

# Interkulturalna pedagogija: nove paradigme

Neven Hrvatić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Utjecaj internacionalizacije obrazovanja, kroz globalizacijske procese ima neposredne implikacije na neke nove pristupe pedagogiji, između ostalih, interkulturalni kurikulum.

Pojam „interkulturalnoga” podrazumijeva obrazovanje koja daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura, kao i uspostavljanja pozitivnih relacija, ali i rezultat potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima *kulturnoga pluralizma* (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), *univerzalizma* (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i *socijalnoga dijaloga* (kulturne posebnosti i zajedničke poveznice).

Sukonstrukcija interkulturalnoga kurikulumu temelji se na stečenim iskustvima učenika – znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima, prema boljem upoznavanju sebe, potom drugih, otkrivanju sličnosti i razlika, sagledavanju predrasuda i nakon toga suradnjom, ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

Cilj interkulturalnog obrazovanja nije znanje, već odnos, stav prema znanju, nova konstrukcija i razina znanja prema interkulturalnoj odgojnoj (školskoj) zajednici.

**Ključne riječi:** interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalni kurikulum, interkulturalne kompetencije učitelja, interkulturalne komunikacije

## Polazišta: pristupi interkulturalizmu

U današnjem je svijetu na djelu nekoliko razvoja koji se, zbog svoje sveprisutnosti, mogu držati zajedničkim odredicama u znanosti o odgoju. Uz fleksibilne prosvjetne politike i strategije, otvoreni odgoj, alternativne pedagoške ideje i škole, interdisciplinarni dijalog i dr., najznačajnije su *nova filozofija obrazovanja* i *interkulturalni odgoj i obrazovanje*.

Nova filozofija obrazovanja obuhvaća komplementarne pristupe: globalizaciji obrazovanja, in-

ternacionalizaciji obrazovanja, europeizaciji obrazovanja, privatizaciji obrazovanja, informatizaciji obrazovanja, standardizaciji obrazovanja, cjeloživotnom učenju i društvu znanja. Obrazovne/školske reforme rezultat su promjena postindustrijskog društva koje potiče globalizacijske procese, gdje znanje postaje najvažniji čimbenik razvoja u smjeru tehnološke, organizacijske i znanstvene produktivnosti i konkurentnosti.

Cjeloživotno učenje postaje višedimenzionalni proces koji nije ograničen na stjecanje znanja i gdje se jača komplementarnost obrazovnih okružja (for-

malnih, neformalnih, škola, fakulteta i alternativnih tipova učenja), što predstavlja novi izazov i za učitelje i učenike. Kontinuirano praćenje (i poticanje) razvoja pedagogijske znanosti postaje temeljna pretpostavka unapređenja kvalitete i efikasnosti obrazovanja, profesionalnog razvoja pedagoga (učitelja) i potrebni iskorak prema društvu znanja (Hrvatić, N., Piršl, E., 2007). U ovom kontekstu nije teško naći poveznicu cjeloživotnog učenja s interkulturalnim obrazovanjem.

Iako je koncept interkulturalizama kao političkog i filozofskog pokreta (i projekta u okviru odgojno-obrazovnog sustava) oblikovan u Vijeću Europe početkom sedamdesetih godina 20. stoljeća, promjene svijeta u globalno selo koje je predvidio M. McLuhan, neposredno su utjecale na njegovu pojavu. U ovom slijedu interkulturalizam je potaknut velikim migracijama (i migracijskim politikama) na europskom tlu kao i kontaktima s drugim kulturama, razvojem komunikacijskih tehnologija i gospodarskom globalizacijom. Razvoj interkulturalnih procesa u Europi nije bio jednoznačan i kontinuiran: od pojmovnih i terminoloških razlika i nepreciznosti u odnosu multikulturalizma<sup>1</sup> i interkulturalizma, do implementacijskih modela.

U pokušaju definiranja, iako se određenja mijenjaju u odnosu na koncepcije, autore, države, može se reći da je multikulturalizam bliži statičnoj viziji kulture (mozaik različitih skupina prema etničkom porijeklu, jeziku, kulturi i vjeri koji žive na određenom teritoriju), kroz suživot više kultura, dok koncepcija multikulturalnog društva obuhvaća čimbenike interakcije između pojedinaca, skupina i zajednica, prihvaćanje zajedničkih pravila komunikacije i društvene suglasnosti, a tek onda odnose većine i manjina. (Perotti, 1995., 63).

Interkulturalizam je izvorno zamišljen kao akcija i proces u kojem nema jednostavnog davanja i primanja, u kojem bi netko bio unaprijed aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je ravnopravan u odnosu, a različit po sadržaju. On dakle tek u suodnosu, razmjeni i susretu s drugima po-

kazuje svoju optimističku pretpostavku o spojivosti različitosti i međusobnom približavanju kroz aktivnu interakciju. Interkulturalizam pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, socijalno-etičko-jezičnu zaštitu manjina, dodire s nedovoljno poznatim i razumijevanje za gospodarske i druge međuovisnosti. (Previšić, 1996).

Ideja interkulturalizma u obrazovanju (i odgoju), rezultat je potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima *kulturnog pluralizma* (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), *univerzalizma* (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i *socijalnog dijaloga* (kulture posebne i zajedničke poveznice), a osnovna polazišta dolaze od francuskog sociolingvиста L. Porchera.

Multikulturalna obilježja europskih društava karakteristična su i za Hrvatsku. No, područje interkulturalizma (i interkulturalnog obrazovanja) bilo je u Hrvatskoj predominantno usmjereno na vanjske migracije i školovanje djece u iseljeništvu. Pomak u uspostavljanje aktivnog odnosa prema interkulturalizmu i interkulturalnom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj proizašao je iz potrebe:

- za humanije demokratske međuljudske odnose i ostvarivanje ljudskih prava;
- za osiguranje i unapređivanje prava nacionalnih manjina i etničkih zajednica u Hrvatskoj, njezine multikulturalnosti i multikonfesionalnosti;
- za osiguranje i unapređivanje obrazovnih i kulturnih prava hrvatskih migranata u inozemstvu i iseljenika (kao i prava prognanika i izbjeglica u Hrvatskoj – za vrijeme i nakon domovinskog rata);
- za prenošenje znanja i sposobnosti građanima drugačijeg porijekla potrebnih za sudjelovanje u pluralnom demokratskom društvu.

