

Ocene

Clifford Mayes, Ramona Maile-Cultri, Neil Goslin in Fidel Montero. *Understanding the whole Student: Holistic Multicultural Education*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2016. xvii + 187 str. ISBN: 9781475813883.

Štirje univerzitetni profesorji s področja pedagogike in didaktike, ki sami izhajajo iz različnih kulturnih ozadij, so za zgled vzeli pluralno družbo v Združenih državah Amerike in v tej knjigi pokazali, kako bi lahko razumeli in delovali v šolskem sistemu kulturno prepletenih razredov. Poleg osebnih izkušenj vsakega od njih in poleg teoretičnega ozadja, ki ga imajo kot strokovnjaki na šolskem področju, postavijo že v izhodišče potrebo po duhovnosti, ki omogoča holistični pristop, da bi bila različnost kultur bogastvo za celoten razred in ne le težava, s katero se morajo spopadati učitelji. Strinjajo se, da je treba biti kritičen, in se ne odrekajo tako imenovani kritični pedagogiki, vendar hkrati zatrjujejo, da je učenec več kakor le politično bitje. Njegova kulturna identiteta je v prvi vrsti eksistencialno dejstvo, ki ga je treba sprejeti in negovati v celostni razsežnosti, to pa vključuje tako telesno, psihološko in kognitivno kakor tudi etnično in duhovno razsežnost (x). Učenec ni zgolj pasivni receptor podatkov, ki jih v šoli trpamo v njegovo glavo, ampak je kompleksno bitje in bolj ko bomo to njegovo kompleksnost prezirali, bolj se bo oddaljeval od učitelja. Učitelj prav zaradi te ozke kognitivne usmeritve ne bo mogel opravljati svoje osnovne naloge: poučevati. Če hočemo učenca integrirati v učni proces, moramo delovati v štirih koncentričnih krogih. Najprej

je treba potešiti temeljne psihološke potrebe, kakor so samoaktualizacija, samovrednotenje in motivacija. Drugi krog potreb je interpersonalni krog, v katerem je treba delovati glede odnosov z učiteljem in glede odnosov s sošolci. Tretji krog je ekstrapersonalni krog, ki vključuje učenčevo razumevanje vloge v družbi in v kulturi, katere član je. Zadnji, četrti krog potreb je transpersonalni krog, ki vključuje razsežnosti duhovnosti, kakor so smiselnost, zavzetost in perspektivnost.

V prvem poglavju predstavijo od jezika odvisne razlike med kulturami. Čeprav vzamejo za izhodišče pet skupnih karakteristik vseh kultur, se zavedajo, da se kulture organizirajo ob različnih vrednotah. Naštejejo pet skupnih osrednjih težišč, ki pa so hkrati področja, na katerih nastanejo kulturne razlike (3). Prva skupna os je, kako je razdeljena moč v skupnosti: lahko je bolj enakovredno razpršena ali pa v rokah peščice. Druga skupna os je razmerje do novega, ki vdira v kulturo: lahko so do tega odprti ali pa tuje zavračajo. Tretja skupna os se dotika poudarkov na kolektivu ali na posamezniku. Četrta skupna os je v odnosu do prevlade moških ali ženskih elementov. Zadnja, peta karakteristika je orientirana v prihodnost: so pričakovanja posamezne kulture dolgoročna ali kratkoročna. Že pogled na matere, kako predstavijo igračko svojemu otroku, so raziskave pokazale razlike v kulturah. Ameriške matere, na primer, uporabijo dvakrat več materialnih opisov predmetov kakor japonske, japonske pa uporabijo dvakrat več socialno obarvanih pojmov pri igranju s svojim otrokom. Pri

temeljnih značilnosti velikih kultur je treba upoštevati še subkulturne razlike in se zavedati, da posameznik kljub vsemu ohranja neko določeno samostojnost. Pri šolskem delu je treba vedno paziti, da ne prezremo kulturnih razlik in hkrati ne delamo klišejev, ki jih nehotite prenašamo na posamezne učence. Pri jeziku nista pomembna le razumevanje in drugačna interpretacija, ki ju kulturno ozadje pozna za isti pojem, ampak tudi spoštovanje do posameznikove identitete. Navedene so raziskave, kako je v razredih učencev, ki jim je bila angleščina drugi jezik, s tem ko so učitelji začeli spoštovati in uporabljati nekatere segmente iz njihovih maternih jezik, porasla uspešnost tudi pri sami angleščini in pri celotnem pouku. V knjigi dajejo avtorji tudi navodila učiteljem, kako naj ohranjajo dvojezičnost, s tem da ne hromijo kvalitetnega izražanja svojih učencev v predpisanem angleškem jeziku.

