

Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive

Marija Sablić
Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Danas su pred pedagogijom brojni izazovi, a jedan od njih je i razvijanje pozitivnoga stava u odnosima s drugima koji su različiti od nas. Razvoj društva temeljen na znanju i proces globalizacije stvaraju nove potrebe pri izradbama dokumenata o odgoju i obrazovanju. Suvremeni pristup u izradbi kurikuluma sve više demokratizira ovaj proces i širi odgovornost za promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, posebno učitelja, nastavnika, pedagoga, stručnih suradnika, roditelja – interkulturalne odgojne zajednice. Ovako strukturiran kurikulum uvažava posebnosti socijalne i kulturne sredine i uključuje sva područja rada škole: usvajanje temeljnih životnih vrijednosti, nastavne i izvannastavne aktivnosti, kulturu škole, integraciju učenika pripadnika manjina. Konceptija interkulturalnog kurikuluma polazi od znanstvenog pristupa, pedagoške kompetencije, a prema izbjegavanju predrasuda i stereotipa, etnocentrizma i hijerarhije među različitim kulturama. Kako bi se pridonijelo implementaciji interkulturalnih sadržaja u postojeće kurikulume, škole trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama radi postizanja cilja i zadataka interkulturalnoga obrazovanja.

Gljučne riječi: interkulturalni kurikulum, interkulturalno obrazovanje, demokratizacija obrazovanja, interkulturalna odgojna zajednica.

Uvod

Odgoj i obrazovanje su društveno uvjetovani, pri čemu se od škole očekuje djelovanje u skladu s društveno-kulturnim vrijednostima i odgojno-obrazovnim ciljevima. U posljednje se vrijeme u našoj odgojno-obrazovnoj stvarnosti često koriste pojmovi multikulturalizam, interkulturalizam, interkulturalno obrazovanje... Unatoč učestalosti tih pojmova, čini se kako didaktička teorija i školska praksa nisu u dovoljnoj mjeri istražile i znanstveno osmislile načine implementacije interkulturalnih sadržaja u postojeće kurikulume, kao niti način njihova provođenja u nastavi. Danas je istraživanje metodologije i strukture izradbe kurikuluma postalo jedno od temeljnih pitanja promjena u odgoju, obrazovanju i školi, koje zahtijevaju novi tip znanja, vještina, stavova i kompetencija, a jedna od njih je i stjecanje interkulturalnih kompetencija (Previšić, 2007).

Kad se osvrnemo na tradicionalni sustav odgoja i obrazovanja početna se analiza obično odnosi na nastavne planove i programe koji predstavljaju skup sadržaja primjerenih razvojnoj dobi učenika i kojih se svaki učitelj, manje ili više, treba pridržavati. Kraj prošloga stoljeća i početak ovoga, obilježili su dinamičnost i brojne promjene, kako u cijelome društvu tako i u pedagogiji. Pred pedagogijom kao temeljnom odgojnom (i obrazovnom) znanosti danas su brojni izazovi. Društvo se razvija velikom brzinom, globalizacija je dominirajući proces, a pod utjecajem i posljedicama jačanja svjetskoga tržišta i konkurencije, evidentne su velike promjene i migracije stanovništva. Svijet postaje "globalno selo" pri čemu se stvaraju nove potrebe i u društvenom životu i životu pojedinca na svim razinama: kulture, znanstvenoga i tehnološkog napretka, razvoja

gospodarstva, te položaja i uloge pojedinca kao građanina i njegova osobnoga razvoja. Zbog toga ponovno jača i prvotna uloga interkulturalnoga obrazovanja koje je uglavnom u ranijem razdoblju bilo usmjereno na pripadnike manjinskih i etničkih skupina i djecu doseljenika.

Kako odgoj i obrazovanje mogu pomoći u rušenju zapreka koje se stalno iznova javljaju između ljudi zbog različitoga jezika, nacionalnosti, kulture, boje kože, spola...? Jedan od izazova za pedagogiju 21. stoljeća svakako je ujediniti različitosti i razvijati pozitivan stav prema onima koji su drukčiji od nas (Daniel, 2002). Još živimo u vremenu kad su etnički sukobi i nasilje u porastu što rezultira velikim brojem novih migranata i izbjeglica (Daniel, 2002). Rezultati projekta koje su Reid i Reich (2004) provodili s manjinskim skupinama u školama diljem Europe pokazuju mali napredak na tome području. Vidljivo je da se u okviru interkulturalnog obrazovanja poštuje kulturni identitet učenika i pruža odgovarajuća kvaliteta obrazovanja za sve. Nadalje, interkulturalno obrazovanje u velikoj mjeri omogućuje (svim) učenicima stjecanje znanja, vještina (i stavova) koji su im potrebni kako bi postali aktivni i odgovorni građani te ih osposobljava za poštovanje, razumijevanje i solidarnost među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim skupinama. Stalne političke promjene i napredak u razvoju demokracije i promicanju ljudskih prava rezultirali su evolucijom različitih teorijskih pristupa i njihovom praktičnom primjenom (Bleszynska, 2008). Razvija se kulturalno osjetljiva pedagogija koja je kritički usmjerena prema sebi kao znanstvenoj disciplini u formiranju, a isto tako i prema društvenim promjenama. Kulturno osjetljiva pedagogija je usmjerena prema programima koji sadrže interkulturalna i demokratska obilježja, kao i na razvoj pojedinca, a cilj joj je poticanje kritičkoga mišljenja, širenje akademskoga znanja, navika zajedničkoga života i želje za društvenim promjenama (Shor, 1992). I Hrvatska, kao demokratska zemlja, slijedi te promjene. Usvojen je Nacionalni okvirni kurikulum kao temeljni dokument koji na nacionalnoj razini navodi vrijednosti i opće ciljeve odgoja i obrazovanja, određuje što učenici trebaju znati i za što trebaju biti osposobljeni nakon završetka određenoga stupnja obrazovanja... Brze promjene u znanosti, tehnologiji, gospodarstvu

i ostalim područjima društvenog i kulturnog života postavljaju pred odgoj i obrazovanje stalno nove zahtjeve. Suvremeni pristup u izradbi i razvoju nacionalnoga kurikulumu sve više decentralizira i demokratizira ovaj proces te uključuje i širi odgovornost za "spuštanje" nacionalnoga kurikulumu na niže razine, tj. do svih sudionika i "korisnika" obrazovanja.

