

REPREZENTACIJE ISLAMA IN MUSLIMANOV V SLOVENSkih OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKIH

Ela PORIĆ^I, Aleš ČRNIČ^{II}

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Reprezentacije islama in muslimanov v slovenskih osnovnošolskih učbenikih

Članek obravnava reprezentacije islama in muslimanov v slovenskih osnovnošolskih učbenikih. Kritično diskurzivno analizo usmerja na štiri tematske poudarke, okoli katerih se zgoščajo reprezentacije: varnost in nasilje, geografsko kulturno umestitev, vlogo žensk in odnose med spoloma ter prispevek muslimanov k razvoju zahodne civilizacije. Rezultati kažejo redke primere očitno problematičnih reprezentacij, celostna analiza pa razkriva, da šele množica manjših pristranskosti in/ali pretiravanj ob odsotnosti nekaterih tematik in/ali vizualnih ilustracij tvori popačeno reprezentacijo, ki reproducira nekatere stereotipe in starodavni strah pred muslimani in islamom.

KLJUČNE BESEDE: islam, muslimani, osnovnošolski učbeniki, reprezentacije, stereotipi

ABSTRACT

Representations of Islam and Muslims in Slovenian Primary School Textbooks

The article discusses the representations of Islam and Muslims in Slovenian primary school textbooks. The critical discursive analysis focuses on four thematic emphases around which such representations are concentrated: security and violence, geographical and cultural placement, the role of women and gender relations, and the contribution of Muslims to the development of Western civilization. A comprehensive analysis reveals that a multitude of minor biases and/or exaggerations in the absence of certain themes and/or visual illustrations together form a distorted representation that reproduces certain stereotypes as well as ancient fears of Muslims and Islam.

KEYWORDS: Islam, Muslims, primary school textbooks, representations, stereotype

^I Mag. kulturologije, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana; ela.poric@gmail.com — V članku predstavljena analiza temelji na magistrski raziskavi, opravljeni leta 2020 na Oddelku za kulturologijo Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani.

^{II} Dr. družbenih ved, profesor religiologije, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana; ales.crnica@fdv.uni-lj.si

UVOD

V sodobnih zahodnih družbah prevladuje izrazito poenostavljeno in stereotipizirano razumevanje islama in muslimanov. K temu prispevajo stari zgodovinski antagonizmi (glej Mastnak 1996) in kompleksni sodobni kulturni in politični procesi (glej Črnič 2018). V članku se osredotočava na sodobne reprezentacije islama in muslimanov v šolskem sistemu, enem glavnih ideoloških aparatov države (Althusser 2000: 53–110). Analizirava osnovnošolske učbenike, ki odločilno oblikujejo interpretativni okvir, v katerem otroci dojemajo manjšinske kulture in religije, pri čemer učbeniške reprezentacije pogosto ne najbolj očitno reproducirajo pomanjkljivo in stereotipizirano podobo Drugega (glej Šabec 2015; 2016).

Preučila in analizirala sva vse učbenike za vse predmete od 1. do 9. razreda obveznega osnovnošolskega programa, ki so bili po potrditvi pristojnih služb Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport uvrščeni v Katalog učbenikov za šolsko leto 2015/2016, tj. skupaj 126 učbenikov.¹

Zanimalo naju je, koliko so v učbeniškem diskurzu sploh prisotni muslimani, ki so že desetletja aktiven del slovenskega družbenega prostora, predvsem pa, v kolikšni meri učbeniške vsebine odražajo vsakdanje zahodno (in tudi slovensko) reprezentiranje islama kot homogene, civilizacijsko zaostale entitete, s čimer se reproducira njegov status kot neevropskega drugega. Zanimalo naju je tudi, v kolikšni meri je v učbeniških reprezentacijah prisotna povezava med islamom in nasiljem ter posledično reproduciranje stereotipa o nasilnem muslimanu. Osredotočala sva se predvsem na stereotipne reprezentacije, še zlasti pa sva bila pozorna na preskopo predstavljene učbeniške vsebine, ki brez ustreznih pojasnil ne omogočajo celovitega razumevanja podanih tematik, ilustracij in/ali fotografij.

V analiziranem učbeniškem gradivu je mogoče zaznati in analitično opredeliti štiri glavne tematske poudarke, okoli katerih se zgoščajo reprezentacije:

- varnost in nasilje: reprezentiranje islama kot varnostnega problema in povezovanje muslimanov z nasiljem;
- geografsko kulturna umestitev: naturaliziranje povezave islama izključno z geografskim delom sveta, v katerem je tradicionalno najbolj prisoten, in s tem reproduciranje statusa muslimanov kot neevropskega Drugega;
- vloga žensk in odnosi med spoloma: poudarjanje neenakopravnega položaja žensk v islamskih kulturah (v primerjavi z zahodnimi);

¹ Analizirani učbeniki so izšli v obdobju med letoma 2001 in 2016, po 11. septembru 2001, ki je prelomnica v globalnem razumevanju islama in muslimanov. V osnovnošolskem izobraževanju so ob učbenikih zelo pomembno gradivo tudi delovni zvezki, ki bi jih bilo za celovito razumevanje obravnavane problematike prav tako treba analizirati – a tega v pričujoči raziskavi zaradi že tako velikega obsega raziskovalnega gradiva (analizirala sva učbenike za vse predmete vseh razredov osnovne šole) žal nisva zmogla.

- intelektualni in kulturni prispevek muslimanov k razvoju zahodne civilizacije: (ne)navajanje doprinosa islamske kulture in civilizacije k razvoju znanosti.

Rezultate analize strnjeno predstavlja po omenjenih tematskih sklopih, pri čemer se osredotočava tako na besedilno kot vizualno raven (identificirava prisotne in odsotne besedilne elemente ter analizirava pripadajoče vizualne reprezentacije), situacijski kontekst in splošni družbeni okvir. Kot analitično orodje uporablja teorijo kooperativnega principa Herberta Paula Gricea in iz nje izhajajoče maksime in principe, osredotočava se na topike, leksikalizacijo (izbiro besed) in iteracijo (nenehno ponavljanje). Temeljni pojem Griceovega konceptualnega aparata je implikatura, ki se pojavlja v konvencionalni ali konverzacijski obliki. Konvencionalne implikature se na pomene besed vežejo s sklepanjem, konverzacijske implikature pa temeljijo na maksimah in principih, in sicer na principu kooperacije in kategorijah kvantitete (opis naj bo informativen, vendar ne bolj podroben, kot je za celovito predstavitev nujno, da se v množici informacij ne izgubijo ključne), kvalitete (izrečeno naj ne bo nič, kar ni resnično in za kar ni ustreznih dokazov), relacije (maksima relevantnosti) in načina (izogibanje nerazumljivosti in dvomnosti, skrb za jedrnatost in urejenost) (Grice v Čepič, Vogrinčič 2003: 320–321).

