenih krogih že pred desetletji zavrženi zaradi skritih negativnih pomenov oziroma ideološke nabitosti ter nikakor ne sodijo v učbenike 21. stoletja (npr. Grmičarji/Bušmani, Hotentoti, ²² Pigmejci, Bantu črnci, itd.; črna Afrika/črna celina; prava in neprava Afrika ²³). V prvem primeru gre namreč za preživeto in neustrezno evropocentrično gradacijo ljudstev na »narod – ljudstvo – pleme«, to pa še utrjuje splošne stereotipe o določeni celini in njenih prebivalcih ter hkrati ohranja mit o njihovi »primitivnosti in nerazvitosti« (Društvo Afriški center 2010: 10).
- 4) Dekontekstualizacija, dehistorizacija in kratek zgodovinski spomin se kažejo na način, da se zgodovina neevropskih narodov in kultur začne z obdobjem »našega« stika z njimi (»mi,

20 Pogosto je civilizacija sinonim za tehnologijo in napredek, skratka za Evropo/Zahod, kultura pa za »izdelovanje posode in nakita«, torej za neevropske narode, s čimer se poskuša neevropske narode in ljudstva trivializirati.

21 Izraza pleme se ne uporablja niti za označevanje etničnih skupin niti za označevanje lokalnih skupin, zato je ustrezen izraz ljudstvo. Edina mogoča raba te besede je v pridevniški obliki, kadar označujemo plemensko družbeno ureditev, ki temelji na pripadnosti liniji sorodnikov z nekim skupnim prednikom (Društvo Afriški center 2010: 24).

22 Za »Grmičarje« in »Hotentote« (bursko jecljavci) je zdaj v rabi primernejši izraz Khoisan, za »Pigmejce« pa najpogosteje Baka (oziroma M'Baka) ali Mbuti (Društvo Afriški center 2010: 13).

23 Svet pod Saharo, t. i. »črna Afrika«, naj bi bil po tej delitvi očitno drugačen kot svet nad njo in predvsem »pravi«. Afrika je kot vsa druga geografska območja raznovrstna, zato je skrajno problematična podmena, da bi morala biti uniformna, govorjenje o Afriki kot edini »pravi« Afriki in podobno pa je politično skrajno nekorektno (Društvo Afriški center 2010: 15).

Evropejci smo odkrili Ameriko, Afriko, Avstralijo« ...). To so zgodovinske netočnosti, saj je njihova zgodovina pred kolonizacijo in po njej običajno zanemarjena, pogosto pa so »novo odkrita« območja opisana tudi z gledišča njihovih »ugodnosti« za naselitev Evropejcev. Skladno s tem so evropske države in kulture sistematično predstavljene bolj obsežno, bolj naklonjeno, bolj pozitivno ali vsaj nevtralnno in tudi superiorno do drugih (van Dijk 1987, 1993), dosežki neevropskih etnij in kultur pa ignorirani. V opisanih primerih bi bilo korektnije govoriti o vzpostavitvi intenzivnejših stikov (gospodarskih, političnih, itd.) med državami, ljudstvi oz. narodi ali kulturami (Društvo Afriški center 2010: 12).