Interkulturalni kurikulum za 21. stoljeće

Kurikulum usmjeren na identitet učenika

Razvoj nacionalnoga kurikulumu usmjerenoga na učeničke kompetencije jedan je od glavnih smjerova kurikulumske politike u europskom kontekstu. Dok je tradicionalno obrazovanje redovito polazilo od propisanih napatuka i zadanih sadržaja učiteljima što će poučavati, kako bi učenik razvio svoj intelektualni potencijal u razdoblju od jedne školske godine, nacionalni kurikulum polazi od sasvim drukčijeg pristupa, tj. usmjeren je na učenika. Odgoj i obrazovanje trebali bi promicati znanja o drugima i izgrađivati vještine upravljanja međukulturalnim situacijama. Riječ je o odgoju i obrazovanju koji daju pravo na različitost i pridonose ostvarivanju jednakih mogućnosti te pripremi svih učenika za zajednički život u demokratskome društvu, a također pridonose boljem upoznavanju sebe i drugih, otkrivanju sličnosti i razlika te sagledavanju predrasuda.

U funkciji podrške učitelja i uvažavanja identitet svakog učenika potrebno je dati okvire unutar interkulturalnoga kurikulumu koji se temelje na povijesnim i suvremenim aspektima različitosti. Osim interkulturalnih sadržaja, kurikulum bi trebao osigurati učenicima stvarno iskustvo u školama koje će im omogućiti razumijevanje njihovih prava i odgovornosti koje imaju kao (budući) građani.

Interkulturalni kurikulum, usmjeren jednim dijelom prema upoznavanju vlastite kulture i prošlosti kao jednakovrijedne dominantnoj kulturi, može utjecati na razvoj grupnog (nacionalnog) ponosa, samopoštovanja, a posredno i na motivaciju i bolji školski uspjeh (Jackson, 2003). Mlada osoba stranoga podrijetla ili bilo koje druge različitosti spram svoje vršnjačke skupine u potrazi je za vlastitim identitetom, kulturom kojoj će se prikloniti, a može biti i u strahu, kontradiktornostima između onoga što

kaže i onoga što čini. Učenici se često žale kako im se govori da moraju prihvaćati drukčije od sebe, a istodobno se od njih zahtijeva da se druže s ljudima koji su im slični kako ne bi dolazili u sukobe (Portera, 2008). Vrlo je važno omogućiti učenicima da izlažu vlastite stavove i oblikuju identitet, a da se pri tome ne stide svoga podrijetla. U interkulturalnom kontekstu identitet je jedan od temeljnih pojmova u analizi etničkih, nacionalnih i manjinskih pitanja. Izgradnja identiteta je nerazdvojna od procesa identifikacije s teritorijalno, etnički i kulturno definiranom zajednicom kao i s usporednim uvjetovanjima kognitivne i emocionalne dimenzije pojedinca. Potenciranje identiteta je povezano i s mogućnošću i sposobnošću ljudskog bića da se ukorijeni u određenoj društveno-kulturnoj stvarnosti, ulazeći u interakciju s njezinim specifičnim karakteristikama i poistovjećujući se s pripadajućom grupom (King i Reiss, 2004). Interkulturalni bi kurikulum trebao predvidjeti nove pedagoške pristupe, metode i prakse na razini škole i razreda, koje pomažu oblikovati učenicima kritički osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta, te kroza nj i razumijevanje različitosti. Ovi pristupi pomažu učenicima otkriti zajedničku humanost koja nadilazi sve kulturne i druge razlike. Pri konstrukciji interkulturalnoga kurikuluma učenici aktivno sudjeluju u određivanju cilja, sadržaja i metoda učenja, kao i u vrjednovanju svoga i učiteljeva rada. Temeljna svrha participacije učenika u stvaranju interkulturalnoga kurikuluma jest njihovo osnaživanje za sudjelovanje u odlučivanju i preuzimanje odgovornosti za izvršavanje dogovorenih zadataka uz poštovanje načela dostojanstva osobe, jednakosti, različitosti i pravednosti. Učenici nisu samo oni koji provode kurikulum već mogu postati njegovi aktivni pokretači i stvaratelji (Measor, prema Marsh 1994). Učenike u obrazovnoj situaciji treba promatrati kao "klijente". U poslovnim odnosima klijenti imaju određena prava i očekivanja te razmjerno visok položaj. Oni su, napokon, primaatelji – konačna "publika" za određene nastavne aktivnosti. Učenici, osobito na srednjoškolskoj razini, već zauzimaju važne položaje u nekim područjima, primjerice u sportskim klubovima, vjerskim organizacijama i sl., i razvili su vještine uspješna vođenja i komuniciranja, pa su tako osposobljeni za uspješno sudjelovanje u aktivnostima što se odnose na pla-

niranje, (su)konstrukciju kurikuluma. S obzirom na mogućnost aktivnog uključivanja u kreiranje vlastitog obrazovanja, učenici mogu kreativno utjecati i na oblike učenja koji im najviše odgovaraju (Hrvatić, 2007). Znanja, sposobnosti i vrjednote stečene unutar sadržaja implementiranih u nacionalni kurikulum predstavljaju temelj i za učenikov odgovoran odnos prema samome sebi, prema drugima i prema svemu što ga okružuje, kao i oblikovanju vlastitog identiteta, u razumijevanju i prihvaćanju kulturnih, religijskih, nacionalnih, rasnih, socijalnih, spolnih, rodni i drugih različitosti te za djelatno i odgovorno sudjelovanje u društvenom životu. Dopusti li se učenicima da postanu aktivni sudionici u odlučivanju o kurikulumu, kolegijalnost, partnerstvo između učitelja i učenika te šire školske zajednice, postat će mnogo izraženiji.