Budući da su interkulturalne veze u Hrvatskoj relativno malo istraživane, bilo ih je neophodno poznavati, kako bi rješenja u okviru odgojno-obrazov-

<sup>1</sup> Multikulturalizam bi se mogao opisati kao optimalno zajedništvo na zajednički utvrđenim razlikama, a prema M. Benetu, međuodnos kultura u dodiru u Europi razvijao se prema obrascu/razvojnim fazama: početno obostrano odbijanje ⇒ obrana svojih pozicija ⇒ minimalizacija prepreka ⇒ prihvaćanje novog stanja ⇒ adaptacija na njega ⇒ integracija (Zidarić, 2002).

nog sustava bila kompatibilna sadašnjoj i projiciranoj razini međuetničkih (interkulturalnih) odnosa. Zbog toga su već devedesetih godina prošlog stoljeća realizirana značajna istraživanja u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Genealogija i transfer modela interkulturalizma”.<sup>2</sup>

## Prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju

Najvažnije, najznačajnije i najšire prihvaćeno područje aktivne primjene interkulturalizma u početnom razdoblju bilo je obrazovanje djece migranata (Zidarić, 2002.)

Već 1975. godine Vijeće Europe usvojilo je rezoluciju<sup>3</sup> s temeljnim preporukama obrazovanja djece migranta u Europi:

- djeca migranti trebaju postići obrazovnu jednakost – ravnopravni pristup svim oblicima obrazovanja u zemlji doseljenja;
- djeci migranata potrebno je omogućiti nastavu iz materinskog jezika i kulture, koja će biti u korelaciji s redovitom nastavom na jeziku zemlje imigracije;
- zemlje emigracije i imigracije trebaju ostvariti stalnu suradnju u području obrazovanja (bilateralna sastavnica).

Ipak, prvotni pokušaji utemeljenja interkulturalnog obrazovanja kao posebnog obrazovanja za “kulturno drugačije” (djeca doseljenika/migranata) ili određivanje identiteta učenika s namjerom ograničavanja za određeni oblik poučavanja (Berque, 1989.) doživjeli su neuspjeh na metodologijskom i provedbenom konceptu. Polazna pretpostavka je bila: osobine (identitet) učenika određuju i različite metode poučavanja. Stoga je bilo potrebno formirati homogene skupine prema etničkim, kulturnim (ili socijalnim) obilježjima učenika za koje su predviđene različite metode (sadržaji). Rezultati istraživanja, na temelju statističkih zakonitosti, trebali su potvrditi primjenom koje metode “različiti” učenici postižu najveći uspjeh u učenju. No, pokazalo se da etnički (kulturni) identitet određuje samo neznatni dio uzajamnih, kompleksnih odnosa i djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Postalo je razvidno da interkulturalni pristup pretpostavlja polaznje od općih nastavnih načela prema mogućim modifikacijama, od onog što je djeci zajedničko do uvažavanja posebnosti<sup>4</sup>.

Pritom je interkulturalizam<sup>5</sup> shvaćen kao aktivno razumijevanje različitih kultura, uspostavljanje pozitivnih odnosa razmjene i međusobnog obogaćivanja (Bell, 1994., Perotti, 1995.)

U isto su vrijeme (osamdesetih godina prošlog stoljeća) formulirana i opća načela interkulturalnog obrazovanja<sup>6</sup>:

- utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina,
- prihvaćanje kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa,
- izbjegavanje etnocentrizma,

<sup>2</sup> Znanstveno-istraživački projekt „Genealogija i transfer modela interkulturalizma” (1991-1995. voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić) realiziran je kroz nekoliko etapa od kojih su najvažnije: komparativna analiza i sintetski izvještaj o multikulturalnim/interkulturalnim politikama i praksama i empirijsko istraživanje o multikulturalnim/interkulturalnim stavovima srednjoškolskih učenika u Hrvatskoj. U projektnom timu znanstveno-istraživačkog projekta „Genealogija i transfer modela interkulturalizma” sudjelovali su: Zlata Godler, Stjepan Jagić, Đurđa Jureša – Persoglio, Vjeran Katunarić, Antun Mijatović, Elvi Piršl, Gordana Uzelac, Vinko Zidarić i Neven Hrvatić.

<sup>3</sup> Stalna konferencija ministara prosvjete Vijeća Europe – Stockholm 1975. godine

<sup>4</sup> Tradicionalne prednacionalne sredine (kao što je romska) kulturno su jednovrsne i različite. Tek u nacionalnoj epohi doći će do cjelokupne kulturne homogenizacije. U najvećem broju slučajeva (i u Hrvatskoj) prostor nacije-države sastavljen je od dvaju iznutra slabo omeđenih društvenih prostora: prostora većinskog (hrvatskog) naroda i prostora u kojima žive nacionalne ili etničke zajednice i manjine. Njihove unutarnje veze su izravne, na razini lokalne zajednice, obitelji i susjedstva, i neizravne, posredovane institucijama države i društva na čitavom prostoru nacije-države (Katunarić, 1996., 845).

<sup>5</sup> Interkulturalizam znači znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnog obogaćivanja između različitih komponenti unutar kulture jedne zemlje i između različitih kultura u svijetu; interkulturalizam stremi nadilaženju procesa asimilacije, tako i pasivne koegzistencije mnoštva kultura, kako bi se razvijalo samopoštovanje i poštovanje i razumijevanje kultura drugih. (Prema: *International Conference of Education, Geneva, 14. – 19. september 1992.*, UNESCO, *International Bureau of Education*)

<sup>6</sup> Stalna konferencija ministara prosvjete Vijeća Europe – Glasgow 1983. godine

- zajamčivanje jednakih mogućnosti za sve učenike i suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije, rasizma, ksenofobije i dr.,
- razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

Vijeće Europe ostalo je do danas najvažniji čimbenik oblikovanja interkulturalnog obrazovanja kao obrazovne politike, a razvoj je tekao kroz nekoliko faza (Leclerc, 2002.)