- 5) Legitimira ali vsaj relativizira se kriminalne razsežnosti evropske kolonialne in imperialne vladavine, ki naj bi neevropskemu svetu prinesla predvsem veliko dobrega. Krištof Kolumb in njegovi nasledniki so na primer zelo pogosto predstavljeni kot heroji, raziskovalci in odkritelji, pogosto podcenjeno ali sploh zamolčano pa je njihovo genocidno ravnanje, kar je ideološka izbira in ne tehnična potreba, saj se z njo opravičuje storjeno. Neredek je tudi napačen pogled na Ameriko pred prihodom Evropejcev kot redko naseljeni pokrajini, kar zakriva dejstvo o veliki in stalni naseljenosti, urbanizaciji, kompleksnih kmetovalskih in družbenih sistemih, medcelinskih komunikacijskih poteh, znanstvenih dosežkih, itd. (Jeffer 2007: 462).
- 6) Poudarjene so kulturne in družbene razlike med »nami« in »njimi« (»so zelo drugačni od nas«), pri čemer so opisi teh razlik hierarhično vrednoteni,²⁴ pogosto negativni, stereotipni, ahistorični ali zgodovinsko netočni in zanemarjajo problem diskriminacije, rasizma,²⁵ suženjstva, nasilnega osvajanja in neokolonialnega izkoriščanja. Kolonialna zgodovina je v večini šolskih knjig vsaj v nekdanjih kolonialnih državah opisana predvsem v obliki pustolovščin, raziskovanj, pogumnih in junaških dejanj in razširjanja »civiliziranosti« evropskih držav in v zelo skromni meri kot izraz izkoriščanja, suženjstva in nasilja. Kolonizirana ljudstva so še vedno okarakterizirana kot »primitivna«, »nerazvita«, »zaostala«, »v razvoju«, »tretji svet«, »potrebna pomoči«. Obenem pa sta zaradi njihove revščine, bolezni, vojn, lakote, naravnih katastrof, nepismenosti, pasivnosti, brezizhodnosti ... poudarjeni evropska/zahodna filantropija in paternalistična, plemenita (humanitarna) »pomoč« tem državam. Manjka pa problematizacija aktualne politične ekonomije na globalni ravni, njenih geostrateških interesov in neenakomerne razporeditve virov in moči predvsem z vidika globalnih trgovinskih in finančnih institucij (Mednarodni denarni sklad, Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija) ter dominantnih nacionalnih držav (Društvo Afriški center 2010: 37). Ti opisi tako podlegajo homogenizaciji in etnocentrični univerzalnosti, v skladu s katerima ni praktično nobenih razlik med posameznimi neevropskimi narodi in kulturami ali skupinami znotraj njih (v smislu, da so **vsí** Afričani lačni, da so **vse** neevropske ženske diskriminirane, itd.). Namesto tega bi morale biti preučevane prav ekonomske, pravne, religiozne in družinske strukture teh družbenih razmerij. Prav tako ni največkrat ničesar zapisanega o kulturnih in drugih podobnostih (industrializacija in urbanizacija, prispevek globalnemu tržišču, zahodni način življenja, bogastvo elit, itd.). Predvsem pa primanjkuje pozitivnih zgodb, ki bi prikazovale dosežke in države s kontinuiranim pozitivnim gospodarskim razvojem, družbenopolitično ureditvijo ... (v primeru Afrike npr. Bocvana, Namibija, Mauritius, itd.) in bi lahko delovale motivacijsko tudi za učence oziroma dijake (Društvo Afriški center 2010: 40).

²⁴ Kriterij primerjave ostajajo evropske norme kot napredne in »razvite«. Neevropski narodi so pogosto etnocentrično opisani tudi na način eksotizacije, torej s pomočjo za Evropejce najbolj nenavadnih, zanimivih, pa tudi nesprijemljivih kulturnih praks, na primer nenavadnih obredov, eksotičnih telesnih praks (npr. poslikavanja telesa in ne »uporabe ličil«) in (ne)obleke, »spojenosti« z naravo, življenja od zemlje in obrti, brez (ali malo) tehnologije in v kočah (ne v hišah), divjosti, kanibalizma ali pa tudi telesnega zanemarjanja, nepismenosti, pomanjkanja izobrazbe in dela, revščine, lakote, bolezni, kriminala, skratka njihove brezperspektivnosti, pasivnosti, apatičnosti in »zaostalosti«.

²⁵ Največkrat rasizem, pa tudi diskriminacija, sploh nista omenjena, kaj šele problematizirana.

- 7) Nejasno predstavljena, običajno pa kar izpuščena, so dejstva o tem, da sta bogastvo in industrijski razvoj Evrope v veliki meri posledica nekdanjega izkoriščanja neevropskega sveta in ljudi. Zamolčana so tudi sodobna neokolonialna razmerja, ko je neokolonialna država formalnopravno neodvisna in mednarodno suverena, realno pa ekonomsko in politično vodena od zunaj. Pri tem se tuji kapital uporablja za izkoriščanje in ne razvoj neokolonialne države, kar pogloblja razlike med revnimi in bogatimi državami, izvažata družbene konflikte zahodnega sveta in odlaga soočenje z vprašanji globalne revščine in konfliktov (v Jeffs 2007).
- 8) Nacionalna gibanja in osvobodilni boji za neodvisnost neevropskih narodov in držav tako v preteklosti kot tudi danes (zlasti v Afriki) so pogosto predstavljeni kot »primitivni izbruhi divjih in fanatičnih plemen«.