Kultura škole – interkulturalna zajednica učenja

Mnoge obitelji iz različitih nacionalnih i etničkih skupina stvorile su svoj novi dom diljem svijeta. Prisutnost različitosti u pojedinim zemljama obogaćuje njezine domicilne građane i stvara bogatije životno iskustvo. Isto je u školi, gdje je utjecaj različitih kultura sastavnica školskoga kurikuluma. To je posebno izraženo u području umjetnosti: glazba, likovna umjetnost, ples i drama, kad se otvara nova dimenzija kurikuluma koja omogućuje sudjelovanje cijele školske zajednice u školi i izvan nje (Gould, 2004). Promjene u strukturi obitelji, socioekonomskom statusu, etničnosti, religiji te suočavanje s djecom različitih sposobnosti imali su, i još imaju, značajan utjecaj na društvena očekivanja o tome što bi trebalo uključiti u kurikulum izobrazbe učitelja (Katz, 2005). Roditelji značajno utječu na razvoj stavova svoje djece, čak i kad toga nisu svjesni, a predrasude i stereotipi stvaraju se kod kuće, još u predškolskoj dobi (Faulkner i Willans, 2004). Učenici su svakodnevno izloženi reakcijama roditelja na sve što se oko njih zbiva. Premda se u svom mladenačkom buntu otvoreno suprotstavljaju gotovo svemu o čemu se njihovi roditelji izjašnjavaju, mnogo toga i prihvaćaju. Stoga bi bilo poželjno kad bi suvremena obitelj bila demokratsko okruženje u kojemu bi učenici mogli sudjelovati u donošenju odluka o svemu što smatraju važnim. Istraživanje provedeno 2008.

godine na uzorku roditelja, učenika i učitelja u Slavoniji pokazuje kako su stavovi učenika o interkulturalnim odnosima bliža stavovima njihovih roditelja nego učitelja. To se objašnjava činjenicom da se zbog nepostojanja sustavnog odgoja i obrazovanja iz ovoga područja socijalizacija mladih većim dijelom odvija unutar obitelji, a manje u školi (Sablić, 2009). Važna je i suradnja škole i obitelji kao humane socijalne zajednice koja se ostvaruje kroz suradnju učenika, roditelja i učitelja te njeguje kritičko i stvaralačko mišljenje i uči snošljivosti. Ostvarivanje temeljnih zadataka interkulturalne zajednice pretpostavlja (Hrvatić, 2007, 51):

- suglasje i suradnju svih odgojnih čimbenika i kontinuitet u provođenju;
- omogućavanje svoj djeci snalaženje u odnosu s drugim ljudima, doživljaj i prožimanje vlastitih i drukčijih kulturalnih obilježja;
- bolju socijalizaciju kroz suradničko učenje (u kojemu svaki član skupine aktivno sudjeluje u nastavi i individualno/samostalno, u skladu sa svojim mogućnostima, pridonosi zajedničkom rezultatu);
- upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina kroz povezanost i uzajamni odnos kultura u dodiru;
- poticanje bilingvinalnih obrazovnih modela i stvaralaštvo na vlastitom (manjinskom) jeziku.

Važno je da se posebnosti socijalne i kulturne sredine (i manjina) uključe u sva područja rada škole: u određivanju temeljnih životnih vrijednosti, odnosu između učenika, učitelja, roditelja i okruženja, sadržajima nastave i izvannastavnim/izvanškolskim aktivnostima, u oblikovanje pravila vođenja i zaštite pripadnika kulturnih manjina, što će značajno utjecati na oblikovanje kulture škole. Samo će škola koja afirmira interkulturalni odgoj povezati nacionalni kurikulum s doprinosima roditelja i ostalih subjekata kulturne sredine u cjelinu (Resman, 2006). Vrijednosti onih koji su drukčiji (u manjini) moraju na određeni način ući u kurikulum, u školu i razrede, postati sastavni dio kulture škole te im treba dati priliku da u školski milje unose duh svoga načina života.

Stoll i Fink (2000) ukazuju na potrebu partnerstva roditelja i škole ne samo radi uspjeha njihove djece već i socijalnog blagostanja te nude angažman

za gradnju partnerske “mreže” kroz savjetodavni rad s roditeljima, dvosmjernu komunikaciju, dragovoljni rad, pomoć u učenju kod kuće, uključivanju roditelja u donošenje odluka i suradnju sa širom društvenom zajednicom. Programi partnerstva zahtijevaju koncentriranost i sustavnost, a suradnja mora imati “ljudsko lice”, jasno određene parametre, učitelje inicijatore te osigurana financijska sredstava. Za njegovanje partnerskih odnosa roditelja i učitelja značajno je vrijeme koje zajedno provode učenik/dijete učitelj i roditelji, što je često vrlo kratko. Od škole koja njeguje suradničke i partnerske odnose na svim razinama očekuje se demokratičnost, humano ozračje, poželjno fizičko okruženje, kvalitetan rad i međusobne odnose. Škola je humanija ako se u njoj učenici, roditelji i učitelji osjećaju ravnopravno i prijateljski, stvaralački i odgovorno u zajedničkom poslu, ako s radošću dolaze u nju i obavljaju složene i teške zadaće. Zajedno s roditeljem, učitelj djeluje ako ima temeljno povjerenje u sebe, pozitivan sliku o sebi i visoko samopoštovanje, tj. pozitivan stav prema sebi i prema roditeljevim namjerama, sposobnostima i njegovoj osobnosti. Suvremeni nacionalni kurikulum mora omogućiti veću i kvalitetniju suradnju roditelja i škole i razvijanje partnerskih odnosa između njih (Dalín, 1998). Općenito, takva praksa pridonosi međusobnome boljem razumijevanju, toleranciji, suosjećanju i poštovanju. Suvremeno društveno-kulturno okruženje pretpostavlja odgoj i obrazovanje odgovorne, miroljubive, istinoljubive, poštene, mirotvorne, solidarne i tolerantne osobe s dubokim osjećajem za obitelj. Interkulturalni kurikulum 21. stoljeća stoga značajno korespondira s promijenjenom ulogom obitelji, nastavom povezanom s okruženjem (suradničko učenje) te izgradnjom nove kulture škole.