1. Interkulturalno obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (oko 1970-ih i 1980-ih godina)

- projekt Vijeća Europe „Obrazovanje i kulturni razvoj migranata”
- pronalaženje novih rješenja za obrazovanje djece migranata – „eksperimentalni razredi” 1972-1984.
- kompenzacijski i integracijski programi za djecu iz useljeničkih obitelji

2. Interkulturalno obrazovanje i prava manjina (1990-ih godina)

- prava manjina nakon političkih promjena Središnjoj i Istočnoj Europi

- okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1993.)
- program Vijeća Europe „Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti”
- kulturna prava, kulturne zajednice, pitanje Roma<sup>7</sup>, jezici i kulture kojima prijeti nestanak...

3. Interkulturalno obrazovanje i „naučiti živjeti zajedno” (nakon 2000. godine)

- šira dimenzija „naučiti živjeti zajedno”
- pripremanje djece i mladih (i odraslih) za zajednički život u multikulturalnom društvu
- projekt Vijeća Europe „Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi”

Novi pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa – sudjelovanja i uključivanja, kako bi učenici naučili živjeti zajedno (Batelaan, P., 2000.). Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija. Pojam „interkulturalnoga” podrazumijeva obrazovanje koja daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu.

## SHEMA 1. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE – POLAZNICE

POLAZNE OSNOVE/PRISTUPI	NAČINI PROVEDBE
<p>Jednakost u pristupu Kulturna i jezična prava Specifična prava pripadnika nacionalnih/etničkih manjina Multikulturalno okruženje Jednake šanse i pozornost prema ugroženim skupinama/pojedincima</p>	<p>Obrazovanje za ljudska prava Obrazovanje za (demokratsko) građanstvo Obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina Različite kompetencije i znanja Interakcija i suradničko učenje</p>

<sup>7</sup> Migracije Roma imale su i drugačije posljedice od seoba nekih drugih naroda i nisu dovele do značajnijih promjena u kulturnom ozračju imigrantskih društava. Jedna od posljedica takvog položaja Roma (kulturnog i etničkog identiteta) i stava prema Romima u Europi je i relativno niska razina tolerancije pluralnosti grupa i kultura (Casteles, 1995, 294-301) i egzistiranje različitih modela:

- potpuno isključenje (sprječavanje ulaska migranata u zemlju);
- diferencijalno isključenje (formalnim i neformalnim mehanizmima je participiranje etničkih skupina i migranata u sveukupnosti društvenog života svedeno, najčešće, samo na tržište rada) ili pronalaženje načina premještanja Roma u druge zemlje (povratka), uz financijsku potporu otvaranju tamošnjih tržišta rada Romima;
- asimilacijski model: uključivanje u društvo kroz gubitak kulturnih, jezičnih i socijalnih posebnosti, gdje se većina aktivnosti vezanih uz kulturnu autonomiju i obrazovanje Roma usmjerava na njihovo što brže uključivanje u redovni obrazovni sustav, bez intervencija usmjerenih na njegovu prilagodbu ili dopunu sadržajima i oblicima specifičnim za romski identitet;
- pluralistički model: uz prihvaćanje temeljnih vrijednosti domaće sredine, etničke zajednice zadržavaju svoje specifičnosti u svim elementima identiteta, prema očuvanju romske kulture i etničke posebnosti kroz interkulturalni pristup.

Temeljna pitanja interkulturalnoga obrazovanja proizlaze iz prihvaćenoga odnosa, stava prema multikulturalnom društvu. Konceptija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja formira se unutar dihotomnih zahtjeva: obrazovanja u funkciji otkrivanja i poticaja razvoja pojedinca prema univerzalnim obilježjima, koja će ga učiniti sličnim drugima, ili preferiranja suprotnog procesa – odgoja i obrazovanja u pravcu uključivanja u određene skupine i zajednice s posebnom kulturom (ili proces osiguravanja prava na postojanje i izražavanje vlastitih obilježja) (Perotti, 1995, 12).

Razvoji interkulturalnog odgoja i obrazovanja u svijetu sadrže nekoliko (konceptijski sličnih) podružja<sup>8</sup>, što je utjecalo i na razvoj zajedničkih, ali i specifičnih pristupa, dok je proces interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u Europi, na aplikativnoj razini, prolazio kroz više podetapa:

1. Izobrazba učitelja za razumijevanje između kultura (migracije)
2. Posebno obrazovanje za “kulturno drugačije”
3. Obrazovanje za sve s “kulturnim dodatkom” – multikulturalni kontekst društva
4. Razvoj interkulturalnoga kurikuluma

## Interkulturalno obrazovanje: razvoji i izazovi

Bitna odrednica razvoja interkulturalizma, u kojem obrazovanje ima autonomnu ulogu, je implementacija istraživanja, kroz uvođenje modela zajedničkih nastavnih strategija, kojem nužno ne prethodi cjelovit teorijski pristup (Perotti, 1995). Interkulturalni odgoj i obrazovanje pojavljuju se i kao težnja za potvrđivanjem izvornih kulturnih identiteta onih etničkih skupina koje žive u multikulturalnim društvima. U ovom kontekstu interkulturalno obrazovanje može doprinijeti objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju pridonosa sva-

ke civilizacije, promicanju pozitivnoga i dinamičnoga suodnosa među različitim kulturama i unapređenju zajedničkog života u multikulturalnom okružju (Rubinacci i Amatucci, 1995., 33). U suodnosu četiri potporna obrazovanja: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti (Delors, 1998, 95-108), upravo je interkulturalno obrazovanje (*učiti biti zajedno*) nezaobilazna karika koja omogućuje djelotvorniji rad na transformaciji sukoba (tipičnih za suvremeni svijet) i razvijanje poštovanja za druge ljude, kulture i vrijednosti.