SKLEP

Opisane prevladujoče predstave o drugih etničnih skupinah v šolskih učbenikih in drugem gradivu, namenjenem otrokom in mladostnikom, imajo nedvomno pomembno vlogo v procesu etnocentrične in rasistične socializacije in posredovanja znanj in stališč mlajšim generacijam. Prav tako se ustrezno vključujejo v splošen negativen okvir prikazovanja pripadnikov manjšinskih in drugih etničnih skupin kot nagnjenih h kriminalu in k nasilju, revščini, primitivizmu, nesposobnosti ali v najboljšem primeru eksotičnosti tako v procesih socializacije in izobraževanja kot tudi množičnih komunikacij na eni strani in nevtralnih ali pozitivnih okvirih prikazovanja zahodnih, evropskih držav in kultur na drugi.

Osupljiva podobnost med vsebinami stereotipov ali asociacij v vsakdanjem govoru, medijih, učbenikih in literaturi napeljuje na misel, da sodobna stališča o manjšinskih skupinah niso oblikovana samo na osnovi vsakdanjih izkušenj ali medijskih povzetkov, ampak da obstaja sistematičen, historičen temelj sodobnih kulturnih definicij tujcev in tujega (van Dijk 1987: 47).

Ne torej samo o etničnih manjšinah in migrantih, ampak o Neevropejcih na sploh. Kot piše Janez Pirc (2010), bi bilo takšne izkrivljene poglede – vsaj glede Afrike – pričakovati v pozni fazi evropskega kolonializma, zelo težko pa jih je sprejeti na začetku 21. stoletja. Še toliko bolj presenetljiva je ugotovitev, da so slovenski geografski učbeniki prevzeli nekatere poglede na Afriko, ki bi jih lahko pričakovali v nekdanjih kolonialnih državah, ne pa v državi s socialistično preteklostjo in tudi z izkušnjo neuvrženosti, ki je vendarle temeljila na solidarnosti in razumevanju za ta del sveta. Potemtakem učbeniki ne samo reproducirajo etnični in »rasni« *status quo*, ampak pogosto aktivno prispevajo k njegovi legimitaciji namesto k njegovi kritiki ter spodbujanju večetnične in večkulturne družbe. Kar je nedvomno težje, saj je zlasti koncept »rase« globoko zakoreninjen v človeško percepcijo sveta, zaradi česar se je izredno težko znebiti prepričanja o skladnosti med vidnimi fizičnimi značilnostmi in skupinami ljudi, ki poseljujejo določen prostor (Caspari v Muršič 2005: 45). Nemara to še zlasti velja tako za osnovnošolsko in srednješolsko kot tudi univerzitetno raven izobraževalnega sistema. Ta v najboljšem primeru evropske otroke uči biti »sodobni«, »tolerantni« in »napredni« Evropejci, ki zavračajo tradicionalni manifestni, ekstremni rasizem, ne pa tudi sodobnega simbolnega, subtilnega, latentnega, kaj šele da bi jih naučil izzivati sistem evropske dominacije in njegov inherentni stereotipni, diskriminacijski in nemalokrat tudi rasistični diskurz.