Kompetencije učitelja iz interkulturalne perspektive

Oči javnosti su oduvijek bile usmjerene na školu koja, uz svoje ostale uloge, pomaže mladima u oblikovanju vrijednosti, kulturi mira, ravnopravnosti i solidarnosti među ljudima, bez obzira na njihovu nacionalnu, vjersku, spolnu i socijalno-gospodarsku pripadnost. Škola nije samo «tvornica» za (re)produkciju znanja već je, nakon obitelji, glavni čimbenik socijalizacije. Značajna je uloga škole/učitelja pri konstru-

iranju interkulturalnoga kurikuluma, koji bi trebao pružiti jednake društvene i obrazovne mogućnosti učenicima pripadnicima manjinskih skupina, podići svijest o kulturnim različitostima kao mogućnosti za suprotstavljanje diskriminaciji, razvijati kulturni pluralizam i pomoći učenicima u rješavanju sukoba kroz pronalaženje zajedničkih interesa.

Jedan od zadataka škole je također promicanje interkulturalnoga odgoja i obrazovanja koje će se ogleđati u priznavanju razlika i njihovih vrijednosti, modelu življenja i u shvaćanju svijeta. Nadalje, škola bi trebala uzeti u obzir opće i posebne elemente kulture i istaknuti važnost interakcijskih procesa, a školsko obrazovanje pridonijeti objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju doprinosa svake civilizacije, promicanju pozitivnog i dinamičnog suočavanja među različitim kulturama i unapređivanju konstruktivnog suživota u multikulturalnom okruženju (Gundara, 2000).

Kako škole postaju sve neovisnije i sve manje administrativno regulirane, važno je imati jasnu školsku politiku, a primjena interkulturalnoga obrazovanja, nužna zbog demografskih promjena, ne može se odvojiti od drugih kretanja kao što su primjena informacijskih i komunikacijskih tehnologija, građanski odgoj, kontrola kvalitete itd. Škole mogu preuzeti inicijativu u odgovoru na specifične potrebe zajednice u kojoj djeluju, a posebno je značajna ona unutar procesa inkultracije. Kroz isticanje važnosti interkulturalnih sadržaja i načina učenja u multikulturalnoj sredini, škola je nadopuna obiteljskome odgoju. Interkulturalni pristup podrazumijeva snalaženje i doživljaj drukčijih kulturalnih obilježja posredstvom obrazovanja o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima Sve je to moguće uvođenjem novih načina u izradbi kurikuluma kao i u izvođenju nastave.

Interkulturalni bi kurikulum trebao povezati škole različitih zemalja, što osobito učenicima viših razreda osnovnih te učenicima srednjih škola pruža prigodu za razmjenu informacija, znanja i mišljenja. Susreti učitelja i znanstvenika iz različitih sredina omogućuju razmjenu obrazovnih iskustava u učenju i razumijevanju interkulturalnih odnosa u

raznim zemljama te imaju značajnu i informativnu i pedagošku vrijednost. Interkulturalno obrazovanje zahtijeva od škole otvaranje i obnovu, pri čemu se nastavni programi povezuju s realnošću multikulturalnih društava. Škole sve više temelje svoj rad na načelu jednakosti, a interkulturalno obrazovanje traži dodatno priznavanje i poštovanje kulturoloških razlika između pojedinaca. Škole bi trebale pokušati kreirati jednake društvene i obrazovne uvjete za djecu manjinskih skupina, a jedna od njihovih uloga je i podizanje svijesti o kulturnim razlikama o načinu suprotstavljanja diskriminaciji i razvijanja kulturnog pluralizma.

Položaj škole kao temeljnog subjekta interkulturalnoga obrazovanja je dvosmjernan – prema manjinskim i većinskim kulturama i skupinama. Tradicionalna bi škola, kao mjesto prenošenja i upoznavanja s već poznatim, trebala prerasti u mjesto razvijanja, mijenjanja, istraživanja i zajedničkoga učenja, središte stvaranja, razmjene i zajedničkih programa, tj. razvijati se u smjeru organizacije koja uči i koja potiče poštovanje različitosti. Uloga je škole pridonositi ostvarivanju vrijednosnih ciljeva i odgajati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, te osposobiti učenike za življenje u multikulturalnom svijetu i za djelatno i odgovorno sudjelovanje u demokratskome razvoju društva. Navedene nove uloge suvremene škole obvezuju sve nositelje na njihovo ostvarenje. Uz potrebno stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika, učitelji bi trebali imati i prosocijalne, empatijske, asertivne i stvaralačke sposobnosti, kao i interkulturalne kompetencije (Machačik, prema Hrvatić, 2007).

U sklopu sukonstrukcije interkulturalnoga kurikuluma treba naglasiti složenost pitanja razvijanja interkulturalnih kompetencija¹ u izobrazbi učitelja, a prema oblikovanju interkulturalnih kompetencija učenika.

Postati stvarno interkulturalno kompetentan znači biti sposoban živjeti u uvjetima gdje svakog pojedinca prihvaćamo bez obzira na njegov kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i podrijetlo. To znači ne prihvaćati čovjeka samo s obzirom na kulturnu

¹ Interkulturalnom kompetencijom označavamo različite sposobnosti i karakteristike koje obilježavaju svakog pojedinca na individualnoj i osobnoj razini i one se najčešće grupiraju u tri dimenzije: kognitivne, afektivne i ponašajne (Bennet, 2001; Chen i Starosta, 1996; Fritz, 2000; Müller i Gelbrich, 2001; Ting-Toomey, 1999).

pripadnost koja nam se čini najbližom našoj nego biti u interakciji s manjinama kao što su osobe s posebnim potrebama/razvojnim teškoćama, različitim seksualnih usmjerenja koje se često suočavaju s različitim (prikrivenim) oblicima diskriminacije i netolerancije.