Z analitično aplikacijo Griceovega konceptualnega aparata v osnovnošolskih učbenikih razkrivava stereotipne in ideološke reprezentacije islama in muslimanov. Te so še zlasti pereče zaradi dejstva, da raba učbenikov poteka med neenakopravnimi udeleženci interakcije, v kateri je moč povsem očitno na strani avtorjev – njihovo sporočilo ima za učence status absolutno resničnega.

VARNOST IN NASILJE

Sodobna zahodna percepcija muslimanov in islama je izrazito stereotipizirana, še zlasti po terorističnih napadih na ZDA 11. septembra 2001. Tradicionalno slovensko percepcijo so pomembno zaznamovali intelektualci, predvsem zgodovinarji in literati, ki so v svojih delih obravnavali srednjeveške turške vpade. Njihove reprezentacije so prevladujoče orientalistične (Said 1996), pri čemer gre za posebno obliko obmejnega orientalizma (Gingrich 1998), značilno za območja, ki so imela v preteklosti dolgotrajne neposredne stike s Turki. Slovenska različica obmejnega orientalizma vsebuje občutke obupa, nemoči in trpljenja zaradi civilnih žrtev turških vpadov, ob tem pa tudi slavljenje vojaških zmag. Iz zgodovinskega spomina smo postopoma zgradili mit o slabem, nevarnem in ogrožujočem orientalcu in muslimanu, pred katerim se je treba braniti (Kalčič 2007: 253–254), sebe pa postavili na 'branik krščanstva' (*antemurale christianitatis*) in s tem jasno razločili med zahodnim, tj. krščanskim svetom, in turškim, to je muslimanskim Vzhodom (Jezernik 2012: 21). To se odraža tudi v sodobnih slovenskih učbenikih.

Turška nevarnost

Turški vpadi v slovenskih mitozgodovinah poosebljajo strah in nevarnost, nasilje, ropanje in ubijanje, Turek pa je orientalistično stereotipiziran kot amoralen in primitiven, predvsem pa krut (glej Jezernik 2012). Bržkone najočitnejši primer učbeniškega predstavljanja skrajne krutosti osmanske vojske je upodobitev konjenika z mrtvim dojenčkom na kopju.² Zgodovinsko nesporno dejstvo je, da so bila turška osvajanja tudi nasilna, a učbeniki predstavljajo različne vojaške pohode izrazito nesorazmerno in enostransko. Niso problematične omembe nasilnosti turških osvajanj (npr: »... to so bili pravi roparski pohodi, v katerih so Turki opustošili številne kraje, podrli veliko cerkva, pobili mnogo ljudi in jih veliko odpeljali v suženjstvo. Zaradi nasilnosti so v ljudeh vzbujali strah in grozo ...« (Zorn, Komac 2016: 76)), temveč odsotnost oemb nasilnosti katerih koli drugih zgodovinskih spopadov. Medtem ko je turški vojak (ki je samoumevno musliman)³ brez izjeme enoznačno predstavljen kot edini krut, neciviliziran in primitiven, so na drugi strani vitezi in križarji upodobljeni kot zvesti, pogumni, predani vojaki in odrešitelji (»Vitezi so bili vojaki, konjeniki. [...] morali so živeti skladno s pravili, ki jih imenujemo ideali viteštva: morali so biti pogumni, morali so biti zvesti trem gospodarjem (gospodu ali plemiču, Bogu in ljubljeni dami)« (Razpotnik, Snoj 2013: 108)). Učbeniki navajajo zgolj »tehnične« podatke o namenu križarskih vojn, kdo se jih je udeležil in katera ozemlja so osvojili, slikovno gradivo se v večini primerov omejuje na zemljevide. Križarji ali vojski Karla ali Aleksandra Velikega idr. niso niti približno predstavljeni tako kruto kot osmanska vojska – edini (!) primer, ki v analiziranih osnovnošolskih učbenikih relevantno navaja krutost kake druge vojske, je zelo kratka omemba osvajanja Jeruzalema: »... Franki so morili muslimane cel teden ...« (Razpotnik, Snoj 2013: 114).

S kulturnimi procesi drugačenja, v katerih se prepletajo zgodovinska dejstva in imaginacija, se ustvarja popačena podoba imaginarnega Drugega, tj. Turka kot neciviliziranega, nasilnega primitivca (Muršič 2012: 29–31). Pomemben, čeprav na prvi pogled manj očiten primer takšnih procesov so tudi učbeniške ilustracije znamenite Župančičeve otroške pesmi Turek, ki poosebljajo in ilustrativno izražajo konstruirane predstave barbarizma in divjaštva: podoba neurejenega nasilneža z mečem v roki, z dolgim in bradavičastim nosom,⁴ je problematična z vidika maksime relacije in pomembno konstruira stereotipno podobo Turka (ter z njo muslimana).

V odnosu do tujega se ideologije ne oblikujejo samo z eksplikacijo zaledne vednosti, ki se kaže ob kršitvi Griceovega principa kooperativnosti, ampak tudi s strukturo

2 Objavljena je v dveh zgodovinskih učbenikih za 7. (Janša Zorn 2008: 143) in 8. razred (Košak, Lavbič Saje 2008: 112) ter v dveh učbenikih za družbo v 5. razredu (Umek idr. 2014b: 93; Studen 2015: 29).

3 Učbeniki takratna družbena razmerja slikajo črno-belo in popolnoma spregledajo udeležbo krščanskega življa v turških pohodih – nikjer npr. niso omenjeni martolozji, poseben red osmanske vojske, sestavljen zlasti iz privilegiranih slojev krščanskega balkanskega prebivalstva, ki je najbolj pustošil po teritoriju današnje Slovenije (glej Kalčič 2007: 262).

4 V berilu za 2. (Grginič idr. 2012: 42) in 3. razred (Kordigel Aberšek 2012: 43).

diskurza. Kot opozarja van Dijk (1993: 263–276), nekatere strukture diskurza omogočajo izražanje ideoloških prepričanj in praks – ena takih so topike oz. semantične makrosktruktore, ki so običajno poudarjene na pomembnih mestih (npr. v naslovih) in najbolj vplivajo na razumevanje konkretnega diskurza. Ko je v učbeniku npr. opis vojaških operacij in obrambe pred turško vojsko naslovljen z Obramba krščanske Evrope, zgodba o vojaških spopadih v 16. stoletju postane zgodba o obrambi naše religije, identitete in civilizacije pred drugimi (Čepič, Vogrinčič 2003: 328). Evropa se je res zgodovinsko konstituirala kot krščanska skupnost in tudi danes večina Evropejcev izreka vsaj neko mero pripadnosti krščanstvu – a ob tem je nujno opozorilo, da segajo evropske korenine tudi v antiko, pozneje renesanso in humanizem, da sta na sodobno evropsko kulturo zaznavno vplivala tako judaizem kot islam, predvsem pa, da je preprosto ne bi bilo brez razsvetljenstva in ločitve vrednostnih sfer (glej Debeljak 2009; Črnič 2018). Učbeniški naslovi, kot sta Obramba krščanske Evrope ali Križ proti polmesecu (Janša Zorn 2008: 95–98), pa vse to zanemarjajo in ustvarjajo na eni strani zavajajočo podobo ekskluzivno krščanske Evrope, na drugi pa podobo Turka (ter z njo muslimana na splošno) kot tujega in sovražnega Drugega.