Drugo poglavje prinaša prikaz konkretnega pogleda v razmišljanje posameznih učencev pri pouku zgodovine s temo o predsedniku Lincolnu. Opisana sta notranji monolog in interpretacija posameznih učencev učiteljičinega začetka pouka in zapleta, ko predstavi učno snov. Najprej je predstavljena uspešna belopolta dijakinja in njen odnos do dogajanja v razredu. Nato je na vrsti belopolti dijak iz barakarskega naselja, ki ima za očeta pijanca in je redno izpostavljen zlorabam. Sledi priseljenc iz tihomorskih otokov. Prav tako je prikazano odzivanje dijakinje, ki je potomka ameriških domorodcev. Vključen je tudi afroameriški dijak, konča pa se z latino dijakinjo, ki ji veliko pomeni religioznost. Dogodek je isti, a ga vsak dijak oziroma dijakinja doživlja in razume po

svoje. Učiteljica seveda ravna za vse enako, vprašanje pa je, ali je res mogoče vključiti v snov vso razsežnost pluralnosti multikulturnega, ki je navzoča v razredu. Po vsakem takšnem prikazu sledi obsežen komentar, ki kaže na posebnosti posamezne kulture in na možnosti pedagoškega delovanja z ozirom ne le na razumevanje posamezne osebe, ampak tudi glede na poučevanje celotnega razreda. Še posebno pri zadnji dijakinji avtorji opozorijo, kako je v kulturni posebnosti pomembno upoštevati tudi versko ozadje (52).

Tretje poglavje se omeji na senzorno-motorično področje vzgoje in izobraževanja. Izhodišče, ki ga zajame v analizi prejšnjega poglavja, je, da samo belopoltim kognitivno orientiranim učencem ustreza sedenje, poslušanje in branje. Za večino drugih kulturnih tradicij sta v procesu učenja bistveni občutenje in gibanje. Avtorji izhajajo iz predpostavke, da večji poudarek na tem področju ne koristi samo učencev iz bolj senzorno-motoričnih kulturnih tradicij, ampak vsem, saj imajo mladostniki na splošno težavo s sprejemanjem telesa in s selekcijo čutnih informacij (55). Svoje predpostavke utemljujejo tudi z nevrologijo, v kateri vedno bolj ugotavljamo, da je za dobro pomnjenje in za ustvarjalno uporabo znanja nujna večja aktivnost celotnih možganov. Prek zgledov ameriških domorodcev pokažejo na pomembnost neverbalnega učenja, na afroameriških učencih pa na nujnost vključevanja gibanja in čutne patetike. S posebno analizo se lotijo dojemanja časa v različnih kulturah. V razredu, kakor ga poznamo, vlada tako imenovani znanstveni oziroma merljivi čas, ki ga določa šolski zvonec ne glede na opravljeno nalogo. Takšen odnos do časa v

šoli bistveno oteži učenje za dokončanje zastavljenih nalog in v veliki meri onemogoči vzpostavljanje pristnih osebnih odnosov, ki se morajo redno prekiniti, ko odzveni. Prav takšno pojmovanje časa vpliva na razumevanje in na pripovedovanje zgodb, ki niso zgolj del zgodovinskega ali literarnega pouka, ampak tudi pot samozavedanja prek pripovedovanja. Za zgled je postavljen afroameriški način pripovedovanja o svojem življenju: kaže, kako bi lahko vsaj kdaj pa kdaj vključili tudi drugačen odnos do časa; to bi koristilo vsem. S tem bi v generaciji, ki je izgubljena v poplavi pripovedi, hkrati pa vedno pod časovnim pritiskom, omogočili razred kot nekakšen terapijski prostor za osebno rast in za orientacijo v času. To lahko dosežemo z obogatitvijo na senzorno-motoričnem področju poučevanja (75).