Nakon Ministarske konferencije u Ateni 2003. godine, interkulturalno obrazovanje potvrđeno je kao opći politički cilj, uz jasno strukturirane odrednice, gdje se naglasak stavlja na: *učenje putem razlika*, učenje putem prijepora i sukoba i interaktivno učenje<sup>9</sup>

U ovom kontekstu *učenje putem razlika* odnosi se na obogaćivanje, mijenjanje identiteta i ponašanja učenika, kroz proces očuvanja raznolikosti<sup>10</sup> u multikulturalnoj sredini i novih iskustava tijekom učenja. Učenje putem razlika polazi od sustavnog upoznavanja (izlaganja) različitim kulturama, razumijevanja kulturnih razlika, prema otkrivanju vlastite kulture kroz interkulturalna iskustva. Izvore kulturnih razlika istraživao je G. Hofstede, a kulturu definira kao “*kolektivno programiranu svijest koja razlikuje pripadnike jedne ljudske grupe od druge*”, naglašavajući kako kultura nije vlasništvo pojedinaca, nego skupina, u ovom slučaju *nacije*. Pojam “nacije” razumijeva kao “zemlju”, “društvo”, dakle stanovnici jedne zemlje, bez obzira na različitu etničku ili vjersku pripadnost, mogu dijeliti ista obilježja “*nacionalne kulture*”. Obilježja “nacionalne kulture” Hofstede dijeli u četiri dimenzije: hijerahijsku distancu, individualizam-kolektivizam, muževnost-ženstvenost i kontrolu neizvjesnosti (anksioznost).

<sup>8</sup> Programi interkulturalnog obrazovanja obuhvaćali su područja čija su konceptija i sadržaji slični: odgoj i obrazovanje kulturno drugačijih; bikulturalni (bilingvalni) odgoj i obrazovanje; odgoj i obrazovanje o kulturnim razlikama ili kulturnom razumijevanju; odgoj i obrazovanje za kulturni pluralizam; odgoj i obrazovanje za međunarodno razumijevanje i suradnju; odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo...

<sup>9</sup> Stalna konferencija europskih ministara odgoja i obrazovanja – Interkulturalni odgoj i obrazovanje: upravljanje raznolikošću, jačanje demokracije 21. sjednica, Atena, Grčka, 10.-12. studenog 2003. – César Birzúa

<sup>10</sup> Prema teoriji „diferencijacije” postojeće kulturne razlike stvaraju nove koje postaju izvorom novog kulturnog obogaćivanja i usmjerenost interkulturalnog odgoja na međusobno razumijevanje razlika – interkulturalni senzibilitet (Bennett, 1993).

Jedan od mogućih pristupa istraživanja kulturnih razlika proveden je u Hrvatskoj u okviru znanstveno-istraživačkog projekta “Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture”<sup>11</sup>, prema Hofstedeovom modelu.

Učenje putem razlika obuhvaća usredotočenost na razlike, poštivanje kulturnog relativizma i uzajamnost, gdje svaka kultura ima granice koje se mogu „prijeći” samo iskazivanjem otvorenosti i interakcijom.

*Učenje putem prijepora i sukoba* ukazuje na činjenicu kako interkulturalno obrazovanje može izazvati sukobe interesa na kulturnom planu (napetosti, pritiske, pregovore...), ali i biti preventivno sredstvo upravljanja sukobima u uobičajenim životnim situacijama. S tih polazišta, razumijevanje prijepornih pitanja i rješavanje sukoba (kao bitnih odrednica interkulturalnog odgoja) pozivaju se na načela uzajamnog ograničenja ljudskih prava i recipročnosti (očuvanja moralnog zajedništva usprkos razlikama). Aplikativni pomaci u učenju putem prijepora i sukoba vidljiviji su krajem 1990-tih godina kada Vijeće Europe uvodi višeperspektivnost u nastavu povijesti, jezičnu politiku i odgoj za građanstvo. Kroz svjesno prihvaćanje prošlosti (Gundara, 2000), interkulturalno obrazovanje postaje dio procesa pomirenja i očuvanja mira, ali i upravljanja sukobima. Riječ je o procesu kojim se potiče dijalog, pregovaranje, pomirenje, kompromis, prilagođavanje, izbjegavanje i u konačnici zajedničko rješavanje problema, gdje značajnu ulogu ima i vjerski odgoj. Vjerski je odgoj jedno od najzahtjevnijih pedagoško-didaktičkih pitanja suvremene škole. Na

zasadama teorija akulturacije, kojima je izvorišni pojam pregovaranje i dijalog između različitih etničkih skupina (Spindler i Spindler, 1990.) evangelizacija je dominantno vezana uz proces inkulturacije. Na znakoviti pomak prema interkulturalizmu u evangelizaciji ukazali su rezultati međunarodnog projekta „Learning in a world of many faiths, cultures and ideologies – a Christian response”<sup>12</sup> u organizaciji Svjetskog vijeća crkava (World Council of Churches’). Interkulturalni pristup u evangelizaciji, a posebno u koncepciji religijskih (kršćanskih) oblika odgoja i obrazovanja, obuhvaća cjelovite modele (metode, izvori, voditelji) i kurikulum koji će se moći prilagoditi realizaciji u multikulturalnim i multikonfesionalnim društvima (Pirri-Simonian, 1993.).

