

Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole

Ana Širanović

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Postmoderna perspektiva drži da je sve oko nas, a i mi sami, tek slika (a ne objektivno dohvatljiva stvarnost), konstrukcija nastala (među)djelovanjem različitih društveno-povijesnih uvjeta, poput religijskih uvjerenja, znanstvenih kretanja i dominantnih javnih diskursa. No iako se time osporava postojanje apsolutnih istina te relativizira objektivno sagledavanje stvarnosti, to ne znači da društveni konstrukti, poput *rase*, nisu vrlo stvarni u svojem utjecaju na život nekog društva. Stoga je globalno prepoznata nužnost interkulturnoga pristupa udruženom životu i društvenoj koheziji, koji se često određuje kao sasvim novo poimanje humanog odnosa među ljudima. Taj novi odnos među ljudima prije svega odlikuje istinski dijalog između kultura i između *različitih*. Svi čimbenici odgoja i obrazovanja, posebice škola, u tom pristupu pokazuju velik transformativni potencijal. Škola koja se brine za najbolji interes svojih učenika i pritom osobito pozornost posvećuje onima najranjivijima i potencijalno ugroženima, koja pozitivno vrednuje različitosti te dijalog i razmjenu između kultura, je interkulturno osjetljiva. U radu se najprije ukratko obrađuju osobitosti takve škole te se potom argumentira stajalište da je dijalog, koji karakteriziraju zahtjev za ravnopravnim prihvaćanjem dječjeg mišljenja, perspektiva i iskustava i zahtjev za rekonstrukcijom znanja, njezina temeljna odrednica. U zaključnom dijelu rada otvara se pitanje djeteta kao potlačene *drugačije* osobe i implikacije tog pitanja na odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: interkulturno osjetljiva škola, dijalog, sudjelovanje djece, dijete kao *drugačiji*.

Interkulturni pristup i škola

Kritika modernističke uvjerenosti u apsolutne istine, objektivno znanje i mogućnost uspostavljanja društvenoga reda putem jasne kategorizacije života i neživog svijeta (Dahlberg i sur., 1999) rezultirala je svijesću o fragilnosti svega u što smo vjerovali. Dahlberg i suradnici (1999) tako govore o postmodernoj perspektivi koja drži da je sve oko nas, a i mi sami, tek slika (a ne objektivno dohvatljiva stvarnost) – konstrukcija nastala (među)djelovanjem različitih društveno-povijesnih uvjeta, poput religijskih uvjerenja, znanstvenih kretanja i dominantnih javnih diskursa. U takvim fluidnim životnim okolnostima neke naoko nesalomljive povijesne istine dovedene su u pitanje. Time su prokazane i neke

štetne društvene prakse koje su opravdanje pronalazile u tim velikim istinama, poput dugotrajne diskriminacije potlačenih društvenih skupina koja se uvelike temelji (la) na vjerovanju u, primjerice, prirodnu pasivnost i iracionalnost, a time i podređenost, žene muškarcu ili prirodenu intelektualnu inferiornost *crne rase*, što je opetovano „znanstveno” dokazivano standardiziranim testovima inteligencije čija je vjerodostojnost danas potpuno dovedena u pitanje (Ogbu, 1994; prema Spajić-Vrkaš, 2004). No iako postmoderna svijest osporava postojanje apsolutnih istina te time relativizira objektivno sagledavanje stvarnosti, to ne znači da društveni konstrukti, poput *rase* (Richardson, 2000), nisu vrlo stvarni

u svojem utjecaju na život nekog društva. To se osobito jasnim pokazalo sredinom druge polovine 20. stoljeća, kada su se rasne i kulturne razlike počele percipirati kao uzročnici socijalnih problema u tzv. zemljama razvijenoga zapadnog svijeta¹, što se dogodilo uglavnom zbog, s jedne strane, masovnoga priljeva imigranata u potrazi za poslom čiji su se običaji, vjerske prakse i jezici razlikovali od onih koji su dominirali u društvima u koja su dolazili te, s druge strane, pokreta etničke revitalizacije koji je u zajednicama nedominantnoga stanovništva zapalio iskonske kolektivne osjećaje (Spajić-Vrkaš, 2004).

Svi ovi događaji (a i neki drugi, poput dvaju svjetskih ratova, koji su izostavljeni iz ovoga kratkog uvoda zbog ograničenja prostora) uzrokovali su to da je danas globalno prepoznata nužnost interkulturalnog pristupa udruženom životu i društvenoj koheziji u gotovo svim društvima, a osobito onima u kojima je znatna zastupljenost *Drugih i drugačijih* (Duvall, 1992; prema Spajić-Vrkaš, 2004; Previšić, 2009). Interkulturalni pristup može se odrediti kao sasvim novo poimanje odnosa među ljudima, kao nova filozofija i praksa humanog življenja (Previšić, 2009). Taj novi odnos među ljudima prije svega odlikuje istinski dijalog između pripadnika različitih kultura, odnosno općenito između *različitih* (i u naoko homogenim zajednicama ljudi se svakodnevno suočavaju s drugačijima od sebe: ljudima drugačije seksualne orijentacije, životnih svjetonazora, običaja, vjerskih praksi itd.). Svi čimbenici odgoja i obrazovanja, posebice škola, u tom pristupu pokazuju velik transformativni potencijal, zbog čega se već niz godina ističe potreba interkulturalnog odgoja i obrazovanja koje Sleeter (1992) prozaično određuje kao proces u kojemu škole rade u interesu svih svojih učenika², a ne protiv njih. Iako je opravdano zapitati se možemo li škole koje su neprijatelji nekih ili svih svojih učeni-

ka uopće nazivati školama, povijest je nažalost dokazala, a ponegdje još svjedoči, postojanju upravo takvih škola (McLaren, 2002).

Škola koja se brine za najbolji interes svojih učenika i pritom osobitu pozornost posvećuje onima najranjivijima i potencijalno ugroženima, koja pozitivno vrednuje različitosti te dijalog i razmjenu između pripadnika različitih kultura (Spajić-Vrkaš, 2004), je interkulturalno osjetljiva. Dijalog između učitelja i učenika te među učenicima temeljna je odrednica takve škole, što je i teza koja se zastupa u ovome radu. U nastavku se stoga najprije ukratko obrađuju osobitosti interkulturalno osjetljive škole, a potom se detaljno obrazlaže što sve dijalog s učenicima podrazumijeva.