Temeljnega pomena je leksikalizacija (izbira besed), zato pogosto navajane besedne zveze (npr. krščanska Evropa) ključno določajo diskurz. V naših učbenikih pogosto zasledimo rabo še ene besedne zveze, tj. turška nevarnost: »Med tem ko je Evropa ob koncu srednjega veka doživljala silovite spremembe z renesanso in humanizmom ter z osvajanji novih dežel, je nad južni del Evrope kot ciklon prihajala nova nevarnost – Turki.« (Otič 2009: 44) »Turška nevarnost in oblast sta za dolga stoletja vplivali na življenje na Balkanu, kar se še danes odraža na kulturi, veri, običajih ipd.« (Janša Zorn; Zorn, Mihelič 2016: 95). Ta sintagma še bolj očitno kot besedna zveza turški vpadi onemogoča vsakršne pozitivne asociacije tega obdobja, Turka (in muslimana) pa razosebi – v takem diskurzu Turki ne nastopajo kot aktivni izvajalci vojnih pohodov (kot npr. evropski osvajalci), ampak je turškost zvedena na predikat specifičnega stanja, tj. nevarnosti (npr. Studen 2015: 28; Krumpak 2016: 65; Zorn, Komac 2016: 77). Iteracija (ponavljanje) takšne besedne zveze deluje kot retorično sredstvo utrjevanja stereotipne predstave o Drugem (glej tudi Čepič, Vogrinčič 2003: 330–331).

Samo izjemoma je mogoče zaslediti primer, ki predstavi kompleksnejši in tudi pozitivnejši vpliv osmanske oblasti:

Čeprav so Arabci svojo državo širili nasilno, z ognjem in mečem, so bili do pripadnikov drugih ver spoštljivi in jih k sprejemanju islama niso silili. Kljub temu je na novih območjih prebivalstvo dokaj hitro sprejemalo islam. Med razlogi za njegovo širitev so islamski verski nauki, ki od vernikov zahtevajo dobra dela ter skrb za nemočne in reveže, pa tudi nižji davki za muslimane. (Krumpak 2015: 168)

»Turki so hkrati s širjenjem svoje države sprejemali navade ljudstev na zasedanih območjih. Svoje navade, umetnost in znanost so prepletli s tamkajšnjimi značilnostmi in postala je posebna mešanica kultur.« (Krumpak 2015: 172)

Poudarjanje organske povezanosti religijskih prepričanj in nasilnih vojaških osvajanj pa je še dodatno problematično, če se neutemeljeno aplicira na sodobne težave, povezane z migracijami in s terorizmom.

Terorizem

Terorizem je postal globalni problem, za katerega vsaj od 11. septembra 2001 krivimo skoraj izključno islam in muslimane. Mediji po celotnem zahodnem svetu dnevno poročajo o islamskem terorizmu, islamskem fundamentalizmu, džihadistih ipd., in s tem ustvarjajo vtis, da za vsemi terorističnimi dejanji stoji islam. Najina analiza razkriva, da tako homogeniziran medijski diskurz vpliva tudi na učbeniškega.

Zgodovinski učbenik poglavji Islam – vera v boga Alaha (Razpotnik, Snoj 2013: 107) in Kako sta se širila arabska država in islam (Razpotnik, Snoj: 130) ilustrira s fotografijo gorečih stolpnic, ki jo spremlja izraz islamski fundamentalizem. Oba primera lahko po van Dijkovih (1993) kriterijih označimo kot upravljanje uma, saj vsebina učence brez utemeljitve napeljuje na povezavo med islamom in nasilnimi terorističnimi dejanji. Dosledna in nereflektirana raba pridevnika islamski ob pojmih terorizem, fundamentalizem ipd. reproducira netočne posplošene predstave o islamu in muslimanih, predvsem pa s tem pojav prikazuje ideološko in pogosto z vidika trenutnih političnih interesov (Kuhar 2006; Žmavc, Žagar 2011: 19–20). To vodi k stereotipni reprezentaciji, saj terorizem še zdaleč ni samo islamski, niti islam v svojem bistvu ni povezan z nasiljem. Tako tudi v tem primeru lahko po Griceovem konceptualnem aparatu govorimo o kršenju maksime relacije: ko o teroristih govorimo predvsem kot o muslimanih, o islamu pa kot o glavnem spodbujevalcu in upravljalcu terorizma, gre za paradigmatski primer nerelevantnega podajanja informacij.⁵

K stereotipizaciji prispevajo tudi nekatere grafične ilustracije v učbenikih. Tako npr. učbenik razlago vloge Slovenije v Organizaciji združenih narodov ilustrira s podobo dveh oboroženih Arabcev, ki ju miri vojak združenih narodov (Črnič Istenič idr. 2004: 45), kar ob drugih reprezentacijah dodatno sooblikuje stereotipno podobo inherentno nasilnih muslimanov.

Problematična je tudi vsebinsko reducirana uporaba termina džihad, ki se v učbeniški literaturi zoži zgolj na sveto vojno za širitev islama, popolnoma pa spregleda tradicionalno zelo pomembne vidike džihada kot nenasilnega prizadevanja ne le za individualno življenje na podlagi verskega prepričanja, temveč tudi za povezovalna in mirotvorna družbena prizadevanja. Takšne učbeniške reprezentacije kršijo Griceovo maksimo relacije in dodatno reproducirajo stereotip inherentno nasilnega islama. (Glej tudi Kalčič 2007: 270–271.)

5 Maksimi relacije bi bilo zadoščeno, če bi npr. učbeniki tudi A. Breivika opisali kot krščanskega terorista ali zločine nad mjanmarskimi muslimani kot budistični terorizem.

GEOGRAFSKO KULTURNA UMESTITEV ISLAMA IN MUSLIMANOV

Kljub temu da je pri nas prevladujoča večina muslimanov etnično Bošnjakov, da so na slovenskem ozemlju vidno prisotni že od prve svetovne vojne in že celo stoletje kontinuirano tvorijo del našega kulturnega okolja,⁶ pa v splošni percepciji islama prevladuje podoba radikalno druge, neevropske kulture. To se odraža tudi v učbenikih.