Zalaganje za konfesijski (u okviru jedne religije) ili integracijski oblik (duhovni izbor-pluralizam i raznolikost) prijelaz je prema interkulturalnom pristupu, gdje je vjerski odgoj saturiran u okviru odgoja za građanstvo (što je i u fokusu projekta Vijeća Europe – Novi interkulturalni izazov: vjerska raznolikost i dijalog u Europi iz 2000. godine). *Interaktivno učenje* polazi od primarnog cilja interkulturalnog obrazovanja: naučiti živjeti zajedno. Multikulturalna europska (i hrvatska) raznolikost traži i nove modele prilagodbe u obitelji, školi, okruženju i društvu. Bez obzira na načine/modele: učenje u mreži, učenje u timu (ekipi), učenje u zajednici, naglasak je na suradnji, razmjeni, skupnim aktivnostima i želji da se radi i živi zajedno. Jedan od mogućih pristupa je i kooperativna nastava koja se realizira u malim skupinama kako bi se između uče-

<sup>11</sup> Znanstveno-istraživački projekt “Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture” 1996 – 2001. (istraživanje je provedeno na stratificiranom uzorku od 3970 učenika 41 srednje škole iz svih županijskih središta, 2011 roditelja anketiranih učenika i 371 nastavnika – voditelj prof. dr.sc. Vlatko Previšić). U dijelu istraživanja koje se odnosilo na “nacionalnu kulturu”, anketni upitnik obuhvatio je 113 pitanja (Lickertova skala) gdje su ispitivane četiri dimenzije kulture prema Hofstedeovom modelu: hijerarhijska distanca, individualizam-kolektivizam, muževnost–ženstvenost i anksioznost. (Prema: Hofstede, G. (1994), *Viore dans un monde multicultural*, Les Éditions D’ Organisation, Paris.)

<sup>12</sup> Pristup interkulturalnom religijskom odgoju promatran je u projektu kroz nekoliko područja:

- pastoralno djelovanje;
- potrebu upoznavanja odgojne/obrazovne situacije u školama;
- različite poglede na religijski odgoj;
- jednakost kultura;
- kršćanstvo i različite religije;
- buduća očekivanja (Brokerhof i Zuurmond, 1990., 6)

nika razvila interakcija i pružila mogućnost aktivnog sudjelovanja kroz različite uloge unutar skupine i korištenje zanimljivih nastavnih materijala (izrađenih na interkulturalnim osnovama).

## Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma

Kod analize nekih od temeljnih sastavnica interkulturalnoga kurikuluma<sup>13</sup>: *programi, postupci* i *sredstva*, ne možemo zanemariti multikulturalno okružje<sup>14</sup> u kojem se nastava realizira. Definiiranje sva tri segmenta (u konkretnom nastavnom procesu), zavisit će i od interkulturalnoga pristupa koji će moći omogućiti učenicima pravo na različitost, doprinosti ostvarivanju jednakih mogućnosti, kao i pripremati sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu.

Suvremeno strukturiran školski kurikulum treba artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke učitelja koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova i širina, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima (Previšić, 2004). Ako iz termina školski kurikulum, (koji sadržajno obuhvaća i operacionalizirane ciljeve učenja, nastavne metode, strategije, situacije, kao i evaluaciju procesa) izdvojimo *sadržaje učenja* – definirane nastavnim programima, možemo uočiti njihovu interkulturalnu određenost. Interkulturalni kurikulum stoga valja koncipirati prema boljem upoznavanju sebe, potom drugih, otkrivanju sličnosti i razlika, sagledavanju predra-

suda i nakon toga suradnjom, ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

Interkulturalno/multikulturalno obrazovanje bilo u ranijim razdobljima dominantno upućeno prema pripadnicima manjinskih (etničkih) skupina i djecu doseljenika/migranata i u tom segmentu su otvorene perspektive prema boljem uspjehu u nastavi, povećavanjem motivacije za učenje i samosvijesti učenika. No, kad se pokuša analizirati položaj manjina u obrazovnim sustavima europskih zemalja, može se uočiti kako su kroz prošlost izgrađivani nacionalni obrazovni sustavi, usmjereni na promidžbu vlastite kulture, njegovanju i razvoju nacionalne svijesti. Odnos prema drugim narodima (a osobito prema Romima i drugim nacionalnim i vjerskim manjinama u vlastitoj zemlji), često je iskazivan kao nepovjerenje, sumnja i težnja ograničavanju i podčinjavanju, a u obrazovnom sustavu kao onemogućavanje obrazovanja pripadnika određenih manjina ili procesom suptilne i intenzivne asimilacije (nastavni programi i sadržaji) (Posavec, 1996.). U ovom kontekstu važan su čimbenik bilingvalni<sup>15</sup> (multilingvalni) obrazovni modeli, gdje se dio nastave (obično društvena/nacionalna skupina predmeta) realizira na materinskom jeziku, a ostali predmeti na većinskom jeziku. Većina učenika iz manjinskih jezičnih skupina na početku školovanja doseže receptivni stupanj bilingvizma, a tek dio populacije nakon nekoliko godina svladava reproduktivni stupanj (osamostaljivanje mišljenja na većinskom jeziku, korištenje većeg broja riječi i gramatičkih pravila, ponavljanje složenijih rečeničnih oblika). Budući da je preduvjet za uspješno praćenje i usva-

<sup>13</sup> U ovom kontekstu kurikulum određujemo kao skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju obrazovni proces, a odnose se na zadatke i sadržaje koji su dosljedno izvedeni iz cilja, te na organizacijske oblike, metode rada i postupke provjere uspješnosti nastavnog procesa. (Prema: Tanner, L.N. – Tanner, D. (1982), *Curriculum History as Useable Knowledge*, Curriculum Inquiri, 12,4. i Kliebard, H.M. (1986), *The Struggle for the American Curriculum*, Pitman, New York.) ili „kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnovano ciljevanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka” (Previšić, 2007., 19)

<sup>14</sup> Kulturna raznolikost europskih društava (posebice pluralizam doprinosa drugih kultura, jezični i etnokulturalni pluralizam, regionalni pluralizam) utjecala je na promjenu u odnosu Vijeća Europe od posebnog obrazovanja za “kulturno drugačije” (eksperimentalna nastava za djecu imigranata), prema obrazovanju za sve s “kulturnim dodatkom” (Perotti, 1995.,29), koje omogućuje otkrivanje različitosti, ali i razvijanje umijeća i sposobnosti neophodnih za suodnos između različitih kultura