Četrto poglavje odpre razlike glede psihološko-socialnih razsežnosti kultur. Če hočemo razviti občutek za različnost bivanja, čutenja, izražanja in delovanja, moramo upoštevati tudi drugačno pojmovanje in že prej razvoj posamezne psihološke in socialne strukture v različnih kulturah, še posebno zato, ker se resnične spremembe človeške osebnosti ne dogajajo iz kognitivnih razlogov, ampak zaradi pretresov na psihološkem ali socialnem področju (80). Pri tem je treba vključiti tudi psihoanalitično razsežnost, saj bi drugače razumeli in delovali le površinsko, človek, zlasti če resno vzamemo kulturno raznolikost, pa je bistveno bolj skrivnosten in nedoumljiv. Pri tem opozorijo, kako so tudi čustva ne le osebno nezavedna, ampak tudi vtkana v kulturno nezavedno. Razred, v katerem se ta čustvena plat javno demonstrira, ne sme obravnavati zgolj posameznih »čustvenih izbruhov«, ampak

celega učenca, saj nas prav čustva najbolj globoko določajo. Učitelj mora s svojo zdravo avtoriteto pomagati ne le razumeti čustva, ampak tudi voditi k socialno sprejemljivi izraznosti v konkretnem okolju. Če tega procesa uspešno ne vodi v svojem razredu, lahko sledi upor ali izločitev iz razredne skupnosti (104). Uspešnost tega procesa učitelj lahko doseže s pravo avtoriteto, ki vključuje visoko zahtevnost do učencev, prepleteno s prav tako visoko občuteno skrbjo zanje (111).

Razlike med kulturami se kažejo tudi na kognitivnem področju. Peto poglavje se ozre na to, kako v posameznih kulturah zbirajo znanje, kako ravnaajo z njim, tako osebno kakor družbeno, in kakšno socialno vrednost ima to področje v skupnostih. Opozorijo na pomanjkljivost razvrščanja učencev po principu merjenja inteligenčnega kvocienta. Iz raznolikosti kultur se jim zdi veliko bolj sprejemljivo Gardnerjevo razumevanje inteligentnosti. Z geštaltistično psihologijo pokažejo na kulturne razlike dojemanja dejstev pri pouku, saj smo pri spoznavnem procesu lahko odvisni od polja dojemanja ali pa od ozadja neodvisni. Sodobna znanost izhaja iz neodvisnega, fragmentarnega učenja. Afriško-azijske kulture so veliko bolj celostno naravnane in upoštevajo ozadje nekega določenega spoznanja (132). Učitelj, ki se tega zaveda, bo ne le dopuščal drugačno preverjanje znanja, ampak bo že v procesu učenja iskal različne poti do znanja.

Zadnje, šesto poglavje se usmeri na etično-duhovno področje multikulturalnosti. Za podlago raziskave vzamejo dnevnik učiteljskega pripravnika na povprečni ameriški nižji srednji šoli; ta učitelj je sin priseljencev iz Mehike. V svo-

jem razredu se srečuje s težavami, ki so jih avtorji analizirali v prejšnjih poglavjih, in s težavami, ki jih ima kot pripadnik »tuje« kulture tudi v odnosu do drugih »belih« učiteljev in do celotnega šolskega ustroja. Dnevniškimi zapisom sledijo analize, ki kažejo predvsem na to, kako je lahko dober učitelj samo tisti, ki je v polnosti vpleten v dogajanje svojih učencev in zmore tudi zdravo distanciranje od njih, ne da se jim izmakne, ampak da jim pomaga. Tej razsežnosti, ki je povezana z etično zavzetostjo in z osebnim odnosom do učiteljskega poklica, avtorji dodelijo oznako duhovnosti. Pri tem vključujejo tudi religiozno razsežnost, saj ta razsežnost bistveno pripomore h kvalitetni zavzetosti za učence in zase. Šolski sistem, ki je –

kakor vsak sistem – lahko zelo nasilen, samo prek duhovnosti ni nekaj, kar slepo določa posameznika ali čemur se je treba upirati, temveč ga lahko posamezniki, najprej učitelj in nato tudi učenci, spreminjajo (159).

V sklepu ponovno izrazijo željo, da bi prekinili kulturno nasilje v šoli, saj je to pogosto vodilo v antivzgojo, ki zgolj ruši željo in pogum za vključitev in za osebni razvoj najboljšega v učencih. Kulturno raznolik razred naj ne bo le izhod v sili. Le pozitivno sprejeta kulturna pluralnost bo lahko telesno varno in čutno bogato okolje, v katerem se bodo otroci varno in uspešno bogatili in rastle (170).

Janez Vodičar