Obrazovanje odgajatelja i učitelja kroz sadržaje interkulturalizma pretpostavka je uspješne realizacije interkulturalnoga odgoja. Iako se interkulturalno obrazovanje nalazi u pojedinim europskim zemljama i u školskim odgojno-obrazovnim programima – da bi se učenici upoznali s ljudskim i građanskim pravima, jednakosti, ravnopravnosti... – pokazalo se kako se promjena kurikuluma ne može postići administrativno, nego je za nju ipak presudan učitelj. Počela se naglašavati potreba aktivnoga uključivanja učitelja u proces mijenjanja kurikuluma. Naglasak koji se u interkulturalnom obrazovanju stavlja na interakciju potpuno odgovara novom profesionalnom identitetu učitelja. Naučiti živjeti zajedno znači naučiti učiti zajedno, govoriti zajedno, pripremati se za interkulturalni dijalog i raditi zajedno.

Učitelji u jednome razredu mogu imati učenike s više različitosti: nacionalnih, vjerskih, socijalnoga statusa, podrijetla, zanimanja roditelja. Svi oni dolaze u zajednicu sa svojim navikama, načinom komunikacije, obiteljskim pravilima i s vrlo različitim identitetima. Radi postizanja cilja interkulturalnoga obrazovanja učitelji imaju višestruke zadaće (Baltalaan, 1999):

- organizirati suradničko učenje u razredu, tijekom kojega svi učenici sudjeluju i mogu se smatrati odgovornima za svoje doprinose;
- identificirati različite kompetencije koje učenici donose u razred;
- poticati učenike i raspravljati o pitanjima njihova položaja u razredu;
- rješavati prijeporna pitanja utemeljena na poštovanju različitosti unutar načela poštovanja ljudskih prava.

Za to su potrebna nova znanja, otvorenost, pozitivan stav učitelja, nove vještine, te primjena no-

vih oblika rada s učenicima. Ključ početka rješavanja problema je izobrazba učitelja tijekom studija i cjeloživotnoga obrazovanja, vrjednovanju postignutoga i u stalnome, otvorenom profesionalnom razvoju². Interkulturalno učenje je usmjereno prema razvoju kompetencija utemeljenih na otvorenosti, poštovanju i prihvaćenosti.

Pitanje interkulturalne kompetencije postaje sve važnije tijekom posljednjih godina pojavom globalizacije i kontakata među velikim kompanijama, organizacijama, ali i pojedincima, koji se ne mogu zamisliti bez uspješne komunikacije. Rastući broj različitosti među ljudima, u svijetu, a i među učenicima u školama, zahtijeva nove kompetencije i nužne promjene u izobrazbi nastavnika (Martin, 2002). McAllister i Irvine (2000) naglašavaju kako se ne pridaje dovoljno pozornosti razvijanju interkulturalnih kompetencija učitelja, koji bi trebali pridonijeti razvijanju interkulturalnih kompetencija učenika. Zadaća je interkulturalne pedagogije da se svi učenici, bez obzira na svoje osobitosti i različitosti spram drugih, osjećaju sigurni da otkriju svoje identitete bez potpune asimilacije u kulturu u kojoj žive, a isto tako i da ne budu okrenuti samo kulturi koja je izvorna njihovoj obitelji. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Hrvatić i Piršl, 2007). Interkulturalna kompetencija učitelja “oslobađa” (Erickson, 1987; Gordon, 1993; Lipman, 1995; Pewewardy, 1994; Philips, 1983), a interkulturalno kompetentan učitelj polazi od toga da ne postoji jedinstvena verzija istine što je put prema stvaranju “slobodnog” učenika (Gay, 2000). To omogućuje slobodu mišljenja, brigu za druge, humane interpersonalne vještine, bolje razumijevanje i interakciju među pojedincima na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini, te prihvaćanje znanja kao nečega što je potrebno kontinuirano dijeliti, propitivati i obnavljati (Chapman, 1994; Foster, 1995; Hollins, 1996; Hollins, King i Hayman, 1994; Ladson-Billings, 1992, 1994, 1995a i 1995b; Lee, 1993; Lee i Slaughter-Defoe,

² Analiza programa četrnaest pedagoških fakulteta u Njemačkoj pokazala je kako se interkulturalni sadržaji budućim učiteljima prezentiraju uglavnom kroz humanističke znanosti i nastavu didaktike. Tek neki noviji kurikulumi integriraju interkulturalno obrazovanje u modulima koji u sebi sadrže nazive poput različitosti, jednakost, a 2009. godine prvi puta Slobodno sveučilište u Berlinu otvara trosemestralni poslijediplomski studij European Master in Intercultural Education koga je završilo dvadeset dvoje polaznika koji dalje intenzivno surađuju sa školama i osposobljavaju učitelje za interkulturalno obrazovanje (Furch, 2003).

1995). Nadalje, uloga je učitelja konstantno razvijati razumijevanje odnosa između kultura u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije, tradicije karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih grupa unutar pluralnoga društva koja se ističu svojom posebnosti u odnosu spram dominantne kulture, etničnosti, rase, religije, tjelesnih i/ili mentalnih sposobnosti, spolnog i/ili rodnog usmjerenja. Razvijanje kompetencije se odnosi i na usvajanje potrebnih vještina radi konstruktivnoga djelovanja i rješavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednoga društva. Na kraju, razvijanje interkulturalne kompetencije podrazumijeva i usvajanje globalne perspektive, proučavajući utjecaj drugih kultura i njihovih ljudi na društvo kao i razvoj vještina koje će omogućiti efikasno djelovanje unutar sve veće i kompleksnije globalne zajednice. Uloga učitelja zauzima jedno od središnjih mjesta u implementiranju interkulturalnih sadržaja u nastavu. Ona se odražava u poznavanju različitih kulturnih obilježja učenika kao i u implementaciji vlastitih iskustava i aktivnosti u školski kurikulum.