<sup>15</sup> Bilingvalnost/dvojezičnost – uže: govorna osoba koja više ili manje slobodno vlada s dva jezika; – šire: socijalna pojava kad pojedinac, dio ili cijela nacionalna manjina sustavno upotrebljava, služi se materinskim jezikom i jezikom kojeg drugog naroda (Rosandić, 1983., 15).

janje nastavnih sadržaja u višim razredima produktivni stupanj dvojezičnosti, jedan od mogućih razloga neuspjeha učenika iz manjinskih jezičnih skupina je evidentan. Zato je za uspješnu provedbu bilingvalnih obrazovnih modela u multikulturalnim sredinama, bitna suradnja škole (učitelja) i roditelja, kako bi cjelokupni proces bio pedagoški (i didaktički) dobro osmišljen:

- novi jezik početi učiti kada je to za učenike u pojedinoj bilingvalnoj/multilingvalnoj sredini najpovoljnije,
- učenicima (i roditeljima) objasniti važnost učenja novog/drugog jezika,
- koristiti primjerene nastavne metode,
- novi jezik usvajati na „interkulturalno osjetljivim“ udžbenicima/tekstovima.

Tek tada je moguće očekivati da će funkcionalni bilingvizam, preko profesionalnog i aktivnog, doseći razinu *interkulturalnog bilingvizma*, kao čimbenika kulturnog pluralizma (Choumak, 2002.)

I interkulturalni kurikulum koji je samo dijelom usmjeren prema upoznavanju vlastite (manjinske) kulture i prošlosti, kao jednakovrijedne dominantnoj kulturi, može utjecati na razvoj grupnog (nacionalnog) ponosa, samopoštovanja, a posredno motivacije i boljeg školskog uspjeha (Glazer, 1997).

Interkulturalnom pristupu, kao značajnoj vrijednosnoj orijentaciji, slijedi daljnje istraživanje pedagoške i znanstvene relevantnosti pojedinih nastavnih sadržaja i kurikulumu u cjelini. Pojednostavljeno je gledanje kako se druge kulture mogu razumjeti i prihvatiti samo prigodnim upoznavanjem pojedinih dijelova i manifestacija. Interkulturalni kurikulum temelji se na stečenim iskustvima učenika – znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima, a obuhvaća više komplementarnih dimenzija:

- kulturalna – sposobnost interkulturalne komunikacije (na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou);
- društvena – suodnos u procesu poštivanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde (funkcije obitelji, poticanje suradnje, sudjelovanje u javnom životu);
- gospodarska – osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju;
- okolinska – priprema za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju.

Koncepcija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja ovisit će, u velikoj mjeri, od nastavnih sadržaja, modela, strategija...- interkulturalnog kurikulumu, a prema kulturnoj integraciji, implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici.

Neposredna primjena u nastavnoj praksi moguća je s gledišta rasterećenja od nepotrebnih sadržaja, uvođenja inoviranih programa, poboljšanja kako udžbenika i ostalih nastavnih materijala, te uopće suvremenije pedagoške komunikacije između učenika, učitelja i roditelja u kontekstu interkulturalnih odnosa.

Interkulturalna odgojna (školska) zajednica novi način je stjecanja znanja, ali u konačnici i stvaranja znanja. U prostoru između između sudjelovanja/uključivanja i učenja „živjeti zajedno“ omogućeno je nastajanje i djelovanje interkulturalne odgojne zajednice. Kako bi se interkulturalni proces neposredno provodio/zaživio, uz obrazovnu komponentu neophodna je odgojna. Škola prestaje biti samo mjesto stjecanja interkulturalnih spoznaja, već kontinuiranog „učenja“ (su)života, suradnje, tolerancije, ravnopravnosti... u kojem neposredno sudjeluju učenici, učitelji, roditelji i okruženje<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Oblik interkulturalne odgojne zajednice realiziran je u Hrvatskoj kao model Romske odgojne zajednice u organizaciji Odbora za pastoral Roma HBK 1995.-1997. godine. Romska odgojna zajednica bila je specifičan oblik interkulturalne, odgojne, vjerske i obrazovne djelatnosti za djecu Rome (i druge). Primarni doprinos (zadatak) Romske odgojne zajednice bio je učenje života u zajednici (polaznici su bili iz različitih romskih skupina, socijalnih, kulturnih, jezičnih i vjerskih sredina, kao i sudionici neromi), što je podrazumijevalo suodgovornost učitelja i učenika za uključivanje u interakcijski nastavni proces i stalnu međusobnu suradnju, koja se nije prekidala ni nakon formalnog završetka pojedinog ciklusa (tečaja). Ovako koncipirana, romska – interkulturalna odgojna zajednica predstavljala je pedagošku inovaciju u Hrvatskoj, u vrijeme dok su tek u pripremi ili u početku realizacije bili slični projekti u Europi.



Ostvarivanje temeljnih zadataka interkulturalne odgojne zajednice pretpostavlja:

- suglasje i suradnju svih odgojnih čimbenika i kontinuitet u provođenju,
- omogućavanje svoj djeci snalaženje u odnosu s drugim ljudima, doživljaj i prožimanje vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja,
- bolju socijalizaciju kroz suradničko učenje (u kojem 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 bilingvalnih obrazovnih modela i stvaralaštvo na vlastitom (manjinskom) jeziku.

Preduvjeti za djelovanje interkulturalne odgojne zajednice su otvorena škola i sukonstrukcija školskog kurikuluma. Takav pristup pretpostavlja da cilj interkulturalnog obrazovanja nije znanje, već odnos, stav prema znanju, nova konstrukcija i razina znanja koja omogućuje nastajanje i djelovanje interkulturalne odgojne (školske) zajednice.

