

Transkulturalne dimenzije kurikuluma

Nikolina Matoš
Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu
Osmi odsjek za Glazbenu pedagogiju

Sažetak

Da se Bach rodio u Kongu umjesto u Saskoj, ne bi napisao ni takt korala ili sonate, premda možemo jednako tako biti sigurni da bi on svoje sunarodnjake nadmašio u nekoj glazbenoj formi (Kroeber, prema Bruneru, 2000). Neizbježno smo obilježeni okolnostima u kojima smo rođeni i odgajani i stoga slobodno možemo ustvrditi da je kultura čovjekova sudbina. Odgoj unutar određene kulture urezuje se u naše procese mišljenja: um stvara kulturu, ali i kultura stvara um. Čovjek zato treba biti svjestan o vlastitoj kulturnoj kondicioniranosti, pa tako i svojoj (prirodnoj) sklonosti da gleda na svijet iz vlastite perspektive. Ipak, sadašnji svijet se značajno razlikuje od onoga u kojemu su odrastale prethodne generacije: zakoračili smo u 21. stoljeće koje je već do sada obilježeno progresivnom globalizacijom. Kretanje, dodirivanje i stapanje različitih kultura dinamičnije je no ikad. Dok se multikulturalizam odnosi na suživot, a interkulturalizam na suodnos tih različitih kultura, transkulturalizam predstavlja još jedan korak dalje: kulture se prožimaju i stapaju, stvaraju se neokulture, kreiraju se novi (materijalni i nematerijalni) kulturni proizvodi. Da bi odgovorio na potrebe učenika 21. stoljeća, kurikulum treba sadržati transkulturalne dimenzije, odnosno one dimenzije koje će dopustiti istraživanje, ispitivanje i infiltriranje različitih (stranih, drugačijih) kultura, modificiranje i stvaranje novih identiteta, te usvajanje kultura izbora.

Ključne riječi: transkulturalizam, kultura, identitet, kurikulum, odgoj i obrazovanje.

Uvod

S obzirom na to da su se time bavili mnogi autori, u ovome radu nemamo namjeru ponuditi vlastitu definiciju kulture. Ali istaknut ćemo neke njezine odrednice, kako bismo se približili istraživanju fenomena transkulturalizma. Polić (2008) postavlja pitanje kako i koliko kultura (pred)određuje čovjeka? Je li kultura čovjekova sudbina? Možemo slobodno ustvrditi da jest, jer neizbježno smo obilježeni temporalnim i prostornim koordinatama u kojima živimo (Hasnaš, 2008), odnosno okolnostima u kojima smo rođeni i odgajani (Slimbach, 2005). Tako se odgoj unutar određene kulture urezuje u naše procese mišljenja, stvaraju se stoljetne navike i običaji (van Hook, 2012). Sadržaji kulture su svi eksplicitni i implicitni oblici ljudskoga ponašanja: s obzirom da je kultura materijalizacija duha, ali i spiritualizacija materije, pripadaju joj ideje, misli i vrijednosti, kao i konkretni proizvodi (Ninčević, 2009). Nematerijalni

dio kulture čine religijska vjerovanja, praznovjerja, mitovi i legende, aforizmi i poslovice, običaji, zakoni, ideologije i znanstvene istine. Sve što nas okružuje, a nije dio prirode, pripada materijaliziranoj kulturi, uključujući nastambe, ceste, strojeve, tehnologiju, vozila, odjeću, hranu, lijekove... (Strugar, 2012).

Kultura i kulture

Zbog svoje višedimenzionalnosti, kultura nije uzor ili norma, nego stanje, pa je ispravno govoriti o *kulturama*, a ne jednoj (jedinствenoj i nadređenoj) *Kulturi* (Katunarić, 1996). Različite kulture se formiraju društvenim, gospodarskim i političkim odnosima, a svjedočimo lošoj tendenciji zapada da konstruira i rekonstruira nezapadni svijet (Spajić-Vrkaš, 1995), takozvanoj „the West and the rest” perspektivi (Visker, 1994). Čovjek treba biti svjestan o sebi kao kulturno kondicioniranoj osobi, pa tako i svojoj (prirodnoj)