Interkulturalno osjetljiva škola

S obzirom na to da se interkulturalno osjetljiva škola oslanja na interkulturalnu perspektivu, njezina je misija razumijevanje i poštovanje načela višekulturalnosti (Spajić-Vrkaš i sur., 2004) u svim segmentima djelovanja. Kako se uvjeti i dinamika društvenoga života neprestano mijenjaju, interkulturalno osjetljivoj školi potrebna je kontinuirana (re)vizija ciljeva, normi i kulture, vođenja, kurikuluma, načina poučavanja i učenja, nastavnih materijala i materijala za učenje, stavova i ponašanja učitelja i drugog školskog osoblja (Banks, 1993), načina praćenja kvalitete i vrednovanja postignuća te suradnje s roditeljima, lokalnom zajednicom, stručnim organizacijama i istraživačkim institucijama. Jasno je da stvaranje i održavanje takve filozofije škole zahtijeva opsežne i kompleksne zahvate koji obuhvaćaju mnogo aktera, od ravnatelja, učitelja i ostalih zaposlenika škole do lokalnih i prosvjetnih vlasti te tvoraca obrazovnih politika i školskih udžbenika. Iako državna i prosvjetna vlast i obrazovna politika snose golemu političku i moralnu odgovornost za unapređenje od-

¹ Danas se u znanstvenoj literaturi sve rjeđe rabe sintagme *razvijeni zapadni svijet* ili *razvijene zemlje Zapada* s obzirom na to da takvo određenje tih zemalja podrazumijeva postojanje *nerazvijenih zemalja*, što sadržava brojne negativne konotacije koje te zemlje stavljaju u nepovoljan položaj. Stoga se za države koje se u javnome diskursu često nazivaju razvijene ili zapadne zemlje, ponekad i zemlje Sjevera, a obuhvaćaju tehnički napredne države koje imaju jako razvijenu industriju i gospodarstvo te visok dohodak po stanovniku, sve češće upotrebljava naziv *manjinski svijet*. Korištenje termina *manjinski svijet* opravdan je time što te zemlje zaista predstavljaju manji, dok ostale čine veći dio svjetske populacije i zemljišta. Također, mnogi autori konzultirani pri izradi ovoga rada taj termin rabe na isti način (primjerice Dahlberg i sur., 1999; Montgomery, 2010).

² U radu će se riječi *učenik* i *učitelj*, ali i ostale imenice ili zamjenice muškoga roda, radi jednostavnosti izričaja, upotrebljavati tako da ravnopravno obuhvaćaju osobe oba spola, osim ako to nije drugačije naglašeno.

gojno-obrazovnog sustava, jalovo je stalno pasivno čekati odluke izvana, s vrha. Impetus za sustavno građenje škole osjetljive na kulturne i druge različitosti može i mora doći iznutra, iz učionice i međuljudskih odnosa koji se u njoj svakodnevno ostvaruju, pri čemu učitelj, kao jedina odrasla osoba u razredu te osoba koja posjeduje moć zbog svoje funkcije pedagoškog stručnjaka kojemu su država i roditelji povjerali zadaću odgajanja i obrazovanja djece, ima osobitu ulogu. Kao što Sleeter (1992) školu vidi kao središte društvene promjene, tako se u ovome radu zastupa stajalište da je učitelj središnja ličnost promjena koje vode prema interkulturno osjetljivoj školi.

Učitelj je, dakle, autoritet u razredu, osoba čija je moralna i društvena odgovornost poučavati mlade ljude, usmjeravati ih i voditi na njihovu putu prema zrelosti. Učitelj svoju moć u razredu može iskoristiti na različite načine: može je nametati učenicima i na taj način kontrolirati sve što se u učionici događa, no tada govorimo o neravnopravnim odnosima i autoritarnoj praksi koja vrlo malo ili nimalo slobode dopušta bilo kome drugačijem od samoga učitelja. Takav učitelj svoj utjecaj (koji je prividan i nepostojan zato što kod učenika izaziva (straho)poštovanje zbog osjećaja straha i ugroženosti, a ne zbog stručnih kompetencija i kvaliteta ličnosti) temelji na korektivnim mehanizmima (Vranješević, 2005) i moći da učenicima dodjeljuje ono što im je potrebno (kazne, osjećaj krivnje, srama ili boli) ili ono što žele (nagrade, pohvale). On je, dakle, usmjeren na kontrolu u razredu koju postiže jednostranim definiranjem pravila i sankcija koje slijede za nepoštovanje pravila, što rezultira prividom vrhunskog autoriteta u svemu (Vranješević, 2005): znanju, vjerovanjima, načinima razmišljanja i ponašanja te odlučivanju, što je potpuno suprotno od zahtjeva koje pred učitelja postavlja interkulturno osjetljiva škola. S druge strane, učitelj koji uspješno odgovara izazovima interkulturno osjetljive škole svoj pedagoški autoritet (koji nije nešto unaprijed dano nego ga učitelj stječe, a jednom stečeni autoritet može i izgubiti (Bašić, 1999)) temelji na stručnom znanju, vještinama i iskustvu koje velikodušno daje na raspolaganje u nastavnoj praksi, kao i na istinski humanom odnosu s učenicima, čime zaslužuje njihovo poštovanje i divljenje. Takav učitelj mnogo daje učenicima, ali se i pouzda u njih i njihove sposobnosti pa sluša

njihova mišljenja, poštuje ih i ravnopravno uključuje u donošenje odluka u učionici. Drugim riječima, njegova je polazna točka razrješenje suprotnosti između učitelja i učenika te postizanje nastavnog procesa u kojemu su i učitelj i učenik istovremeno i jedno i drugo (Freire, 2002). Takav proces u kojemu su obje strane odgovorne (ne nužno jednako odgovorne (Bašić, 2009)) za zajednički rast jest dijaloški, mjesto susreta u kojemu su i učitelj i učenici kritički suistraživači, subjekti koji zajednički razotkrivaju svijet, a to je razotkrivanje istodobno i vrlo vrijedan kotačić u preobrazbi svijeta (Freire, 2002). Razotkrivanje svijeta u razredu se događa kada se u nastavni proces uključuju dotadašnja znanja i specifična životna iskustva svih dionika, kada se ne zazire od kritičke refleksije uvriježenih društvenih, školskih i razrednih praksi, općeprihvaćenih načina ponašanja i odnošenja jednih prema drugima, slike svijeta i odnosa između ljudi, spolova, rasa i kultura u udžbenicima, bajkama, klasičnoj književnosti itd., te kada se spremno otvara mjesto za dijalog o raznovrsnim temama i životnim pitanjima, pa i onima koja su sporna i osjetljiva (Previšić, 2009). Na osnovi navedenoga može se zaključiti da je učitelj u interkulturno osjetljivoj školi osoba interkulturnoga dijaloga (Previšić, 2009), a dijalog, odnosno dijaloška nastavna praksa, temeljna odrednica takve škole.