Interkulturalna komunikacija

Potkraj 20. i početkom 21. stoljeća veći se naglasak stavlja na obrazovanje kao najbolju gospodarsku politiku. U tom je kontekstu važna postala učinkovita uporaba jezika za učenje i komunikaciju. Jedna od bitnih sastavnica interkulturalne komunikacijske kompetencije je sposobnost prihvaćanja drukčijih načina mišljenja pri čemu se počinje cijeniti različitost i druga stajališta, što je temelj demokratskome zajedničkom životu. Kako se ljudi različitih kultura mogu međusobno sporazumjeti kada ne dijele isto kulturalno iskustvo? Kakva je vrsta komunikacije potrebna pluralističkom društvu koja će biti isto-

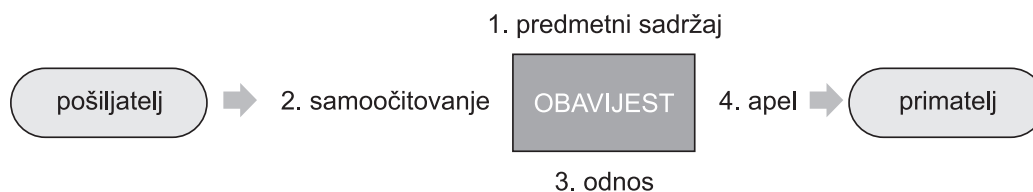
dobno kulturno različita, ali i koja će ujediniti ljude u ostvarivanju zajedničkih ciljeva? Na koji način može komunikacija pridonijeti stvaranju ozračja poštovanja, a ne samo tolerancije prema različitosti? Odgovore na ova i slična pitanja možemo dobiti ako smo svjesni važnosti komunikacije u svakodnevnome životu. Schulz von Thun razvio je model međusobne komunikacije koja sadrži četiri aspekta:

1. predmetni sadržaj koji upućuje na ono o čemu pošiljatelj informira tj. što govori;
2. samoočitovanje koje pokazuje što pošiljatelj svjesno i nesvjesno otkriva o sebi;
3. odnos koji očituje što pošiljatelj misli o primatelju te u kakvu su odnosu;
4. apel koji odražava ono na što pošiljatelj želi potaknuti primatelja (slika 1).

Prigodom primanja odaslane poruke primatelj nastoji nešto primijetiti, interpretirati te na zamijećeno i interpretirano odgovoriti vlastitim osjećajem. O kvaliteti navedenih reakcija ovisi povratna informacija koju će on odaslati. Često se, čak i unutar određene kulture, poruke koje dopiru do primatelja razlikuju. U interkulturalnoj komunikaciji tome se pridružuje poteškoća da različite kulture različito oblikuju četiri strane poruke. Složeni odnos izrečenog i mišljenog, onoga što pošiljatelj unosi u iskaz kao i onoga što dopire do primatelja može interkulturalno postati mnogo upitnije (Kumbier, 2009, 14).

Brojne se od postojećih teorija interkulturalne komunikacije temelje na kulturnom i etničkom identitetu. Različite vrste identiteta i njegova fleksibilnost naglašavaju se u nekoliko modela interkulturalne kompetencije. Imahori i Cupach (2005) naglašavaju da pojedinčev kulturni identitet jača u interakciji s drugima koji se od njega razlikuju podrijetlom, rasom, a ta se sposobnost suočavanja s različitim identitetima smatra ključem uspješne interkulturalne

Slika 1. Četiri aspekta komunikacije



komunikacije. Nadalje, Ting-Toomey (2005) tvrdi da je “pregovaranje različitih identiteta” središte i temelj interkulturalne komunikacije. Kim (2005a) u svojoj teoriji interetničke komunikacije ističe “potrebu inkluzije identiteta” i “sigurnost očuvanja identiteta” kao ključne karakteristike osoba koje sudjeluju u interkulturalnoj komunikaciji. Ove teorije omogućuju pristupe identitetu koji nisu monolitni i statični u svom pristupu, nego fleksibilni, jer se prilagođavaju situaciji u kojoj se pojedinac nalazi. Kim u svojim istraživanjima (1988, 2001, 2005b) tvrdi da je čovjek “otvoreni sustav” koji razmjenjuje informacije s okruženjem posredstvom komunikacije i mijenja se s promjenama okruženja u kojemu se nalazi. Njegova teorija prikazuje identitet osobe kao nešto podložno promjenama koje se tijekom života događaju. Peters (1994) smatra da se interkulturalna komunikacija odvija svaki puta kad članovi jedne kulture šalju poruke koje trebaju biti razumljive članovima druge kulture. Interkulturalnu komunikaciju možemo shvatiti kao kulturnu različitost u percepciji društvenih stvari i događaja oko nas. Da bismo razumjeli svijet drugih i njihovo djelovanje, trebamo pokušati shvatiti njihove percepcijske okvire i smjernice; shvatiti kako oni “vide” svijet. Dakle, interkulturalna komunikacija podrazumijeva interakciju između ljudi koji govore različite jezike. Važnost učenja jezika kao značajnog sredstva informiranja i prijenosa misli, znanja, ideja, vrijednosti, osjećaja i događaja, omogućit će ne samo razvijanje (inter)kulturalne kompetencije, tj. bolje shvaćanje vlastite kulture, već i efikasno uključivanje u život i rad druge kulture.

Prava osjetljivih skupina i solidarizacija društva – dimenzija interkulturalnog kurikuluma

Prava osjetljivih skupina³ termin je koji se koristi za prava pojedinca koji pripada grupama izdvojenim

po osjetljivosti svoga društvenog položaja. “Osjetljiv položaj” može proizlaziti iz fizičke i psihičke ovisnosti o drugima, trajne diskriminacije isključivanja i sl. (Spajić-Vrkaš i sur., 1999, 100). Kako, bez obzira na stvarni stupanj razvoja demokracije, još nisu riješeni problemi društvene nejednakosti, diskriminacije i isključivanja osoba koje pripadaju određenim rasnim, etničkim, nacionalnim i sl. grupama, javlja se potreba zaštite njihovih prava. Cilj je interkulturalnoga obrazovanja u slučaju društvenih manjina, koje je 1995. godine formulirala Europska kampanja mladih za borbu protiv rasizma, ksenofobije, antisemitizma i netolerancije, jačati razumijevanje realnosti u svijetu uzajamne ovisnosti i poticati akciju koja je koherentna s tom stvarnošću, prevladati negativne predrasude i etničke stereotipe, favorizirati pozitivnu evoluciju različitosti i raznolikosti, tražiti i istaknuti sličnosti, stvarati pozitivne stavove i navike ponašanja prema ljudima iz drugih društava i kultura, pretvoriti u djelo načela solidarnosti i građanske odvažnosti. U slučaju manjinskih skupina, ciljevi interkulturalnoga obrazovanja uključuju sve nabrajeno kao i učenje življenja u domicilnom društvu bez gubljenja kulturnog identiteta. Interkulturalni bi kurikulum, usmjeren na mladu osobu, osobito pozornost trebao dati sljedećim vrijednostima: znanju, solidarnosti, identitetu, odgovornosti. U njegovu će se sadržaju svakako osobito pozornost dati solidarnosti koja kao vrijednost pripada među one koje su dio svakoga nacionalnog kulturnog habitusa. Solidarnost kao prevladavajuća odgojno-obrazovna vrijednost pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih da budu osjetljivi za druge, za obitelj, za slabe, siromašne i obespravljene, za svoju okolinu i za životno okruženje koje obilježava pluralizam kultura, rasa, nacija, religija, svjetonazora, jezika itd.⁴