Učbenik *Geografija 9* (Račič, Večerič 2010: 12) npr. med fotografijami religijskih objektov ob obravnavi verskih skupnosti v Sloveniji predstavlja katoliško in pravoslavno cerkev iz Ljubljane, objekt muslimanov, ki je popolnoma neustrezno poimenovan »muslimanska cerkev«,⁷ pa predstavlja fotografija džamije iz Tunisa. Takšna grafična ponazoritev muslimane reprezentira kot neevropski subjekt, ki sodi v nek drug geografski prostor. Avtorji učbenika vanj res še niso mogli vključiti fotografije ljubljanske džamije, a bi občutno drugačen učinek dosegla npr. fotografija džamije z bližnje Reke. Poleg tega sta na prvih dveh fotografijah brezhibno urejena objekta, objekt na tretji fotografiji pa je zapuščen in zanemarjen, kar implicitno ustvarja vtis superiornosti domačih religijskih objektov.

Učna snov v četrtem razredu obravnava religijsko sestavo prebivalcev, med šestimi uradno odobrenimi učbeniki za predmet družba samo trije omenjajo tudi muslimane. Pri tem zasledimo tudi pojav orientalističnega diskurza – v obrazložitvi manj znanih pojmov učbenik pojem muslimani razloži kot »pripadniki Mohamedovega nauka, ki verujejo v Alaha« (Umek, Janša Zorn 2009: 51; 2016: 37). Tak opis napeljuje na sklep, da je islam religiozna ideologija Mohameda, ki se predstavlja za preroka in ustanovitelja islama. Če islam oziroma njegove pripadnike razumemo na tak način, potem jih opredelimo za iracionalne, islam pa postane religija, »ki jo je iznašel fanatični prerok, in ne vera – kar pomeni ime islam – ki uči pokoravanje enemu in edinemu Bogu« (Baskar 2015: 28–29). Spornost takšne formulacije – ki se vleče v učbenikih vse do 9. razreda – postane očitna, če jo soočimo s hipotetičnim opisom kristjanov kot »pripadnikov Jezusovega nauka, ki verujejo v Boga«.

Zlasti problematično je prevladujoče prikazovanje enolične vizualne podobe muslimanov: z le redkimi izjemami prevladujejo podobe moških v belih dolgih oblekah in popolnoma zakritih žensk v črnih oblačilih (npr. Razpotnik, Snoj 2008: 108; Rode, Tawitian 2009: 59; Černigoj, Žvelc 2013: 70). Slovenski učbeniki tematiko islama in muslimanov tako večinoma ilustrirajo z vizualnimi podobami Arabcev, čeprav niso vsi Arabci muslimani, predvsem pa večina svetovnih muslimanov ne prihaja iz arabskih dežel. Ob skoraj popolni odsotnosti drugih raznolikih oblačilnih praks muslimanov, ki živijo v različnih delih sveta in tudi v Evropi, tovrstna reprezentacija učencem podaja zavajajočo podobo muslimanov in jim skozi proces kulturnega drugačenja pripisuje status neevropskega drugega.

6 O prisotnosti muslimanov, ki sta jih zabeležila popisa prebivalcev iz let 1921 in 1931 (Šircelj 2003: 82), pričajo tudi fotografije džamije v Logu pod Mangartom (Grabus 2011: 10–11).

7 Nekrščanske religije ne poznajo cerkva, opredelitev džamije kot muslimanske cerkve je evidenten primer orientalističnega diskurza.

K temu prispeva tudi odsotnost omembe muslimanov in njihovih kulturnih praks v učbeniškem opisovanju naše družbe. To je razvidno že v prvi triadi, v kateri učenci spoznavajo razlike med ljudmi, različne kulturne prakse in se učijo strpnega odnosa. (Glej Kolar 2011.) Neki učbenik npr. uči, da so »prazniki posebni dnevi v letu. Nekatere praznujemo posamezniki (rojstni dan), nekatere pa vsi ljudje (božič, novo leto ...). (Grošelj, Ribič 2015: 37) Drugi sicer naredi korak v pravo smer, ko razloži, da so »prazniki posebni dnevi v letu in da jih ljudje praznujemo različno«, a eksplicitno navede le novo leto, pust, državni praznik in veliko noč (Hergan, Kovač, Rot Vrhovec 2014: 22–23). Podobno v tretjem učbeniku korekten zapis »... državne praznike praznujemo vsi [...] Verujoči imajo svoje praznike. V Sloveniji veliko ljudi praznuje božič in veliko noč ...« (Skribe Dimec idr. 2013: 64–65) popači prevlada grafičnih ilustracij krščanskih in odsotnost upodobitev praznovanj drugih religijskih tradicij. Učenci šele v 4. razredu osnovne šole izvedo, da judje praznujejo hanuko in muslimani ramazanski bajram.⁸

Pri opisu heterogenosti slovenske družbe se tisti učbeniki, ki te vsebine sploh podajajo, osredotočajo na narodnostno raznolikost. Pri tem se nekateri omejujejo zgolj na ustavno priznani »avtohtoni« manjšini Italijanov in Madžarov (Grošelj, Ribič 2015: 74), drugi navajo tudi nekatere narodnosti držav nekdanje Jugoslavije, Bošnjake pa spregledajo (Umek idr. 2014a: 27). Tisti, ki omenjajo tudi Bošnjake (kot večinske reprezentante islama v slovenski družbi),⁹ jih večinoma opredelijo kot priseljence ali njihove potomce (Umek, Janša Zorn 2009: 50; Šefer, Kumše 2015: 37; Komac 2015: 29; idr.), nekateri za priseljsko označijo kar celotni pravoslavno in muslimansko skupnost (Verdev 2015a: 32). Takšna reprezentacija je v razmerah, ko sta tukaj rojeni tudi že tretja in celo četrta generacija Bošnjakov, ki Slovenijo doživljajo kot svojo domovino in slovenščino kot prvi jezik, očitno sporna. Pojem priseljenci (in njihovi potomci) učbeniki uporabljajo brez kakršnih koli razlag, pereča vprašanja, kdaj priseljenci izgubijo status kulturnega drugega, koliko na to vpliva časovna distanca ali drugi dejavniki, kdaj lahko potomci priseljencev postanejo legitimni del večinske kulture, koliko generacij je zato potrebnih, se morajo za to popolnoma asimilirati ali je dovolj določena mera integracije, ob kateri ohranijo del svoje kulturne identitete (in s tem razlike do večinskega prebivalstva) ipd., pa preprosto zanemarjajo.