Dijalog između učitelja i učenika

Riječ *dijalog* grčkog je podrijetla i u svakodnevnoj komunikaciji znači razgovor (Anić i Goldstein, 2002) između dviju ili više osoba koje o nekoj temi ili problemu imaju različita stajališta te ih nastoje usuglasiti. S vremenom je dijalog poprimio mnoga druga dodatna ili proširena značenja i počeo se upotrebljavati u različitim diskursima pa tako i u odgoju i obrazovanju, u kojemu se najčešće shvaća kao nastavna metoda u kojoj dominira razgovor između učitelja i učenika koji se od svakodnevnog razgovora razlikuje po tome što ima jasno određen cilj učenja te što traži temeljitu pripremu svih sudionika, poput prikupljanja određenih informacija ili iskustava o predmetu razgovora (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). No to ne znači da dijalog, shvaćen kao razgovor, podrazumijeva samo aranžiranje situacija u kojima učitelj s pomoću dobro usmjerenih pitanja i potpitanja vodi učenike do točnih odgovora. Unaprijed strogo pripremljen

scenarij razgovora, koji točno propisuje što se mora postići i koji su mogući putovi dolaska do ispravnih odgovora, neproduktivna je razgovorna praksa jer ne otvara prostor za domišljanje i razvijanje vlastitih teorija i ideja te slobodno dijeljenje tih teorija i ideja s drugima (Fernandez-Balboa i Marshall, 1994). No i dijaloška razredna praksa zaista zahtijeva određenu (pozitivnu, radnu) disciplinu, odnosno određivanje ciljeva takvog učenja i dobru pripremu sudionika kako ne bi bila svedena na besciljno i nesvrhovito razgovorno lutanje.

U cilju prevladavanja navedenih opasnosti koje mogu proizaći iz pojednostavnjenog definiranja dijaloga kao *razgovora*, u ovome se radu dijalog shvaća kao svakodnevna i svakome sudioniku prirodna praksa slobodnog razgovaranja o vlastitim pogledima na svijet, jedinstvenim iskustvima, interesima i preokupacijama, kao i opažanja i uvažavanja tuđih pogleda, interesa i iskustava te, na temelju toga, usklađivanja i revidiranja vlastitih (Širanović, 2012). *Ciljevi* ovakvog razrednog dijaloga najčešće su dugoročno postavljeni (na primjer razvijanje i usavršavanje mehanizama nošenja s konfliktima, građenje kvalitetnih odnosa i poštovanja između učenika te učenika i učitelja, stvaranje inkluzivne razredne kulture temeljene na poštovanju prava svih sudionika itd.), dok *priprema* za ovakvu nastavnu praksu ponajprije podrazumijeva promjenu načina razmišljanja odraslih (oslobađanje od okova strogo propisanoga, precizno uređenog predmetnog kurikulu ma i gotovih *receptata* za pedagoško djelovanje, kao i hijerarhijske organizacije socijalnih odnosa i načina funkcioniranja u razredu), a potom i kontinuirani trud te kritičku refleksiju i samorefleksiju svih sudionika. Kada je određen na ovaj način, dijalog u razredu, prema mišljenju autorice ovoga rada, pretpostavlja dva temeljna zahtjeva koji pobliže objašnjavaju što to znači voditi dijalog s učenicima: zahtjev za ravnopravnim uključivanjem dječjih glasova, perspektiva i iskustava te zahtjev za rekonstrukcijom znanja. O tim se zahtjevima u nastavku rada detaljnije raspravlja.

Uvažavanje dječjeg mišljenja, perspektiva i iskustava

Uvažavanje dječjeg mišljenja prije svega znači davanje glasa djeci, odnosno slušanje onoga što nam ona

govore. No puko *davanje glasa* ne može se samo po sebi izjednačiti s potporom kulturnom pluralizmu u razredu jer davanje glasa bez uspostavljanja dijaloga znači samo priznavanje postojanja različitosti – ako su te različitosti samo raznovrsni monološki glasovi u kakofoniji, tada je rezultat nekonstruktivna buka koju s vremenom naučimo podnositi (Spajić-Vrkaš, 2004). Davanje glasa osnovni je preduvjet za dijalošku praksu koja ne nastoji jedino priznati postojanje razlika, nego ih istinski poštovati na način da učitelji i učenici pregovaraju o svojim razlikama (kulturnim, običajnim, vjerskim, razlikama u iskustvu s kojim dolaze u školu) kako bi postigli smisleno dijeljenje tih iskustava (Spajić-Vrkaš, 2004). Uvažavanje dječjeg mišljenja neposredno je povezano s ostvarivanjem njihova najboljeg interesa, s obzirom na to da djeca imaju specifična gledišta o kojima imaju mnogo toga reći i koja itekako mogu pridonijeti odlukama koje će onda uistinu biti u njihovome najboljem interesu (Vranješević, 2005). Osim slušanja onoga što nam žele reći, što najčešće čine verbalnom komunikacijom, slušanje djece podrazumijeva i osluškivanje onoga neizrečenoga (a u odgoju i obrazovanju važnoga), zatim onoga što izražavaju neverbalno, gestama, crtežom, pokretom, emocijama, interesima i na mnoge druge načine (Širanović, 2012), kao i pažljivo praćenje, interpretiranje te razumijevanje trenutačnog znanja djece i njihova specifičnog načina razmišljanja (Slunjski, 2006; Petrović-Sočo, 2009). Slušanje djece i osluškivanje njihovih neizrečenih poruka i potreba traži uspostavljanje odnosa povjerenja, sigurnosti i otvorenosti između učitelja i učenika, u kojemu se štiti ono što je u djetetu osjetljivo, sprječava povreda djeteta, jača ono što je dobro i potiče ono što je jedinstveno (Palekčić, 1999). Jedino u razrednoj atmosferi temeljenoj na takvom odnosu s učenicima moguće je slobodno kretanje dječjih misli i njihovo sigurno dijeljenje s drugima.