Interkulturalizam danas svakako nije usmjeren isključivo na obrazovanje djece migranata. On širi

³ Prema Općoj deklaraciji o ljudskim pravima i drugim instrumentima ljudskih prava posebno osjetljive skupine čine: djeca i mladi, žene, lezbijke i homoseksualci, starije osobe, osobe s posebnim potrebama, bolesnici, uključujući osobe oboljele od AIDS-a, migranti i njihove obitelji, izbjeglice, azilanti i osobe bez državljanstva, nacionalne, etničke, vjerske i jezične manjine i starosjedioci (Spajić-Vrkaš i sur., 1999, 100).

⁴ Prema rezultatima istraživanja iz 2008. godine na uzorku srednjoškolaca u Slavoniji, postoji značajna socijalna distanca prema osjetljivim skupinama (pušačima, prostitutkama, kriminalcima, oboljelima od AIDS-a, homoseksualcima i lezbijkama, alkoholičarima i narkomanima), najmanja je prema pušačima, a u roditelja najveća socijalna udaljenost je prema svim oblicima društveno neprihvatljiva ponašanja (Sablić, 2009).

svoje dimenzije na različite aspekte. Vrlo je važno kad govorimo o osjetljivim skupinama provoditi i poticati integraciju, jer je riječ o dugotrajnom procesu. (Mijatović i Previšić, 1999). Sve se skupine, bez obzira na svoja obilježja i opredjeljenja uključuju u društvo na osnovi jednakih prava. Svima mora biti omogućena jednaka i zbiljska mogućnost da ostvare svoje pravo, da se natječu za položaj u društvu i da se izbjegne diskriminacija, a sve to ima perspektivu u uvođenju interkulturalnoga kurikuluma.

Prema zaključku

Interkulturalno obrazovanje predstavlja odgovor na brojne izazove globalizacije i kompleksnosti suvremenoga društva. Ono pomaže u prepoznavanju rizika koje u sebi nose globalizacija i multikulturalno društvo. Interkulturalno obrazovanje pruža i niz novih mogućnosti. Ono ne donosi samo teoriju nego i potpuno novi pristup obrazovanju. Znanstvenici, učitelji, roditelji, učenici i svi sudionici obrazovanja u potrazi su za novim zajedničkim jezikom. Kako škola posredstvom odgoja i obrazovanja reproducira društvenu stvarnost, ne treba sumnjati da upravo ona zajedno s učiteljima i cjelokupnom školskom zajednicom ima posebnu ulogu u stvaranju određenih stavova, ali i u prenošenju ili jačanju predrasuda među učenicima. Naime, odgoj i obrazovanje temeljeni na ljudskim pravima i demokratskim načelima, koji teže uzajamnom razumijevanju, nisu oslobođeni procjenjivanja. Vrijednosti koje će škola prenositi odgojem i obrazovanjem ne bi smjele zadirati u privatnost i au-

tonomnost pojedinaca, jer bit pluralizma i jest u priznavanju i poštovanju različitih životnih stilova i vrijednosnih sustava, kako nacionalno-etničkih skupina tako i pojedinaca. Dakle, interkulturalni bi kurikulum trebao poticati razvoj svijesti učenika o važnosti razvoja demokratskih institucija i procesa u vlastitom društvu i na globalnoj razini; razvoj pozitivnog stava i interesa učenika za konstruktivno i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj živi; razvoj svijesti učenika o jednakopravnosti spolova, snošljivosti prema drugim narodima, kulturama i religijama, različitosti mišljenja, osposobljavanje za mirno/konstruktivno rješavanje sukoba, kritičko prosuđivanje društvenih zbivanja, korištenje i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka i angažmanu. Kulturne različitosti u razredu i uspostavljanje suradničkih odnosa na svim razinama odgoja i obrazovanja predstavljaju uporišnu točku u sukonstrukciji kurikuluma. Stvaranje suvremenoga interkulturalnog kurikuluma za 21. stoljeće proces je koji se stvara i razvija u neposrednom kontaktu, u interakciji s ljudima i problemima u konkretnom socijalnom kontekstu. Učenik postaje kompetentan sudionik vlastitoga učenja i razvoja. Korak u pravom smjeru jest uključivanje roditelja, učenika, učitelja, pedagoga, stručnih suradnika, lokalne zajednice... u proces izrade i nastajanje kurikuluma. Mladi postaju glavni promicatelji interkulturalnih ideja zajedništva, tolerancije, suradnje i međusobnoga razumijevanja. To su naraštaji koji pronalaze istomišljenike u cijelome svijetu i na taj način grade temelje života 21. stoljeća.