VIRI IN LITERATURA

- Althusser, Louis (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba *cf.
- Apple, Michael W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Carignan, Nicole, Sanders, Michael, Pourdavood, Roland G. (2005). Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education. *International Journal of Qualitative Methods* 4/3, http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_3/pdf/Carignan.pdf (3 Feb. 2015).
- Citron, Suzanne (1991). Nacionalni mit. *Študije o etnonacionalizmu* (ur. Rudi Rizman). Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije, 191–220.
- Čepič, Mitja, Vogrinčič, Ana (2003). Tuje in tuje v učbenikih: Kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. *Teorija in praksa* 40/2, 313–334.
- Društvo Afriški center (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu*, http://www.drustvo-dugs.si/dokumenti/Afrika_v_slovenskem_solskem_sistemu.pdf (3. 2. 2015).
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fanon, Frantz (1963). *Upor prekletih*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Fontana, Josep (2003). *Evropa pred zrcalom*. Ljubljana: Založba *cf.
- Gramsci, Antonio (1974). *Izbrana dela*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hobson, John M., Sharman, J. C. (2005). The Enduring Place of Hierarchy in World Politics: Tracing the Social Logics of hierarchy and Political Change. *European Journal of International Relations* 11/1, 63–98, <http://ejt.sagepub.com/content/11/1/63.full.pdf+html> (26 Jul. 2011).
- Hogan, John P. (ur.) (2005). *Cultural Identity, Pluralism and Globalization*. Vol. II: Global Ethics and Religio- us Pluralism. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Jeffs, Nikolai (ur.) (2007). *Zbornik postkolonialnih študij*. Ljubljana: Krtina.
- Justin, Janez (2007). Kako dobri so naši učbeniki: Opazen razvoj. *Šolski razgledi* 9, 5. 5. 2007, 3.
- Kereži, Urška (2005). Kultura kot izgovor. *Večer*, 24. 9. 2005, 36–37.
- Kovač, Miha, Kovač Šebart, Mojca, Krek, Janez, Štefanc, Damijan, Vidmar, Tadej (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Muršič, Rajko (2005). The Colourful Discourse of the Geographic Other: On Race and Racism in General Education (Slovenian Example). *Anthropology of Europe: Teaching and research* (ur. Peter Skalník). Praga: Set out, 37–50.
- Nastran Ule, Mirjana (1999). Socialna psihologija predsodkov. *Predsodki in diskriminacije: Izbrane socialno- psihološke študije* (ur. Mirjana Nastran Ule). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 299–342.
- Pickering, Michael (2001). *Stereotyping: The Politics of Representation*. Hampshire–New York: Palgrave.
- Pirc, Janez (2010). Misrepresentations of Africa in Contemporary Slovene School Textbooks. *Razprave in gradivo: Revija za narodnostna vprašanja* 63 (december), 124–149.
- Šabec, Ksenija (2006). *Homo europeus: Nacionalni stereotipi in kulturna identiteta Evrope*. Ljubljana: FDV.
- van den Berghe, Pierre L. (1991). Biologija nepotizma. *Študije o etnonacionalizmu* (ur. Rudi Rizman). Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije, 79–108.
- van den Berghe, Pierre L. (2006). Enfant terrible študij nacionalizma: Intervju s profesorjem Pierrom va den Berghejem. *Teorija in praksa* 43/5–6, 846–864.
- van Dijk, Teun A. (1987). *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park–London–New Delhi: Sage Publications.
- van Dijk, Teun A. (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park–London–New Delhi: Sage Publications.
- van Dijk, Teun A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage Publications.
- Vrečer, Natalija (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini* 36, 47–57.

SUMMARY

REPRESENTATIONS OF THE NON-EUROPEAN WORLD IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: TEXTBOOKS AS AN ACTOR OF ETHNOCENTRIC AND RACIST SOCIALIZATION

Ksenija ŠABEC

The article discusses a question of the ideological procedure of forming meanings in the field of production, distribution and consumption of images of the ethnic "Other" through language. The main focus is on processes of socialization in a broader sense and the educational system as one of the "ideological state apparatuses" in a narrower sense. (Ethnic) identities as social forms are an ideological concept in the historical process of cultural constitution, therefore educational discourse – as well as mass media – can act as an important generator of stereotypical, negative, as well as discriminatory and racist representations of other ethnic groups and non-European, immigrant and minority groups in particular. While there is a considerable amount of literature in the field of mass media research, the educational system – at least in Slovenia – remains a relatively weakly examined area. However, children's and school books, geography and history textbooks in particular, consistently express ethnocentric and Eurocentric standpoints, stereotypical images and even racist discourse, or at least enable the defining of potentially possible and above all exceedingly plausible situations, which leads to negative, Eurocentric and racist conclusions about non-Europeans and immigrants. This can be achieved by means of particular linguistic strategies on the semantic level, selection of illustrative material, and especially at the level of contents and wider textual context.