Osim uvažavanja dječjeg mišljenja, uspostavljanje dijaloga s djecom podrazumijeva i uključivanje njihovih jedinstvenih perspektiva i iskustava. Djeca u školu ne dolaze kao prazne ploče koje treba ispisati, nego kao osobe koje su već iskusile svijet oko sebe i o njemu stvorile neku sliku koja može, ali i ne mora biti usuglašena sa slikom svijeta koja dominira u školi. Mnoga djeca iz raskolne i kulturno drugačijih obitelji upravo se u školi susreću s problemima koji

proizlaze iz diskontinuiteta iskustava u obitelji i školi, što je uostalom kulturnim antropolozi pokazalo da uzroke školskog neuspjeha tih učenika ne treba tražiti u njihovim intelektualnim (ne)sposobnostima, nego u uvjetima s kojima se u školama susreću (Ogbu, 1994; prema Spajić-Vrkaš, 2004). To znači da je školsku i razrednu praksu (kao i materijalno i socijalno okruženje) potrebno organizirati tako da se vodi računa o prijašnjim iskustvima djece, osobito djece drugačije kulture od one dominantne, što se može postići uključivanjem specifičnih predmeta iz kućanstva, običaja, narodnih priča, glazbe, hrane, vjerovanja i svjetonazora, svega onoga što je djeci otprije poznato i domaće. No to je potrebno činiti ravnopravno, tako da je svima svakodnevno i prirodno, a ne nametnuto ili umjetno pridodano, odnosno treba nastojati izbjeći zamku *privida multikulturalizma* u školi ili razredu, koji se događa kada kulturno različita glazba, hrana ili običaji služe samo kao dekoracija ili prigodna tematska obrada drugih kultura ili blagdana. Autentično uvažavanje i dijeljenje različitih životnih perspektiva i iskustava ne samo da otvara prostor dijalogu o sličnosti i razlikama, onome zajedničkom i onome posebnom, nego predstavlja i stvaralački put učenja kojim se žele premostiti problemi s kojima se djeca iz različitih društveno-kulturnih sredina suočavaju pri susretu s kulturnim kapitalom (Reay, 2004) dominantne društvene skupine, što označava napuštanje pozicije automatskog *okrivljavanja žrtve* (za njezin neuspjeh) te opravdano pripisivanje krivnje neodgovarajućim očekivanjima društva (i škole) od kulturno drugačijih učenika i njihovih obitelji (Spajić-Vrkaš, 2004).

Kao nadopunu i obogaćivanje nastavne prakse koja priznaje važnost sadašnjih iskustava djece, Brown i Harrison (2000) predlažu da se u nastavu (najčešće nastavu povijesti) što više uključuju i iskustva djece iz prošlosti koja su nerijetko bila veoma teška. Učenjem o povijesnom kontinuitetu i polivalentnosti dječjih iskustava (djece iz različitih društvenih klasa i slojeva, djece s teškoćama i drugim posebnim potrebama, djece pripadnika manjina), i to iz dječje perspektive (putem sačuvanih svjedočanstava djece), škola današnjoj djeci šalje poruku da su i djeca oduvijek članovi našeg društva (samo često nevidljivi) i da utječu na njega te da su i dječje priče jednako vrijedne kao i one odraslih ljudi. Osim

toga, djeca na taj način uče i o konceptima vremenskog kontinuiteta i povijesne promjene, pri čemu je važan doprinos takvog učenja i razvoj empatije prema onima koji su tijekom povijesti patili. Ovaj primjer jasno pokazuje da je integracija multikulturnih sadržaja moguća u svim školskim predmetima, što zahtijeva i Banks (1993) kada se zalaže za upotrebu primjera, podataka i informacija iz različitih kultura za ilustraciju koncepata, principa i teorija koje pripadaju nekom školskom predmetu, odnosno disciplini. Korisno je ovdje iznova se osvrnuti na stajalište navedeno na početku rada da je učitelj središnja ličnost promjena koje vode prema interkulturno osjetljivoj školi i da o njegovoj inicijativi i motivaciji mnogo toga ovisi, stoga on u nastavi svojega predmeta ne smije zanemariti odgojne sadržaje niti se plašiti odvojiti nešto vremena za spontan razgovor, druženje i prijateljstvo s djecom (Previšić, 2010).

Rekonstrukcija znanja

Drugi zahtjev dijaloške nastavne prakse jest kritičko propitivanje, a potom i rekonstrukcija informacija i znanja koje učitelj i učenici donose u učionicu, kao i onih koji su propisani (kao osobito vrijedni) školskim i predmetnim kurikulumom. Rekonstrukcija znanja, dakle, prije svega podrazumijeva njegovu kritičku evaluaciju, a ne pasivno prihvaćanje kao da se radi o (dogmatskim) istinama koje se ne smiju dovoditi u pitanje. Stoga zadaća interkulturno osjetljive škole nikako nije učenicima podastrijeti i u njih usaditi gotove obrasce ponašanja i konačne sadržaje obrazovanja jer je svako znanje ograničeno i vrijedi u nekome trenutku ili razdoblju te zastarijeva kada ne može odgovoriti na potrebe novoga vremena ili na neka nova pitanja. Osim toga, znanje o svijetu je, o čemu je u uvodu već bilo govora, povijesno, društveno i kulturno uvjetovano, gotovo umjetno. Stoga u procesu rekonstrukcije znanja u razredu učitelj učenicima mora pomoći da razumiju kako je znanje koje danas kao civilizacija posjedujemo izgrađeno tijekom povijesti te je li i kako je proces njegova nastanka bio pod utjecajem rasnih, etničkih, klasnih i drugih pozicija pojedinaca i grupa. Primjerice, gotovo sva djeca u školi uče da je *Kolumbo otkrio Ameriku*, što bijele Europljane (kršćane) pozicionira kao aktivne i moćne, one koji posjeduju znanje i tehnološki napredak, a indijanska plemena, koja su

dočekala Kolumba kada je pristao na američko tlo i koja su stoljećima prije njega otkrivala svoju zemlju, zanemaruje te čini pasivnima i nevažnima u tom povijesnom događaju (Richardson, 2000). Stoga je moralna obveza interkulturalno osjetljivih škola (Richardson, 2000), putem procesa rekonstrukcije znanja o svijetu, osporiti ovakve mitske prikaze koji pogoduju klasifikaciji ljudi u hijerarhijske dihotomije: aktivnog otkrivača i pasivnog promatrača, prosvjetitelja i urođenika kojega treba prosvjetiti, civiliziranog i divljeg, razvijenog i nerazvijenog, sposobnog i nesposobnog itd.