Pri tem ne smemo spregledati, da so tovrstne reprezentacije na določen način povezane z vzdrževanjem ideje o kulturni konstrukciji slovenstva, ki se zaradi majhnosti geografskega območja in zgodovinsko prevladujoče nadvlade drugih oblikuje izrazito v odnosu do drugih narodov in nacij. Še zlasti to velja za odnos do Balkana, ki je v 20. stoletju sinonim za primitivizem in barbarizem, zato konstrukcija slovenske nacionalne identitete poteka z zanikanjem svoje balkanskosti (Glej Vezovnik 2010: 147–167).

8 Med petimi učbeniki za spoznavanje okolja v 2. razredu OŠ samo en učbenik z vprašanji na koncu poglavij spodbuja pogovor o tem, »katere praznike še praznujete v vaši družini« (Grošelj, Ribič 2015: 37), in opozori na kulturno raznolikost učencev.

9 Opozoriti je treba tudi na empirično dejstvo, da učbeniki nikjer ne omenjajo (sicer majhnega števila) muslimanov slovenskega etničnega porekla.

VLOGA ŽENSK IN ODNOSI MED SPOLOMA

Analizirala sva tudi učbeniški diskurz o muslimanskih ženskah in s tem vlogo spolov ter odnose med njima, kar se izraža skoraj izključno z zakrivanjem žensk. Čeprav ta kompleksen in večplasten pojav ni omejen zgolj na muslimanske kulture, v preteklosti so ga poznale tudi zahodne družbe (Brenner 1996: 673–675; Bullock 2002: xv–xxxiii; Rajšp 2012: 139–145), predvsem pa v različnih zgodovinskih obdobjih v različnih okoljih izraža zelo raznolike kulturne, družbene, politične, ekonomske in druge pomene, pa v prevladujoči sodobni zahodni percepciji dominira enoznačna interpretacija zakrivanja kot podrejanja in zatiranja žensk. V zahodnih družbah je zakrivanje muslimank ena najbolj prepoznavnih in dominantnih reprezentacij islama, zakrito žensko pa praviloma razumemo kot simbol zavračanja družbene in kulturne integracije ter s tem grožnjo nacionalni kulturi (Vidmar Horvat, Učakar 2011: 151–156).

Ena pomembnejših ugotovitev najine analize je, da skoraj vsi primeri grafične ponazoritve zakritih žensk v slovenskih osnovnošolskih učbenikih predstavljajo muslimanko, oblečeno v dolgo temno obleko, z zakritim obrazom, v nekaterih primerih so vidne oči, v drugih ne. Le ena ilustracija (Hribar Kojc 2016: 44) predstavi tudi hidžab – naglavno ruto z v celoti razkritim obrazom, vse druge reprezentacije predstavljajo popolno zakritost tako telesa kot tudi obraza, čeprav je ta v ostrem neskladju s tradicijo muslimanov v Sloveniji in je v vsakdanjem življenju skoraj ni.

Učbenik za zgodovino (Razpotnik, Snoj 2008) v poglavju Kako sta se širila arabska država in islam besedilo, ki korektno predstavi osnovna določila in smernice islama, ilustrira s podobo popolnoma zakrite ženske, ki brez kakršnega koli konteksta neargumentirano reproducira stero tipične muslimanske ženske (zatirane in zaostale). Še bolj problematična je uporaba iste podobe v drugem zgodovinskem učbeniku (Razpotnik, Snoj 2013: 131) za ilustracijo poglavja o islamski znanosti – po eni strani besedilo v določenem zgodovinskem obdobju predstavi izjemno napredno islamsko kulturo, hkrati pa z grafično ilustracijo sugerira njeno domnevno zaostalost. Tretji učbenik fotografiji dveh popolnoma zakritih muslimank doda podnapis:

Sodobni muslimanki v značilni noši. Muslimanske ženske v strogo pravovernem muslimanskem okolju se v javnosti ne smejo kazati razoglave in odkritega obličja. V islamskem nauku so možje stopnjo nad ženami, veljajo za vrednejše in sposobnejše od njih. Žena brez njegovega dovoljenja ne sme iz hiše. Mož sme ženo celo nagnati ... (Janša Zorn 2008: 95)

Na fotografiji je čador, »značilna noša« muslimank le v nekaterih geografskih in družbenopolitičnih okoljih, najbolj v Iranu; ker to oblačilo jasno izraža tudi etnično identiteto, ne more biti tipično za vse »sodobne muslimanke«. Islam je v kratkem pripisu zavajajoče predstavljen kot fiksna zbirka verskih predpisov, ki naj bi veljali za vse muslimane po svetu, v vseh časih in v vseh okoliščina. To je primer tipične orientalistične reprezentacije, ki konstruira in vzdržuje časovno, geografsko in kulturno

distanco med Zahodom in Orientom (muslimani); ta naj bi bil v nasprotju z Zahodom enoten in nespremenljiv. (Glej Kalčić 2007: 271.)

Podobno učbenik za 6. razred položaj žensk od antike do današnjih dni in boj za enakopravnost spolov ilustrira z dvema fotografijama. Prva prikazuje popolnoma zakriti ženski s pripisom »Ženske gredo v nekaterih deželah od doma le v spremstvu moškega člana družine. V nekaterih državah je dekletom šolanje prepovedano. Ženske se ne smejo zaposliti in ne cenijo jih tako kot moške.« (Janša Zorn 2008: 59) Na drugi je podoba sodobne zahodne ženske za računalnikom, ki ji je dodan napis »Ženske danes lahko svobodno izbirajo poklice« (Janša Zorn 2008: 59). Fotografija zakritih žensk skupaj z napisom neargumentirano implicira domnevno samoumevno povezanost zakrivanja s prepovedjo zapuščanja doma brez spremstva, prepovedjo šolanja in zaposlovanja ter z razvrednotenjem žensk. Druga otrokom domača fotografija ženske, ki si »svobodno izbira poklic«, ustvarja antitezo in s tem poudarja diametralno nasprotje podobi Druge ženske, ki ni le vizualno zelo drugačna, temveč je tudi neavtonomna in zatirana ter kot taka povsem tuja (pri čemer tujost neposredno implicira zaostalost in s tem manjvrednost).

Učbenik za družbo v petem razredu v poglavju Ljudje smo različni navaja naslednji dialog: Deček: »Ali veš, da muslimani živijo tudi v Sloveniji?« Deklica: »Spoznala sem prijateljico Lejlo iz Turčije, ki vedno nosi naglavno ruto. Izvedela sem, da na njeni šoli deklice in dečki obiskujejo ločene razrede. Veš, Lejla je muslimanka.« (Mirjanić 2013: 4) Takšna diskurzivna zastavitev poudarja dve različni geografsko kulturni enoti, z neobičajnostjo Lejlinega fizičnega izgleda pa v dialog vnaša ideološki vzorec o neevropskem drugem. Hkrati z informacijo, da deklice in dečki tam obiskujejo ločene razrede, implicitno predstavlja domnevno edino možno realnost turških in muslimanskih otrok, ki je učencem brez izkušnje spolno deljenih razredov skrajno tuja. Konotacija tujosti in drugosti je še poudarjena s tem, ko deček in deklica govorita o otroku, ki v pogovoru ne sodeluje: Drugi je zgolj predmet pogovora in je brez svojega glasu. Orientalistični reprezentaciji bi se lahko izognili že s kratko navedbo, da v Turčiji obstajajo tudi številne deklice, ki ne nosijo naglavne rute in si šolske razrede delijo s fanti (in so v tem povsem podobne slovenskim deklicam), o svojem videzu in sošolcih pa bi lahko pripovedovala tudi Lejla sama.