sklonosti da gleda na svijet iz vlastite perspektive. Tumačenje društvenih činjenica kroz različite vizije i verzije svijeta oblikuje različite svjetonazore pojedinaca i/ili skupina. To često dovodi do kulturne retencije: zatvaranja pojedinaca u grupe sebi sličnih, u svrhu očuvanja vlastita kulturnog identiteta (Sekulić-Majurec, 1996a). Korijeni takvog ponašanja sežu sve do prvobitnih ljudskih zajednica, u kojima se bliskost stvarala primordijalnim vezama (na temelju roda i podrijetla). Etničke skupine i nacije kao (zamišljene) zajednice samo su nešto suvremenija verzija istoga, a Spajić-Vrkaš (1995) ističe kako će potrebu za primordijalnim vezama ipak istisnuti poboljšanje materijalnih životnih uvjeta. Nacionalna ideja oblik je ostvarenja smisla za zajedništvo i postojanja kolektivnih identiteta (Katunarić, 1996).

Univerzalizam i neuniverzalizam

U 21. stoljeću ipak možemo govoriti o postnacionalnim i višeslojnim oblicima identiteta. Od *europskoga identiteta* koji pruža nove osjećaje pripadnosti i nove percepcije prostora (european added value), primičemo se *globalnoj perspektivi* – Zemlji kao zajedničkom domu! U daljnjim razmatranjima kulture kao sudbine, neophodno je objasniti dvije različite kategorije teorija o ljudskoj naravi: univerzalističke i neuniverzalističke (Spajić-Vrkaš, 1995). Ideja univerzalističkih teorija jest da je ljudska narav jedinstvena, bez obzira na posebnosti društveno-povijesnih uvjeta. Neuniverzalističke teorije o ljudskoj naravi govore kao o posljedici različitih povijesnih, kulturnih i društvenih uzroka. „Da se Bach rodio u Kongu umjesto u Saskoj, ne bi napisao ni takt korala ili sonate, premda možemo jednako tako biti sigurni da bi on svoje sunarodnjake nadmašio u nekoj glazbenoj formi“ (Kroeber, prema Bruneru, 2000, 120). U prilog neuniverzalizmu govori i Polić (2008, str. 8): „Od naših tijela s kojima smo rođeni, neusporedivo nas više određuje kultura ili duh u kojem smo se razvijali i odrasli. Jer ne

rađamo se mi ni kao Hrvati, ni kao Kinezi, pa ni kao žene ili muškarci, čak ni kao ljudi, nego to tek u duhu određene kulture postajemo.“ Sekulić-Majurec (1996b) naglašava važnost svijesti o vlastitu identitetu na više razina: pripadnost „svojoj“ kulturi i zajednici, pripadnost širim zajednicama, ali i pripadnost čovječanstvu u cjelini, jer ipak svi dijelimo zajedničku ljudskost. Dok su teorije o ljudskoj naravi međusobno isključive, životna realnost pruža dokaze o supostojanju univerzalizma i neuniverzalizma. Slimbach (2005) tako na primjeru hrane, jedne od univerzalnih ljudskih potreba, govori o čovjeku kao produktu ljudske vrste, kulture, ali i osobnih iskustava / preferencija (tablica 1).

Bruner (2000) u svojoj knjizi *Kultura obrazovanja* iznosi devet postavki značajnih za razmatranje odnosa uma, kulture i obrazovanja:

1. Postavka perspektivnosti – pojedinci nisu puka zrcala određene kulture, ali ipak nisu od nje oslobođeni. Kulturni kanoni tako nalažu moduse konstruiranja stvarnosti pa možemo reći da „nečija istina“ ne postoji nezavisno od perspektive. Uloga obrazovanja je, među ostalim, proširiti perspektivne horizonte i interpretativna propitivanja. Važno je „ne suditi nikoga dok nismo hodali u njegovim cipelama“, ističe Axtmann (2002).
2. Postavka ograničenja – zadaća obrazovanja je opremiti učenike s potrebnim simboličkim sustavima, u suprotnom će oni biti ograničeni u sposobnosti komunikacije, interakciji i interpretaciji događaja.
3. Postavka konstruktivizma – važno je biti svjestan činjenice da je svačija „stvarnost“ konstruirana: kultura oblikuje naš um, odnosno percepciju svijeta, samopoimanje i spoznaju vlastitih sposobnosti.
4. Postavka o interakciji – kulturnom transmisijom prenose se znanja i umijeća, ali i vrijednosti i stavovi, a dijeljenjem značenja unutar