Ovakav pristup sadržajima odgoja i obrazovanja ne znači da je predmetno znanje koje učitelj posjeduje pogrešno, netočno ni da nema vrijednost, nego da tom znanju treba pristupiti iz različitih perspektiva, uzimajući u obzir različita, ponekad i suprotstavljena viđenja nekog događaja ili teorije, što znači da nikakve drastične promjene današnjih pristupa obrazovanju učitelja nisu potrebne, nego da i obrazovanje učitelja treba organizirati na isti, dijaloški način. No postavlja se pitanje što kada u razredu dođe do sukoba mišljenja, osobito kada su u njegovoj pozadini duboke emocije proizašle iz negativnih životnih iskustava. Teško je govoriti o gotovim receptima za pomirenje sukobljenih mišljenja i pronalaženje „srednjeg puta”, no svakako je bitno istaknuti da dijaloška nastavna praksa ne podrazumijeva anarhičnu razrednu atmosferu u kojoj nema pravila i u kojima svatko radi što god poželi. Prije svega potrebno je da svatko (i učitelj i učenik) upozna sebe i svoje granice (Bašić, 2009), da bude spreman na osporavanje svojih teorija i suzdržavanje od izražavanja mišljenja kada je to potrebno te da bude otvoren prema drugima kao različitim od sebe, ali jednakovrijednim i s istim pravima, a potom je potrebno zajednički, u dijalogu, kontinuirano dogovarati granice i pravila ponašanja.

Ovakav pristup, dinamička aproksimacija (približavanje) znanju o svijetu, drugima i sebi putem promišljanja i razumijevanja (Shor i Freire, 1987), zbližava učitelja i učenike jer učitelj svojom spremnošću da zajedno s učenicima dovodi u pitanje i vlastito znanje pokazuje duboko poštovanje prema njima, ohrabruje ih u osobnom rastu te podučava kako biti kritički intelektualac (Giroux, 2003) u svijetu sklonom manipulaciji, osoba koja, putem afirmacije

prava svakog pojedinca na polivalentnost i unikatnost djelovanja (Andrejeva, 2005), predstavlja prevenciju pred opasnošću političkih ili društvenih (u obliku ugnjetavanja manjine od većine) totalitističkih nastojanja.

Dijete kao potlačeni drugačiji?

Pojam *drugačiji* u počecima je svijesti o nužnosti interkulturalnog pristupa uključivao ponajprije ljude drugačijih rasnih, etničkih i kulturnih pozadina. S razvojem interkulturalizma pojam je proširen pa danas obuhvaća i mnoge druge različitosti (vjerske, rodne, seksualne, u svjetonazoru, one koje su povezane s fizičkim i intelektualnim sposobnostima itd.) koje su utjecale na to da ti ljudi u zajednicama u kojima su bili prepoznati kao *drugačiji* nisu mogli potpuno uživati svoja ljudska prava, odnosno bili su potlačeni. S obzirom na to da su i djeca specifična društvena skupina koja često nailazi na mnoge teškoće u ostvarivanju svojih zakonom zagarantiranih ljudskih prava (primjerice smatra se da su na odluku Sjedinjenih Američkih Država da ne ratificira *Konvenciju o pravima djeteta* utjecale određene interesne skupine koje su u pravu djeteta na slobodno izražavanje mišljenja i uvažavanje toga mišljenja u skladu s dobi i zrelošću djeteta prepoznale prijetnju pravima roditelja, odnosno roditeljskom autoritetu (Guggenheim, 2005; Wall 2008)), opravdano je zapitati se nije li svako dijete (a ne samo pripadnik neke manjine) *drugačija* osoba u dominantno odraslom društvu? To daju naslutiti i trenutačno vrlo aktualna znanstvena istraživanja djetinjstva, ponajprije u području nove sociologije djetinjstva (Sommer, 1998; prema Pećnik, 2008; Bašić, 2009), koja su pokazala da se poimanje djeteta tijekom povijesti znatno mijenjalo pod snažnim utjecajem različitih društvenih čimbenika, poput religije, znanosti i javnih diskursa dominantnih u nekom društveno-povijesnom razdoblju, što je rezultiralo kritičkom revizijom stajališta da je *djetinjstvo* isključivo biološki određeno životno razdoblje (razvojna faza) te prihvaćanjem mogućnosti da je ono povijesni, kulturni i društveni konstrukt, baš poput *rase* (Richardson, 2000). Djetinjstvo se u tom smislu promatra kao socijalni status u kontekstu generacijskih odnosa, odnosno kao strukturni element modernih društava (Bašić, 2011) koji je različit od onoga dominantnoga (odraslih).

To što je djetinjstvo prepoznato kao društveni konstrukt ne dovodi u pitanje činjenicu djetetove fizičke, psihičke i emocionalne nezrelosti, ali upućuje na mogućnost da društvo uvjetuje način na koji se te biološke značajke interpretiraju i utječu na shvaćanje dječje kompetencije (Woodhead, 2009), baš kao što su kulturno uvjetovani testovi inteligencije sredinom 20. stoljeća „znanstveno dokazivali” da djeca (kulturno drugačijih) imigranata imaju smanjene intelektualne sposobnosti (Ogbu, 1994; prema Spajić-Vrkaš, 2004; Richardson, 2000). Stoga se može reći da je određivanje toga što dijete jest, a što nije, za što je sposobno, a za što nije, i političko pitanje (a ne samo filozofsko, psihološko ili pedagoško) s obzirom na to da su teorije o dječjem razvoju i potrebama strukturirale isključivo odrasli te njihovi ekonomski i društveni ciljevi (Mayall, 2000; prema Stern, 2006). Daljnja analogija između poimanja djeteta i pripadnika drugih kultura koji su tijekom povijesti bili podcijenjeni i obespravljani može se uočiti i u načinu na koji se u povijesti pristupalo *drugačijima* u društvu. Naime, potkraj 19. stoljeća došlo je do ekspanzije znanstvenog opisivanja i tumačenja ljudske raznolikosti, pri čemu je „znanstveno dokazana” pravocrtna slika ljudske evolucije koja je poslužila kao moćan instrument za klasificiranje ljudskih bića u skupine koje zauzimaju različite pozicije u vertikalno orijentiranom kontinuumu od *divljaka* na dnu do *civiliziranoga* na vrhu (Spajić-Vrkaš, 2004). *Civilizirani* je posve očekivano poistovjećen s čovjekom iz zapadnoga, europskoga, tehnološki razvijenog svijeta koji je „otkrio” ljudsku evoluciju i osmislio takvu klasifikaciju ljudi te je definiran kao progresivan, pismen i urban, kao čovjek koji prirodno pripada civilizaciji i društvu uređenom na temelju racionalnoga političkog djelovanja, dok je *divljak* izjednačen s onima *drugima*, ljudima koji nisu iz zapadnoga, europskog svijeta pa je određen kao sve suprotno, kao primitivan, nepismen, iracionalan, infantilni, plemenski, kao biće koje nema povijesnu svijest i moralnu odgovornost (Spajić-Vrkaš, 2004). Ono što danas poznamo kao kolonijalnu eksploataciju, dehistorizaciju i dekulturnizaciju kulturno drugačijih, odnosno kao rasizam i diskriminaciju, prije je smatrano moralnom dužnošću *civiliziranoga* da pomogne *divljaku* da se usigne na ljestvici evolucije, pa su se ti procesi naziva-