## Interkulturalne kompetencije učitelja

Profesiju učitelja treba promatrati kao kontinuum koji uključuje inicijalno obrazovanje, ali i dalji profesionalni razvoj (usavršavanje), temeljen na principima cjeloživotnog učenja koje će obuhvatiti formalno i neformalno obrazovanje. Sadržaji inicijalnog obrazovanja i daljeg stručnog razvoja trebaju se temeljiti na interdisciplinarnosti i suradničkom učenju što će omogućiti stjecanje znanja i iskustava važnih za rad u kulturno pluralnim društvima (Europi). Novi izazovi koji se postavljaju pred učitelje obuhvaćaju i etičku i interkulturalnu komponentu. Uz potrebno stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika, učitelji bi trebali imati prosocijalne, empatijske, asertivne i stvaralačke sposobnosti (Jozek, Lomnický, Žbirková, 2007.), kao i interkulturalne kompetencije.

U ovom određenju temeljne kompetencije učitelja obuhvaćaju (Macháček, 2006.):

- stručno-predmetne kompetencije (poznavanje predmetnih znanstvenih sadržaja...);

- pedagoške kompetencije (vođenje procesa učenja, didaktička i metodička transformacija nastavnih sadržaja, oblikovanje poticajnog radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u školi...);
- organizacijske (menadžerske) kompetencije (planiranje i programiranje nastavnog procesa...);
- komunikativne kompetencije (uspostavljanje aktivnog suodnosa s učenicima/studentima, roditeljima i drugim čimbenicima odgoja i obrazovanja...);
- savjetodavne i konzultativne kompetencije (prepoznavanje mogućih teškoća u nastavi, davanje potpore učenicima...);
- evaluacijske kompetencije (cjelovita analiza i vrednovanje učeničkih/studentskih i osobnih postignuća, otvorenost za promjene...);
- interkulturalne kompetencije.

Složeni sustav: izobrazba učitelja, pedagoška kompetencija, razvoj škola i obrazovnih istraživanja tek treba sagledati u suvremenom, multikulturalnom svijetu gdje *interkulturalna kompetencija* ima svoje posebno mjesto (Hrvatić, N., Piršl, E., 2005.).

Uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju je višeznačna. Već je klasična obrazovna funkcija (transfer i didaktičko oblikovanje informacija) doživjela promjene (ubrzani napredak nastavne tehnike i tehnologije) prema animiranju, komentiranju, ustroju aktivnosti i pomoći u nastavnom procesu. Razvoj odgojnih funkcija nastavnika sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998., 149). U multikulturalnom okružju nastavnik nije samo dobar poznavatelj drugih kultura, „brana” prema nastajanju stereotipa, jednostranih stajališta i predrasuda, već suradnik – kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Hrvatić, 2005.) (*shema 2*). Nova uloga učitelja jest osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Sleeter i Grant, 1994.). *Interkulturalna osjetljivost* učitelja ne

odnosi se samo na uvažavanje različitosti i potreba učenika drugih (manjinskih) zajednica, budući da jednake razlike/sličnosti mogu biti i unutar iste (većinske) kulturne zajednice. Učitelji i pedagozi u školama trebali bi učeniku omogućiti nastavu u ko-

joj se osjeti ozračje međusobnoga razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti i suradničkoga učenja, jer jedino na neposrednom iskustvu možemo očekivati pomake u budućim interkulturalnim odnosima (Näcke i Park, 2000.).

## SHEMA 2. FUNKCIJE NASTAVNIKA S OBZIROM NA KULTURALNO OKRUŽJE

KULTURALNO OKRUŽJE	PUTEVI DJELOVANJA	ULOGA UČITELJA
MONOKULTURA	PRIJENOS NACIONALNIH STEREOTIPA	MEDIJATOR
KULTURNI PLURALIZAM	PRIHVAĆANJE ELEMENATA DRUGIH KULTURA	MENTOR
MULTIKULTURALNO OKRUŽJE	INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE	MODERATOR

Isticanje važnosti sadržaja (interkulturalnoga) i načina učenja (u multikulturalnoj skupini) posebno je značajno kako bi škola bila katalizator u procesu inkulturacije, nadopuna obiteljskog odgoja i „obrazovanja” (a ne izvor suprotnosti) i bitan činitelj adaptacije djece i mladih. Interkulturalni pristup i za učitelje i za učenike pretpostavlja otkrivanje sličnosti i razlika – odnos, a ne samo poučavanje o raznim kulturama. Uz snalaženje i doživljaj drugačijih kulturalnih obilježja, te obrazovanje o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima, interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijeva i nove načine u izradi kurikuluma i nastavi (suradničko, kooperativno učenje).

### Prema zaključku

Početak novog milenija komunikacija postaje središnje pitanje gotovo svih poslovnih, gospodarskih, znanstvenih i obrazovnih djelatnosti. Ne samo ekspanzijom Interneta, već i jačanjem globalizacijskih trendova, komunikacija (interakcija između pripadnika različitih kultura), nužno dobiva atribut – interkulturalne, budući da je riječ o dijalogu/susretu različitih kultura. Kako pojedinci (i skupine) imaju vlastiti, osobni način komuniciranja, poznavanje i razumijevanje drugih, *interkulturalna kompetencija* postaje sve važniji produkt interkultural-

nog obrazovanja. Iskorak prema interkulturalnim (poslovnim) komunikacijama značajno je utjecao i na orijentaciju međunarodnih interkulturalnih asocijacija (Zidarić, 2000.). Interkulturalni odgoj, bez obzira na istaknutu (konsekvencijalnu) važnost na globalnoj razini, nije garant uspješnih poslovnih (interkulturalnih) komunikacija u svijetu promjena. Iako se interkulturalne kompetencije presudno formiraju u djetinstvu i adolescenciji, tek cjeloživotnim, interkulturalnim obrazovanjem moguće je značajno utjecati na razvoj interkulturalnih kompetencija. Filozofija interkulturalizma i interkulturalizam kao svjetski proces može se negirati, odbacivati, ali ne može ne uvažavati. Budući da je suvremeni svijet tisućama koraka daleko od idealizirane slike međusobne suradnje, zajedništva, ravnopravnosti, dijaloga..., baš zbog toga interkulturalni odgoj i cjeloživotno interkulturalno obrazovanje gotovo da nemaju alternativu.