Zasledimo pa tudi kak bolj konstruktiven primer, ki učence spodbuja k dialogu in razmisleku. Učbenik za domovinsko in državljansko kulturo in etiko v poglavju o islamu navaja: »Deklica muslimanske veroizpovedi pri pouku nosi naglavno ruto. Nekateri starši učencev protestirajo proti nošenju te rute. V splošni deklaraciji človekovih pravic poiščite člen, ki govori v prid staršem ali deklici. V oddelčni skupnosti se pogovorite o tem. Svoja stališča utemeljite.« (Hafner 2018: 66)

Večina analiziranih učbeniških reprezentacij (razen dveh bolj konstruktivnih primerov) bolj ali manj jasno reproducira stereotipe o muslimanih in islamu, kar je problematično, saj je šola ključni dejavnik vzpostavljanja kulture razumevanja raznolikosti in vzgoje strpnosti. Učbeniški diskurz je tako posledica kot izhodišče spreminjanja

družbenega odnosa do zakrivanja in zakritih muslimanskih žensk v Evropi in doma. (Vidmar Horvat, Učakar 2011: 162–164)

INTELEKTUALNI IN KULTURNI PRISPEVEK MUSLIMANOV K RAZVOJU ZAHODNE CIVILIZACIJE

Med 8. in 13. stoletjem se je iz Bagdada razcvetela t. i. zlata doba islama, ki je v marsičem postavila temelje evropski renesansi in moderni znanstveni revoluciji. V eno njenih najvitalnejših središč se je razvil tudi konglomerat muslimanskih kraljevin Al-Andalus na Iberskem polotoku, kjer so ustvarili cvetočo kulturo in znanost, kot jima na ozemljih, ki jih pozneje začnemo imenovati s skupnim imenom Evropa, še stoletja ni bilo para. Tako so šele s poznejšimi prevodi iz arabščine v latinščino številna pomembna dela grške antike našla pot nazaj v zahodno kulturo, brez tega bi bil velik del klasične antične misli za sodobnost izgubljen. (Glej Lombard 2009; Lyons 2010.)

Zanimalo naju je, koliko informacij o bogatem doprinosu islamske kulture in civilizacije k razvoju moderne evropske znanosti in kulture podajajo slovenski učbeniki. Pri tem razkrivava dva antagonistična diskurza: prvi je vključujoč in relevantno navaja, da so Arabci ohranjali in razvijali bogato antično znanje predvsem klasičnih Grkov, a se pojavi le izjemoma – močno prevladuje izključujoči diskurz, ki tega zgodovinskega dejstva ne omenja. Najsvetlejši primer vključujoče učbeniške reprezentacije zasledimo v učbeniku za 7. razred, ki med izbirnimi temami v poglavju Vpliv islama na arabsko kulturo obširneje predstavi tudi prispevek arabske znanosti:

Arabci so znanje črpali tudi iz dosežkov grških in rimskih učenjakov. Mnoga antična dela so prevedli v arabščino. Pomembno so prispevali k napredku medicine, matematike, astronomije in geografije. Dobro so poznali zgradbo človeškega telesa, delovanje krvnega obtoka in očesa. Zgradili so številne bolnišnice [...] V nasprotju z večino takratnega sveta so veliko pozornost namenjali higieni [...] Astronomi so ob opazovanju zvezd izumili pripomočke za določanje položaja nebesnih teles in razdalje med njimi. Proučevali so kroženje Zemlje okoli Sonca. [...] Muslimani so znanje zelo spoštovali. V večjih mestih so ustanavljali univerze. Tam so se zbirali učenjaki iz različnih delov imperija, ki so proučevali in prevajali antična dela ... (Krumpak 2015: 164–165)

Žal pa je to v slovenskih učbenikih edini primer vsaj malo izčrpnjšega informiranja o prispevkih islamske kulture in civilizacije. To je tudi edini primer prikaza fotografije notranjosti znamenite mošeje v Cordobi s konca 8. stoletja – pri čemer pa ne moremo spregledati, da tudi ta reprezentacija ne vključuje informacij o pomembnosti kompleksnega andaluzijskega območja, ki ga je vse do konca 15. stoletja ključno določala cvetoča islamska kultura.

Prevladujoča ignoranca pomembnega arabskega prispevka k nastanku in razvoju znanosti in sodobne kulture je problematična z vidika Griceovega principa kooperativnosti oz., natančneje, njegove maksime relacije (Čepič, Vogrinčič 2003: 321). Ta je največkrat kršena v poglavjih o astronomiji, ki razlagajo, kako so ljudje včasih računali čas, kakšne pripomočke so pri tem uporabljali, in druge izume, kot je npr. teleskop itd. – noben učbenik pa niti ne omeni ogromnega prispevka znamenitega Al-Birunija ali kakega drugega arabskega astronoma. Podobno opisi razvoja matematike sicer večkrat omenjajo, da smo zapise števil, ki jih uporabljamo še danes, v Evropi dobili od Arabcev, ti pa so jih prevzeli od Indijcev (Otič 2006: 38; Rode Tawitian 2009: 49; Verdev 2015b: 52–53; idr.), velikega doprinosa arabske znanosti k razvoju algebre in geometrije pa ne omenja noben učbenik.

SKLEP

Kot pokažejo analizirani primeri reprezentacij turških vpadov in terorizma, učbeniški diskurz islam in muslimane pogosto postavlja v kontekst nasilja in agresije ter ju tako eksplicitno kot implicitno povezuje s semantičnimi pomeni nevarnosti, grožnje in agresije. Tako ustvarja reprezentacije, ki islamu, islamskim skupnostim in muslimanom pripisujejo konotativne pomene; resničnost v družbi je zaznana in interpretirana skladno s konstrukcijami jezikovnih reprezentacij. Ker jezikovne reprezentacije določajo način gledanja in razmišljanja družbene stvarnosti, predstavljeni učbeniški diskurz neposredno vpliva na dejanske družbene prakse. (Glej Vezovnik 2010: 10–16.) Reprezentacije so temeljni proces nastajanja pomenov (Hall 1997: 61); analizirane reprezentacije islama v slovenskih osnovnošolskih učbenikih ustvarjajo podobo muslimanov kot »nevarne grozeče sile, ki nas je skoraj uničila« (Baskar 2015: 41). Učbeniki prikazujejo predvsem nasilno verzijo zgodovinskih stikov z muslimani, hkrati pa zapostavljajo ali izkrivljajo pozitivnejše vidike interakcij med nekdanjim Osmanskim imperijem in kulturami Balkanskega polotoka, ki so nam geografsko in kulturno razmeroma blizu in se v današnjem času prepletajo tudi s turizmom, z umetnostjo, s kulinariko, z znanostjo itd.