Literatura

- Batelaan, P. (1999), *The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education*. Hilversum: IAE.
- Bennet, W. J. (2001), *The Book of Virtues, family & relationships, literary collections, religion*.
- Bleszynska, K. (2008), *Cocstructing intercultural education*. *Intercultural education*, 19 (6), 537–545.
- Bodine, R., Crawford, D. (1998), *The handbook of conflict resolution education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brander, P., Gomes, R., Taylor, M. (2004), *Education pack “all different-all equal” Council of Europe*. Hungary.
- Chapman, I. T. (1994), *Dissin’ the dialectic on discourse surface differences*. *Composition Chronicle*, 7(7), 4–7.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996), *Intercultural communication competence, a synthesis*. U: Burleson, B. (ur.), *Communication Yearbook* (9. knjiga). Thousand Oaks: Sage, str. 353–383.
- Colles, L. (1994), *Litterature comparee et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles: De Boeck. Duculot.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dalin, P. (1998), *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Daniel, P. (2001), *Report of visit to review the intercultural bilingual gender sensitive curriculum*. Managua: URACCAN.
- Erickson, F. (1987), *Transformation and school success, The politics and culture of educational achievement*. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335–383.
- Farrer, F. (2000), *A quiet revolution, encouraging positive values in our children*. London: Random House.
- Faulkner, M. F. Willans, R. (2004), *A primary Case Study*. U: King, A. S., Reiss, M. J. (ur.), *Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Routledge Falmer/Taylor & Francis Group.
- Foster, M. (1995), *African American teachers and culturally relevant pedagogy*. U: Banks, J. A., Banks, C. A. M. (ur.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, str. 570–581.
- Fritz, W. (2001), *Die interkulturelle Kompetenz von managern – ein Schlüsselfaktor für den Erfolg auf Auslandsmärkten*. U: Oeslitz, D., von der Kammel, A. (ur.), *Kompetenzen moderner Unternehmensführung. Joachim Hentze zum 60. Geburtstag*. Bern: Haupt, str. 807–101.
- Furch, E. (2003), *Interkulturelles Lernen und Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, Bildungspolitischer Auftrag und pädagogische Realität (doktorska disertacija)*. University of Vienna.
- Gay, G. (2000), *Culturally Responsive Teaching, Theory, Research, & Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gould, D. (2004), *Whole School Issues*. U: King, A. S., Reiss, M. J. (ur.), *Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Routledge Falmer/Taylor & Francis Group.
- Gundara, J. S. (2000), *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Hollins, E. R. (1996), *Culture in School Learning, Revealing the Deep Meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hollins, E. R., King, J. E., Hayman, W. C. (ur.), (1994), *Teaching Diverse Populations, Formulating a Knowledge Base*. Albany: State University of New York Press.
- Hrvatić, N. (2007), *Interkulturalna pedagogija, nove paradigme*. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija-prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu / Školska knjiga, str. 333–356.
- Jackson, C. W. (2003), *Crystallizing my multicultural education core*. U: Gay, G. (ur.), *Becoming multicultural educatoraa, Personal Journey toward professional agency*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 42–66.

- Jarvis, P., Holford, J. Griffin, C. (2003), *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Katz, W. K. (2005), *Culture and personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim, Y. Y. (2005a), *Adapting to a new culture: An integrative communication theory*. U: Gudykunst, W. (ur.), *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 195–210.
- Kim, Y. Y. (2005b), *Association and Disassociation: A contextual theory of interethnic communication*. U: *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 195 – 210.
- King, A. S., Reiss, M. J. (2004), *Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Routledge Falmer/Taylor & Francis Group.
- Kumbier, D. (2009), *Interkulturalna komunikacija: metode, modeli, primjeri*. Zagreb: Erudita.
- Ladson-Billings, B. (1992), *Reading between the lines and beyond the pages, A culturally relevant approach to literacy teaching*. *Theory Into Practice*, 31(4), 312–320.
- Ladson-Billings, G. (1994), *The Dreamkeepers, Successful Teachers for African-American Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995a), *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy*. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165.
- Ladson-Billings, G. (1995b), *Multicultural teacher education, Research, practice, and policy*. U: Banks, J. A., Banks, C. A. M. (ur.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, str. 747–759.
- Lee, C. (1993), *Signifying as a Scaffold to Literary Interpretation, The Pedagogical Implication of a Form of African-American Discourse* (NCTE Research Report No. 26). Urbana, IL, National Council of Teacher of English.
- Lee, C.D., Slaughter-Defoe, D. T. (1995), *Historical and sociocultural influences on African American education*. U: Banks, J. A., Banks, C. A. M. (ur.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, str. 348–371.
- Lipman, P. (1995), “Bringing out the best in them”, *The contribution of culturally relevant teachers to educational reform*. *Theory Into Practice*, 34(3), 202 – 208.
- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Martin, J. N. (2002), *Intercultural communication competence: A review*. U: Wiseman, R. L., Koester, J. (ur.), *Intercultural communication competence*. NY: Erlbaum, 21–43.
- McAllister B., Irvine, K. (2000), *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mijatović, A., Previšić, V. (ur.) (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Müller, S., Gelbrich, K. (2001), *Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Enstandte, Status quo and perspektiven der Forschung*. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 53 (5), 246–272.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi - prijedlog (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Peters, J. D. (1994), *Speaking into the air: A history of communication*. Chicago: University of Chicago Press, str. 1–30.
- Pewewardy, C. D. (1994), *Culturally responsive pedagogy in action, An American Indian magnet school*. U: Hollins, E. R., King, J. E., Hayman, W. C. (ur.), *Teaching Diverse Populations, Formulating a Knowledge Base*. Albany: State University of New York Press, str.77 – 92.
- Philips, S. U. (1983), *The Invisible Culture, Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Portera, A. (2008), *Intercultural education in Europe, epistemological and semantic aspects*. *Intercultural Education*, 19(6), 481– 491.
- Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Školska knjiga.

- Reid, E., Reich H. (2004), *Breaking the Boundaries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Resman, M. (2006), *Oblikovanje interkulturalne školske zajednice*, U: Vrgoč, H. (ur), *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zagreb: HPKZ.
- Remy, J. (1990), *Immigrations and new pluralism - one confrontations of society*. Bruxelles: Universitij De Boeck, str. 103–104.
- Sablić, M. (2009), *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma (doktorska disertacija)*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek za pedagogiju.
- Senge, P. (2003), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Shor, I. (1992), *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spajić-Vrkaš, V. (ur.) (1999.), *Temeljni međunarodni dokumenti iz područja odgoja obrazovanja za ljudska prava*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Ting-Tommey, S. (1999), *Communicatin across Cultures*. New York: Guilford Press.