li mnogo benignijim imenima, poput civiliziranja, prosvjetljivanja, pomaganja u razvoju (Spajić-Vrkaš, 2004), pretvaranja poluvragova i poludjece u odrasle osobe (Joppke i Lukes, 1999; prema Spajić-Vrkaš, 2004). Uočljivo je, dakle, da su ljudi koji su u povijesti kolonijalne eksploatacije pozicionirani nisko na društveno konstruiranoj ljestvici evolucije (divlji ljudi, poluživotinje) poistovjećivani s djecom, bićima koja se također poima(lo) kao *ne-još-odrasle*, kao one kojima je potrebno pomaganje u razvoju, civiliziranje i prosvjetljivanje kako bi postali potpune (odrasle) osobe. Takva slika djeteta ishodište ima u strogim religijskim učenjima o iskonskome grijehu i zloj prirodi djeteta, zbog čega dijete nije razumni i odgovorni pojedinac, ali je obdaren razumskim sposobnostima i ima potrebu za odgojem, odnosno kultiviranjem, discipliniranjem i moraliziranjem nagona, vođenjem od stanja neodraslosti, neodgovornosti te manjkavosti u znanjima i ponašanju do stanja odraslosti, odgovornosti i sposobnosti za samostalan život (Bašić, 2011). Djetinjstvo je u tom kontekstu samo početak puta realizacije, od nepotpunosti ka zrelosti i punom ljudskom statusu, od praznog potencijala ka ekonomski produktivnom ljudskom resursu (Dahlberg i sur., 1999). Iako je danas ovakva gruba slika djeteta sve manje prisutna pa je sve češće zamjenjuje nova slika djeteta kao subjekta vlastitoga razvoja, aktivnoga i kompetentnog sudionika koji utječe na odnose s drugima i svijet oko sebe, i dalje u odnosima odraslih i djece postoje mnoge (diskriminacijske) prakse čija se opravdanost rijetko dovodi u pitanje, poput nastojanja roditelja i učitelja da kontroliraju dječje prostore, ali i njihova tijela. Dječji prostori su mjesta u kojima djeca borave nekoliko sati dnevno (u školskim prostorima, primjerice, oko šest sati dnevno) pa je opravdano očekivati da će biti uređena po dječjoj mjeri i da će u njima djeca imati određeni stupanj slobode kretanja i odlučivanja, što se u stvarnosti rijetko događa jer se od učenika, kada krenu u školu, najčešće očekuje da prihvate i poštuju zatečeno stanje materijalnog okruženja i estetskog uređenja, kao i pravila ponašanja (Thornberg, 2009). Kontrolom prostora postiže se i kontrola nad dječjim tijelima, no ta je kontrola vidljiva i u nekim drugim školskim i razrednim praksama, poput ograničavanja dječjeg kretanja (zabrana izlaska iz škole za vrijeme

odmora, zabrana ulaska u neke školske prostore), zabrane šminkanja i odijevanja kratkih sukanja i (prema mišljenju odraslih) majica koje previše otkrivaju, određivanja mjesta sjedenja ili inzistiranja na određenom (najčešće mirnom, uspravnom) položaju tijela tijekom nastave itd. Kontrolirati tijelo, a time i život djeteta, jedan je od načina održavanja moći nad njim, kao i načina reprodukcije implicitnog svjetonazora da su djeca, ako ne vlasništvo odraslih osoba, onda barem ovisni pojedinci, bez obzira što je takva kontrola uglavnom dobromamjerna i cilj joj je zaštita djeteta od opasnosti. No potrebno je znati kada zaštita prelazi u prezaštićivanje, a time i ugrožavanje djeteta pa i diskriminaciju cijele društvene skupine, odnosno onemogućavanje djeci da stječu iskustva i uče iz njih. Primjeri prezaštićivanja mogu se pronaći i u težnji odraslih da kontroliraju intimni život djece, osobito ženske. Potreba za zaštitom u ovome kontekstu iznimno je važna zbog opasnosti seksualne povrede ili iskorištavanja djece (Stern, 2006), no pritom je nužno biti svjestan činjenice da su se diskriminacijske strukture oduvijek temeljile na stajalištu da žensko tijelo, ženska seksualnost i reproduktivni potencijal nisu briga ili vlasništvo samo žene, nego i interes njezinih roditelja, supruga, rodbine, društvene zajednice ili društveno-kulturne tradicije koja diktira za ženu prihvatljiva seksualna i druga ponašanja. Kontrola ženskoga tijela pritom se provodi na mnogo načina, od ekstremnih, poput genitalnog sakaćenja i dječjih brakova (u nekim kulturama), do mnogo profinjnijih, poput usađivanja određenih vrijednosti i normi ponašanja koje se očekuju od djevojčica i *dobrih djevojaka* (Stern, 2006). Pravo na integritet tijela, odnosno samostalno raspolaganje svojim tijelom osnovno je ljudsko pravo. Nemati mogućnost utjecanja na to što se čini s vlastitim tijelom upućuje na potlačenu poziciju u društvenoj hijerarhiji koja je bliže onoj mrtvoga objekta s kojim se proizvoljno manipulira, nego poziciji osnaženoga pojedinca (Stern, 2006).

Jasno je da ovakav pogled na svako dijete (a ne samo dijete pripadnika neke manjine), kao na osobu koja je u često nemoćnoj, potlačenoj poziciji u društvu, nužno ima implikacije na odgoj i obrazovanje te školu. O tim se implikacijama, odnosno „rješanjima” koja nužno proizlaze iz njih, a koje škola

mora iznaći za problem djeteta kao *drugačije* osobe, raspravlja u sljedećem, završnome dijelu rada.