Predstavljen analiza razkriva nekatere procese kulturnega drugačenja islama in muslimanov. Ti procesi potekajo tudi s pomočjo ekskluzivnega simbolnega umeščanja muslimanov izključno v arabski geografsko-kulturni del sveta in s tem ustvarjajo status Drugih (to se v naših učbenikih kaže predvsem z enoznačnim prikazovanjem stereotipiziranih oblačilnih praks muslimanov in muslimank ter s poudarjanjem njihovega zakrivanja). Esencialistična konstrukcija islama kot Drugega v reprezentacijah osnovnošolskih učbenikov deluje tudi na ravni eksplicitne izključitve, v tistih redkih primerih, ko pa ga vendarle vključijo, ga predstavijo zgolj v latentni obliki.

Največji del problematičnih reprezentacij razkrivava predvsem v učbenikih družboslovnih predmetov, tj. zgodovine, družbe, državlanske in domovinske vzgoje ter etike, manjši del pa tudi v učbenikih za slovenski jezik, predvsem v književnosti.

Strnitev analitičnih ugotovitev štirih glavnih tematskih poudarkov, okoli katerih se zgoščajo reprezentacije islama in muslimanov, omogoča celotno analizo reprezentacij islama in muslimanov v slovenskih osnovnošolskih učbenikih. Ta pokaže – čeprav večina posameznih analiziranih učbeniških reprezentacij na prvi pogled ni zelo problematična – da je celotna slika vseh učbeniških reprezentacij predvsem pomanjkljiva in vsaj do neke mere enostranska. Ugotovitev izhaja tudi iz analize vsebin, ki v učbeniških besedilih manjkajo in/ali jih na slikovnih upodobitvah ne vidimo, saj prav zamolčano, nevidno, skrito ali zgolj latentno pogosto proizvaja problematično ideologijo. Kljub nizkemu številu očitno problematičnih posameznih reprezentacij je tako celovita podoba, ki jo podajajo slovenski osnovnošolski učbeniki o islamu in muslimanih, nepopolna in mestoma zavajajoča. Množica manjših pristranskosti in/ali pretiravanj ob odsotnosti nekaterih tematik in/ali vizualnih ilustracij pa skupaj tvori popačeno reprezentacijo, ki prispeva k procesom kulturnega drugačenja in v določeni meri tudi reproducira stari strah pred islamom in muslimani.

LITERATURA IN VIRI

- Althusser, Louis (2000). Ideologija in ideološki aparati države. *Izbrani spisi* (ur. Louis Althusser, Etienne Balibar, Pierre Macherey, Michel Pêcheux). Ljubljana: Založba / *cf., 53–110.
- Baskar, Bojan (2015). *Nacionalna identiteta kot imperialna zapuščina: Uvod v slovensko etnomitologijo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Brenner, Suzanne (1996). Reconstructing Self and Society: Javanese Muslim Women and the "Veil". *American Ethnologist* 23/4, 673–697, www.jstor.org/stable/646178 (3. 1. 2021).
- Bullock, Katherine (2002). *Rethinking Muslim Women and the Veil: Challenging Historical & Modern Stereotypes*. Herndon: International Institute of Islamic Thought.
- Debeljak, Aleš (2009). Evropa, islam in moderna paradigma. *Raziskave in razprave* 2/2, 51–72, <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WZM1MQ6D> (3. 1. 2021).
- Čepič, Mitja, Vogrinčič, Ana (2003). Tujec in tuje v učbenikih: Kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. *Teorija in praksa* 40/2, 313–334, <http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20032cepicvogrincic.pdf> (3. 1. 2021).
- Černič Istenič, Majda idr. (2004). *Državljska vzgoja in etika: Učbenik za 7. razred*. Ljubljana: i2 d. o. o.
- Černigoj, Matej, Žvelc, Maša (2013). *Svet smo mi: Učbenik za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Črnič, Aleš (2018). O krščanski Evropi in njeni kulturi strahu pred islamom. *Stati inu obstatu* 28, 129–146, [https://doi.org/10.26493/2590-9754.14\(28\)129-146](https://doi.org/10.26493/2590-9754.14(28)129-146).
- Gingrich, Andre (1998). Frontier Myths of Orientalism: The Muslim World in Public and Popular Cultures of Central Europe. *Mediterranean Ethnological Summer*

- School* vol. 2 (ur. Bojan Baskar, Borut Brumen). Ljubljana: Inštitut za multikulturne raziskave, 99–127.
- Grabus, Nedžad (ur.) (2011). *Sožitje je naša pot*. Ljubljana: Averroes.
- Grginič, Marija, Medved Udovič, Vida, Saksida, Igor (2012). *Na mavrico po pravljico: Berilo za drugi razred devetletne osnovne šole*. Mengeš: Izolit.
- Grošelj, Nataša, Ribič, Marija (2015). *Lili in Bine 1: Učbenik za spoznavanje okolja v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Hafner, Iztok idr. (2018). *Domovinska in državljska kultura in etika: Učbenik za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: i2.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hergan, Irena, Kovač, Teja, Rot Vrhovec, Alenka (2014). *Dotik okolja 1: Učbenik za spoznavanje okolja v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Hribar Kojc, Simona (2016). *Gospodinjstvo 5: Učbenik za gospodinjstvo v petem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Janša Zorn, Olga (2008). *Koraki v času: Od prazgodovine skozi stari in srednji vek: Učbenik za zgodovino v 7. razredu devetletke*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Janša Zorn, Olga, Zorn, Matija, Mihelič, Darja (2016). *Koraki v času 7: Učbenik za zgodovino v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jezernik, Božidar (ur.) (2012). *Imaginarni Turek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kalčič, Špela (2007). Kar se zasliši od vzhoda in severa znani grozoviti krik: Alah, Alah!: Transmisija vednosti o islamu skozi presojo nacionalnih mitozgodovin o obdobju turških vpadov. *Razprave in gradivo / Treatises and Documents* 7/53–54, 250–277, <http://hdl.handle.net/11686/26995> (3. 1. 2021).
- Kolar, Metoda (2011). *Učni program. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Komac, Blaž (2015). *Naša družba 4: Učbenik za družbo v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Komac, Miran (2015). Narodne manjšine v Sloveniji 1920–1941. *Razprave in gradivo / Treatises and Documents* 75, 49–81, <https://rig-td.si/sl/clanki/narodne-manjsine-v-sloveniji-1920-1941> (3. 1. 2021).
- Kordigel Aberšek, Metka (2009). *Jaz pa berem 3: Berilo za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Košak, Marija, Lavbič Saje, Zvonka (2008). *Družba 5: Učbenik za 5. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Krumpak, Andrej (2015). *Stari in srednji vek: Zgodovina za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Krumpak, Andrej (2016). *Novi vek: Zgodovina za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Kuhar, Roman (2006). *Manjšine v medijih: Statistična in diskurzivna analiza*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