TABLICA 1 ASPEKTI LJUDSKE NARAVI PREMA SLIMBACHU (2005)

univerzalni aspekt	„kao svi drugi“	potreba za hranom
kulturalni aspekt	„kao neki drugi“	što, gdje i kako jedemo
personalni aspekt	„kao nitko drugi“	osobni izbor hrane

- simboličkog sustava postiže se intersubjektivnost („znamo što je u tuđim glavama”).
5. Postavka eksternalizacije – zajedničkim sudjelovanjem u kulturnim aktivnostima nastaju radovi (materijalni i nematerijalni) koji počinju živjeti „svojim vlastitim životom” i stoje kao (trajni) zapis određenih mentalnih aktivnosti.
 6. Postavka instrumentalizma – najvažniji školski predmet, gledano kulturološki, je sama škola. Obrazovanje nije isključivo sredstvo vlastita razvoja, nego i dobivanja određenih priznanja (termini *primarno*, *sekundarno* i *tercijarno obrazovanje* stoje kao metafore za ta priznanja).
 7. Postavka institucionalnosti – institucije određuju uloge ljudi i njihov status, a uz status dolaze poštovanje i ugled, materijalna sigurnost i ostale beneficije.
 8. Postavka o identitetu i samopoštovanju – obrazovanje je izrazito važno za oblikovanje osobnosti. Osobnost se stvara putem iskustva s realnošću, materijalima i ljudima te fizičkim aktivnostima, bilo to u učionici ili izvan nje (Naji, 2011).
 9. Postavka narativnosti – obrazovanjem treba njegovati narativni iskaz kao modus mišljenja, stvaranja značenja i konstruiranja osobnog svijeta.

U sljedećim poglavljima ćemo pokušati osvjetliti ove postavke kroz prizmu transkulturalizma.

Transkulturalizam: sljedeći korak nakon interkulturalizma?

Zakoračili smo u 21. stoljeće, koje je već do sada obilježeno progresivnom globalizacijom. Sadašnji svijet se značajno razlikuje od onoga u kojemu su odrastale prethodne generacije (Buterin, 2012). Fluidnim razmjenama između različitih skupina transcendiraju se

inicijalna kultura i zamjenjuje dominantna kulturna hegemonija. Prostor postaje metakulturna pozadina za distribuiranje značenja među grupama, uz stalne promjene simboličkog diskursa (Chin, 1989). Zbog sve dinamičnijeg kretanja, dodirivanja i stapanja različitih kultura, čovjekov identitet (više) nije zadan jednom za svagda, on se izgrađuje i preobražava tijekom cijeloga života: identitet je proces postajanja, a ne bivanja (Božić-Vrbancić, 2008; Ninčević, 2009).

Današnjem čovjeku je neophodna *kulturna inteligencija* (Piršl, 2012), koju sačinjava set potrebnih kompetencija za interkulturalnu komunikaciju: samopažanje, autokontrola, prilagodljivost, ponašajna fleksibilnost, tolerancija na neizvjesnost, ekstraverzija i kulturna metakognicija. Chin (1989) još dodaje etnografski pristup i antropološku objektivnost kao pomoć u razumijevanju alternativnih perspektiva i tuđih istina („my truth cannot be complete if others serve a different truth“).