Implikacije pozicije djeteta kao drugačijeg

Ako prepoznamo da je svako dijete (a ne samo dijete pripadnik neke manjinske skupine u društvu) potencijalno obespravljeno, tada je prva i osnovna implikacija ovakvoga stajališta potreba osvještavanja činjenice da je dijete ustvari onaj koji je *drugačiji* od dominantnoga odrasloga, da se prema djeci i njihovim ljudskim pravima dugotrajno nepravedno postupa(lo) i da je djetinjstvo *različito* od odraslosti. No to što je djetinjstvo različito od odraslosti ne znači da je ono manje vrijedan strukturni element društva (tek potkategorija odraslosti, pripremno razdoblje), nego da je to socijalni status koji odrasli, iz pozicije onih koji su odrasli i zaboravili svoje djetinjstvo te koji sada imaju moć u društvu, ne mogu do kraja razumjeti. Jednako tako, dijete nije manje vrijedno ljudsko biće, *ne-još-odrasli* koji će tek kada odraste postati čovjek u punom smislu te riječi, nego osoba koja, unatoč nedostatku životnog iskustva, ima bogate i raznovrsne potencijale da od najranije dobi aktivno sudjeluje u svome razvoju i odrastanju, što su uostalom i dokazala istraživanja ranih interakcija majki i novorođenčadi te ranog socioemocionalnog razvoja djeteta (Hart 2008, Schaffer, 1996; sve prema Pećnik, 2008). Ovakvo poimanje djeteta afirmira model uzajamnosti ili uzajamnog prilagođavanja (Schaffer, 1996; prema Pećnik, 2008) djeteta i odrasle osobe u interakciji, u kojemu se dijete opisuje kao aktivni sudionik koji ima vlastite ideje i teorije, a odrasla osoba u terminima osjetljivosti na djetetove potrebe, postavljanja zahtjeva na koje dijete može odgovoriti i problema s kojima se može suočiti (Bašić, 2011) te stvaranja sigurne, stimulirajuće i obogaćene sredine.

Sljedeća implikacija, koja logički proizlazi iz prve, jest ta da svaka škola, pa i ona u rasno, etnički i kulturno posve homogenoj zajednici (makar je upitno, s obzirom na sve rečeno, postoje li uopće takve zajednice danas), mora postati interkulturalno osjetljiva škola u onome smislu u kojemu je takva škola objašnjena u ovome radu. Dakle, interkulturalno osjetljiva škola nije neka posebna, drugačija, nego svaka škola, čija je moralna obveza osjetljivost na različite potrebe i specifičnu poziciju djece u dominantno odraslo-

me društvu. Interkulturno osjetljiva škola je, dakle, prije svega škola prijatelj djece, a to znači škola koja nikoga ne diskriminira na temelju dobi, rase, kulture, roda, seksualne orijentacije, svjetonazora i svega ostaloga što je *drugačije*.

S obzirom na to da odrasli, kao što je prije rečeno, više nisu djeca, oni ne mogu potpuno razumjeti što to znači biti dijete, stoga u tome trebaju pomoć djece, što je također jedna od implikacija pozicije djeteta kao *drugačijeg*. Drugim riječima, odrasli djeci moraju omogućiti da se njihova mišljenja, perspektive, iskustva i zaključci čuju u njihovim obiteljima, školama i društvu: da djeca dobiju priliku odraslima objasniti što je dijete i koje su različite potrebe različite djece, da se djecu uključi u organizaciju njihova vremena i prilagodbu dječjih prostora specifičnim dječjim potrebama i smislu za estetiku, da zajedno s odraslima sudjeluju u odlučivanju o bitnim pitanjima koja ih se tiču (o tome što je u najboljem interesu djeteta, što očekuju od svojih učitelja, kako riješiti neke probleme u školi ili zajednici itd.), što sve skupa znači ostvarivanje dijaloga s djecom i pokazuje da je dijalog temeljna odrednica te nove – interkulturno osjetljive škole.

Potrebno je, dakle, konačno napustiti razmišljanje u okvirima dihotomije *odrasli – djeca* te priznati i prihvatiti činjenicu o međusobnoj povezanosti i neodvojivosti odraslih i djece, što podrazumijeva odbacivanje hijerarhijske slike odnosa odrasle osobe i djeteta (Roche, 1996). Sigurno je da će postojati situacije u kojima neko dijete neće izabrati teret sudjelovanja baš u svemu, no to je posve različito od toga da se to dijete nikad ne pita što misli i kako bi odlučilo.

Sve navedeno podrazumijeva i drugačija istraživanja djece i dječjeg svijeta od dosadašnjih (u kojima je dijete bilo tek predmet istraživanja odraslih, interpretirano izvana s pomoću teorije koja je razvijena za upotrebu odraslim profesionalcima): istraživanja iz dječje perspektive, odnosno takva koja će o djeci i djetinjstvu zaključivati na temelju dječje interpretacije vlastitoga svijeta, a ne iz shvaćanja odraslih (Bašić, 2009).

I na kraju, konačna implikacija dijaloga s djetetom kao *drugačijom* osobom u školi naklonjenoj djeci uspostavljanje je društvene pravde u odnosima između učenika te učitelja i učenika, kao i svih ostalih uključenih u život i rad škole.

Zaključak

Potlačeni čovjek nije slobodan, nego je sredstvo kojim se drugi koriste za ostvarenje svojih ciljeva: takav je čovjek tek *rob*, odnosno *roba*. Svojstvo *potlačeno* društveni je konstrukt, rezultat povijesnoga kontinuiteta (simboličke) moći dominantne skupine u društvu (muškarca, bijelca, odraslog, heteroseksualnog itd.) da definira ljudsko biće i pritom, proizvoljno ili na temelju nevaljanih znanstvenih istraživanja, iz kategorije *ljudskih bića* isključuje neke društvene skupine i pojedince. Interkulturni pristup osporava takvo viđenje ljudskoga društva, dok se interkulturno osjetljiva škola pritom nužno nameće kao mehanizam humanizacije društva, odnosno transformacije nepovoljnih životnih uvjeta. Interkulturno osjetljiva škola usmjerena je, dakle, na poticanje kritičke svijesti kod učitelja i učenika, otpor opresiji i emancipaciju dijaloga između različitih kulturnih perspektiva, vrijednosti i iskustava, kao sredstava borbe za demokratsko društvo (Spajić-Vrkaš, 2004), pri čemu se demokratsko društvo ne smatra tek skupom državnih institucija i zakona, već specifičnim, prije svega pravednim oblikom udruženoga života (Dewey, 1997; prema Hansen, 2002) u kojemu je spremnost na to da se čuje glas potlačenih ključ društvenoga napretka (Spajić-Vrkaš, 2004). Zadaća škole stoga nije pripremiti učenike da budu lojalni građani, proizvedeni za radno mjesto ili društvenu funkciju (Previšić, 2010), nego kritički, transformativni intelektualci. Takvi su ljudi ideal odgoja i obrazovanja, neinstrumentalizirane jedinke visoko osvištene osobnosti i odgovornosti (Previšić, 2010).