- Lombard, Maurice (2009). *The Golden Age of Islam*. Princeton: Markus Wiener Publishers.
- Lyons, Jonathan (2010). *The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilization*. London: Bloomsbury Press.
- Mastnak, Tomaž (1996). *Kristjanstvo in muslimani*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Mirjanić, Anita (2013). *Družba smo mi 5: Učbenik za peti razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Mirjanić, Anita idr. (2016). *Raziskujem preteklost 8: Učbenik za zgodovino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Muršič, Rajko (2012). O simbolnem drugačenju: »Turek« kot grozeči drugi. *Imaginarni »Turek«* (ur. Božidar Jezernik). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 27–40.
- Otič, Marta (2009). *Zgodovina 8. Svet skozi čas: Učbenik za zgodovino v osmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Račič, Jože, Večerič, Danica (2010). *Geografija 9: Učbenik za geografijo v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rajšp, Simona (2012). *Kritika orientalistične paradigme: Primer islamske prakse zakrivanja žensk*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, http://dk.fdv.uni-lj.si/doktorska_dela/pdfs/dr_rajsp-simona.PDF (3. 1. 2021).
- Razpotnik, Jelka, Snoj, Damjan (2008). *Raziskujem preteklost 7: Učbenik za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Razpotnik, Jelka, Snoj, Damjan (2013). *Raziskujem preteklost 7: Učbenik za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Rode, Marjan, Tawitian, Elissa (2009). *Koraki v času, prvi koraki v preteklost: Učbenik za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Said, Edward (1996). *Orientalizem: Zahodnjaški pogledi na Orient*. Ljubljana: ISH, Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Skribe Dimec, Darja, Umek, Maja, Vrščaj, Dušan, Gostinčar Blagotinšek, Ana, Čonč, Vera, Verbič Šalomon, Tomaž (2013). *Raziskujem in razmišljam 2: Učbenik za spoznavanje okolja v 2. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Studen, Andrej (2015). *Koraki v času 8: Učbenik za zgodovino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šabec, Ksenija (2015). Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu. *Dve domovini / Two Homelands* 42, 127–140, http://twohomelands.zrc-sazu.si/uploads/articles/1438193373_Sabec_DD_TH_42.pdf (3. 1. 2021).
- Šabec, Ksenija (2016). Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: Primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo. *Dve domovini / Two Homelands* 44, 139–152, http://twohomelands.zrcsazu.si/uploads/issues/1475064920_DD_TH_44.pdf (3. 1. 2021).
- Šefer, Nataša, Kumše, Vilma (2015). *Lili in Bine 1: Učbenik za spoznavanje okolja za 1. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

- Šircelj, Milivoja (2003). *Verska, jezikovna in narodna sestava prebivalstva Slovenije: Popisi 1921–2002*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Umek, Maja, Gostinčar Blagotinšek, Ana, Čonč, Vera, Ličan Adamčič, Željka, Galonja, Tadeja (2014a). *Raziskujem in razmišljam 3: Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Umek, Maja, Gostinčar Blagotinšek, Ana, Čonč, Vera, Ličan Adamčič, Željka, Galonja, Tadeja (2014b). *Družba in jaz 2: Družba za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Umek, Maja, Janša Zorn, Olga (2009). *Družba in jaz 1: Družba za 4. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Umek, Maja, Janša Zorn, Olga (2016). *Družba in jaz 1: Družba za 4. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- van Dijk, Teun Adrianus (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society* 4/2, 249–283, <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>.
- Verdev, Helena (2015a). *Raziskujem Slovenijo: Učbenik za geografijo v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Verdev, Helena (2015b). *Raziskujem preteklost 6: Učbenik za zgodovino v šestem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Vezovnik, Andreja (2010). *Diskurz*. Ljubljana: Založba Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Vidmar Horvat, Ksenija, Učakar, Tjaša (2011). Multikulturalizem kot orodje spolnega podrejanja. *Šolsko polje* 22/3–4, 149–170, 207–208, <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PHQR9SBA> (3. 1. 2021).
- Zorn, Matija, Komac, Blaž (2016). *Naša družba 5: Učbenik za družbo v 5. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žmavc, Janja, Žagar Ž., Igor (2011). *Kako so Evropejci odkrili neznane dežele in se spoznali z novimi ljudstvi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

SUMMARY

REPRESENTATIONS OF ISLAM AND MUSLIMS IN SLOVENIAN PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS

Ela PORIĆ, Aleš ČRNIČ

The article discusses the representations of Islam and Muslims in Slovenian primary school textbooks. The authors applied the critical discursive analysis to all officially certified textbooks from 1st to 9th grade in the 2015/2016 school year. In the analyzed teaching material, the authors detected and analytically defined four main thematic emphases around which the representations are concentrated: security and violence, geographical and cultural placement of Islam and Muslims, the role of women and gender relations, and the contribution of Muslims to the development of Western civilization. The results show that rare examples of the representations are problematic. Only a comprehensive analysis reveals that a multitude of minor biases and/or exaggerations in the absence of certain themes and/or visual illustrations together form a distorted representation that reproduces certain stereotypes as well as ancient fears of Muslims and Islam. As the analyzed examples of the representations of the Turkish invasions and terrorism show, the textbook discourse often places Islam and Muslims in the context of violence and aggression, thus connecting them both explicitly and implicitly with the semantic meanings of danger, threat, and aggression. The textbooks often present a violent version of historical contacts with Muslims. At the same time, they neglect or distort the more positive aspects of interactions between the former Ottoman Empire and the cultures of the Balkans, which is relatively close to Slovenia geographically and culturally. The authors' analysis reveals the processes of cultural othering of Islam and Muslims, which also occurs through the symbolic placement of Muslims exclusively in the Arab geographical-cultural part of the world. The essentialist construction of Islam as the Other in the representations of primary school textbooks also works at the level of explicit exclusion. In those rare cases in which it is included, the textbooks present it only in a latent form. These findings are particularly disturbing because the use of textbooks occurs between unequal participants in an interaction in which power is on the part of the authors – their message has the status of being understood by students as an absolute truth.