Tek učenici (djeca, mladi i odrasli) koji dobro poznaju obilježja i vrijednosti svoga nacionalnoga i kulturnoga identiteta, osposobljeni su za nositelje i promicatelje vlastite kulture i mogu ravnopravno stupati u kontakt s drugim kulturama i ostvariti interkulturalnu komunikaciju na svim razinama, a i stvarati senzibilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvaćanje drugih ljudi i drugačijih kultura.

## Literatura

- Batelaan, P. (2000), Preparing schools for a multicultural learning society, *Intercultural Education*, 11(3): 305-310.
- Baur, S. R., Meder, G., Previšić, V. (Hrsg.) (1992), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengeheren.
- Bell, H. G. (1994), Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education, *European Journal of Intercultural Studies*, 5(2): 25-34.
- Bennett, M. J. (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. R., *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press.
- Berque, J. (1989), *New minority groups in the citadel of Europe*, Multidisciplinarna konferencija o obrazovnim i kulturnim aspektima odnosa među zajednicama- Strasbourg 5-7. XI 1989., Strasbourg.
- Brokerhof, D. i Zuurmond, A. (1990), The Teleological Aspect of Christian Involvement in Intercultural Religious Education, *Interlink – final report*, Manchester, 5:4-13.
- Choumak, L. N. (2002), Bilingual Education Models in Latvia: a view from Belarus, *Intercultural Education*, 13(4): 451-461
- Castles, S. (1995) How nation-states respond to immigration and ethnic diversity. *New Community*, 21(3):293-308.
- Delors, J. (1998), *Učenje – blago u nama*, Zagreb, Educa.
- Gans, H. J. (1994), Symbolic Ethnicity and Symbolic Religiosity: Towards a Comparison of Ethnic and Religious Acculturation, *Ethnic and Racial Studies*, London, 17(4):577-592.
- Glazer, N. (1997), *We are all multiculturalists now*, Cambridge, Harvard University Press.
- Gundara, J. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, London, P. Chapman Publishing.
- Hofstede, G. (1994), *Cultures and organizations*, London, HarperColins Publishers.
- Hrvatić, N. & Posavec, K. (2000), Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11, 1, pp. 93-105.
- Hrvatić, N. (2001), Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja, U: Rosić, V. (ur.) *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, (str. 241-253), Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
- Hrvatić, N., Piršl, E., (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, *Pedagogijska istraživanja*, Zagreb.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja U:Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, (str.333-356) Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga, Zagreb.
- Jozek, M., Lomnický, I., Žbirková, V. (2007), O problematici profesionalnih kompetencija sveučilišnih profesora, U: Babić N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, (str. 241-248), Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Ukraine, Osijek.
- Leclercq, J.M.(2002), *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l' Europe.
- Katunarić, V. (1996), Tri lica kulture, *Društvena istraživanja*, Zagreb, 5(25-26), str. 831-858.
- Katunarić, V. (ed.) (1997), *Multicultural realiti and perspectives in Croatia*, Zagreb, Interkultura.
- Macháčík, D. (2006), Ku ključovým kompetenciám učiteľa, U: Sirotova, M., Danek, J. (ur.) *Quo vadis visokoškolsky učiteľ*, (str. 86-90), Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava.
- Mijatović, A. i Previšić, V. (ur) (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb, Interkultura.
- Näcke, L. Park, E.,(2000), Subjektivität und Subjektivierung – zwischen Einschreibung und Selbstführung. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, Heft 94. )-35.
- Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Educa.

- Pirri-Simonian, T. (1993), *Christian Education in Pluralist Societies*, *Education*, Geneva, 2-3:1-7.
- Piršl, E. (2001), *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu*, Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet Zagreb.(doktorska disertacija)
- Posavec, K. (1996), Odgoj i izobrazba Roma – prema demokratizaciji i interkulturalnom učenju, *Nevo drom – Novi put*, Zagreb, 1: 24-25.
- Previšić, V. (1996), Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama, *Društvena istraživanja*, Zagreb, 5(25-26):859-874.
- Previšić, V. (2004), Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca – uz temu broja. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1):23-24.
- Previšić, V. i Mijatović, A. (ur) (2001), *Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb, Interkultura.
- Previšić, V., Hrvatić, N., Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1):105-120
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma U:Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, (str.15-33) Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga, Zagreb.
- Resman, M. (2006), Oblikovanje interkulturalne školske zajednice. U: Vrgoč, H. (ur.) *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zagreb, HPKZ.
- Rey, M.(1986), *Training teachers in intercultural education?*, Strasbourg, Council of Europe.
- Rosandić, D. (1983), *Riječ materinska*, Zagreb, Školske novine.
- Rubinacci, A., Amatucci, L. (eds.) (1995.) *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Firenze: Le Monnier, 33-41.
- Sablić, M. (2004), *Obrazovanje za interkulturalne odnose*, Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet Zagreb.(magistarski rad)
- Sablić, M. (2005.) *Socijalna distanca srednjoškolaca istočne Slavonije prema pojedincima različitih nacionalnih skupina*, Zagreb, Napredak br. 1., 2005., str, 27-37.
- Sleeter and Grant, C. (1994), *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*, New York, Macmillan Publishing Company
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S., (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju, Interdisciplinarni rječnik*, Zagreb, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
- Spajić-Vrkaš, V. (ur.), (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju, Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*, Zagreb, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
- Spindler, G.D.i Spindler, L. (1990), *The American Cultural Dialogue and its Transmission*, London i New York, Falmer Press.
- Zidarić, V. (2002), *Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje*, Vukovar, Europski dom Vukovar.