Iako je široko prepoznato da je dijalog najčešće primjenjivan i najučinkovitiji pristup u razvoju pravednoga kulturno različitog društva, pojedina istraživanja (Jones, 1999; prema Spajić-Vrkaš, 2004) pokazuju da postoje i neka ograničenja dijaloške prakse. Jones (1999, prema Spajić-Vrkaš, 2004) je, proučavajući zajednicu učenika Maora i njihovih (bijelih) novozelandskih kolega, zaključila da ideja zajedništva i dijaloga između tih kultura nije uspjela zadržati uvjerljivo pozitivno značenje za učenike tradicionalno podređene društvene skupine, Maore. Ti su učenici iskazali više potpore segregiranom radu na nastavi (u grupama koje su činili samo Maori) jer su u takvome radu doživjeli više pozitivnih odgojno-obrazovanih iskustava. Učenici Maori to su objasnili

time što su se u segregiranim okolnostima napokon prestali osjećati drugačijima te su se pomaknuli prema središtu grupne dinamike, mjestu za koje su procjenjivali da ga inače zauzimaju bijeli učenici. Ovaj nam primjer govori da je uspostavljanje dijaloga između različitih skupina u školi kontinuiran i sveobuhvatan proces koji ne smije zanemariti dugotrajnu povijest potlačenosti nekih društvenih skupina i

pojedinaca, kao ni sve nusproizvode (negativne osjećaje, nepovoljnu sliku o sebi, drugima i društvu, kao i ponašanja proizašla iz te slike) koje je takva podijeljenost uzrokovala i perpetuirala. Dijaloška praksa, dakle, ne dopušta prisilu, stoga svatko mora nesmetano odlučiti osloboditi svoj glas i sudjelovati ili ne, pri čemu je zadaća društva i škole stvoriti primjerene uvjete slobode, pravednosti i otvorenosti za različito.

Literatura

- Andrejeva, O. M. (2005), Rad na stvaranju subjektivne pozicije studenata u humanističkoj didaktičkoj ravni. *Pedagogija*, 60 (3), 350-357.
- Anić, V., Goldstein, I. (2002), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
- Banks, J. (1993), Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Bašić, S. (1999), *Odgoj*. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 177-201.
- Bašić, S. (2009), Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27-43.
- Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19-37.
- Brown, M., Harrison, D. (2000), *Children's Voices from Different Times and Places*. U: Holden, C., Clough, N. (ur.), *Children as Citizens: Education for Participation*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, str. 258-269.
- Dahlberg i sur. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Fernandez-Balboa, J. M., Marshall, J. P. (1994), *Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward and Education for Democracy*. *Journal of Teacher Education*. 45 (3), 172-182.
- Freire, P. (2002), *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Održivi razvoj zajednice – Odraz.
- Giroux, H. (2003), *Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle*. *Educational Philosophy and Theory*. 35 (1), 5-16.
- Guggenheim, M. (2005), *What's Wrong with Children's Rights*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Hansen, D. T. (2002), *Dewey's Conception of an Environment for Teaching and Learning*. *Curriculum Inquiry*, 32 (3), 267-280.
- McLaren, P. (2002), *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Montgomery, H. (2010), *The rights of the child. Rightfully mine!* U: Kassem, D.; Murphy, L; Taylor, E. (ur.), *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, str. 149-158.
- Palekčić, M. (1999), *Pedagoški takt – fundamentalni pedagoški pojam*. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Pećnik, N. (2008), *Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju*. *Dijete i društvo*, 10 (1/2), 99-115.
- Petrović-Sočo, B. (2009), *Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja*. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136.
- Previšić, V. (2009), *Interkulturalna obzorja suvremene škole*. U: Puževski, V., Strugar, V. (ur.), *Škola danas, za budućnost: znanstveno-praktični obzori*. Križevci, Bjelovar: Hrvatski pedagoško-književni zbor (Ogranak Križevci, Ogranak Bjelovar), str. 20-28.

- Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165-174.
- Reay, D. (2004), Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Educational Policy. *Cultural Trends*, 13 (2), 73-86.
- Richardson, T. (2000), Moral Imperatives for the Millennium: The Historical Construction of Race and Its Implications for Childhood and Schooling in the Twentieth Century. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (4), 301-327.
- Roche, J. (1996), Children's Rights: A Lawyer's View. U: John, M. (ur.), *Children in Our Charge: The Child's Right to Resources*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, str. 23-35.
- Shor, I., Freire, P. (1987), What is the „dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169 (3), 11-31.
- Sleeter, C. E. (1992), Restructuring Schools for Multicultural Education. *Journal of Teacher Education*, 43 (2), 141-148.
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću - organizaciji koja uči*, Zagreb: Mali profesor.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2004), *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Spajić-Vrkaš, V. (2004), The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition. U: Mesić, M. (ur.), *Perspectives of Multiculturalism – Western and Traditional Countries*. Zagreb: FF Press, str. 87-101.
- Springate, D., Lindridge, K. (2010), Children as researchers: experiences in a Bexley primary school. U: Cox, S. i sur. (ur.), *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures*. London, New York: Continuum International Publishing Group, str. 125-132.
- Stern, R. (2006), *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* PhD Thesis. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Širanović, A. (2012), *Dijalog – zrcalo kulture zajednice učenika i učitelja*. U: Ljubetić, M., Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura: Drugi kongres pedagoga Hrvatske, svezak 2*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 293-301.
- Thornberg, R. (2009), Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *International Journal of Children's Rights*, 17 (3), 393-413.
- Wall, J. (2008), Human Rights in Light of Childhood. *International Journal of Children's Rights*, 16 (4), 523-543.
- Woodhead, M. (2009), Childhood studies: Past, present and future. U: Kehily, M. J. (ur.), *An Introduction to Childhood Studies. Second Edition*. Maidenhead: Open University Press, str. 17-31.
- Vranješević, J. (2005), Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18 (4), 83-91.