Dok se multikulturalizam odnosi samo na postojanje različitih kultura na istome prostoru i predstavlja svojevrsno političko rješenje za suživot dominantne i manjinskih kultura, interkulturalizam podrazumijeva i dodire između tih kultura. O interkulturalizmu se već dosta istraživalo i pisalo pa ćemo ovdje isključivo problematizirati njegov daljnji razvoj. Ako je (interkulturalni) dodir stepenica više od (multikulturalnog) supostojanja, postoji li još viša razina odnosa između kultura? Kubanski antropolog Fernando Ortiz je još 1940. godine skovao termin transkulturalizam u svojoj knjizi *Kubanski kontrapunkt: duhan i šećer* (Hill, 2007). Tom riječju je Ortiz htio prikazati poseban odnos kultura, koji ide korak dalje od multi- i interkulturalizma (Visker, 1994). Radi se o raskidu s klasičnom koncepcijom kulture te o kontinuiranom formiranju i oblikovanju kultura. Možemo govoriti o više istovremenih procesa: dekulturnalizaciji prošlosti i

TABLICA 2 OD MULTIKULTURALIZMA DO TRANSKULTURALIZMA (PREMA HILLU, 2007)

multikulturalizam	interkulturalizam	transkulturalizam
stanje	proces	stapanje
suživot	suodnos	sukonstrukcija
promatranje i isticanje razlika	razumijevanje i prihvaćanje razlika	transformacija vlastitog identiteta usvajanjem razlika

rekonceptualizaciji (kulture) sadašnjosti. Golicanjem dinamičkog potencijala kulturne raznolikosti, događaju se povijesne, geografske, ekonomske i jezične kulturne transformacije.

Miješanjem (intermingling) različitih ljudi i kultura, prožimaju se i preklapaju oblici kulture i životnih stilova. Penetracijom jedne kulture u drugu posredstvom društveno-prostorne integracije, kultura se transformira i stvara se *neokultura* (Cuccioletta, 2002). Višesmjerni procesi posuđivanja kulturnih obrazaca i akvizicija stranog kulturnog materijala rezultiraju fuzijom (stapanjem) s domaćom kulturom. Tako nastaju novi, originalni kulturni proizvodi, a tradicionalne forme postaju drugačije u novome kontekstu. Proizvodi nisu isključivo materijalni, modificiraju se i ljudski identiteti (Taylor, 1991) koji postaju hibridni, transnacionalni i naposljetku, transkulturalni (tablica 2).

Transkulturalne kompetencije

Osobe koje su sklone razmišljanju izvan okvira te istraživanju, ispitivanju i infiltriranju stranih kultura, Visker (1994) naziva *transkulturalistima*. Oni su otvorena uma i izdižu se iznad nacije, rase, vjere, seksualnosti i klase. Putuju u daleke zemlje, nekonvencionalno se oblače i riskiraju s novim, a pripadnike drugih kultura nerijetko biraju za prijatelje, sustanare i životne partnere. Da bi pojedinac prihvatio druge kulture kao izvor vlastita egzistencijalna bogatstva, on treba posjedovati *transkulturalne kompetencije*.

Prema Slimbachu (2005), to su:

- perspektivna svijest – mogućnost gledanja na svijet tuđim očima, doživljavanje tuđe istine, viđenje sebe u drugome
- svijest o kulturnom relativizmu (Chin, 1989: japanska kultura je u Japanu dominantna, a za nas orijentalna)
- poznavanje svijeta, „svjetskost” (worldliness)
- globalna osviještenost
- etnografska vještina
- poznavanje stranih jezika
- dopuštanje strancima da budu naši vodiči i kulturni mentori
- mogućnost pronalaženja poznatoga u nepoznatom
„U svijetu koji svakim danom biva sve manjim, u svijetu u kojem svačiji problemi postaju problemi svih ostalih, transkulturalno razumijevanje će posta-

ti jedino mjesto gdje mir može pronaći svoj dom.“ (Slimbach, 2005).

Transkulturalne dimenzije kurikulumuma

Da bi se stvorili uvjeti za implementaciju transkulturalnih dimenzija u kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja, potrebno je voditi računa o sljedećim elementima:

- uvjeti života i društvo u 21. stoljeću
- globalna povezanost posredstvom suvremene tehnologije
- odnos škole i snage drugih utjecaja na samostvarenje učenika, a vezano uz to i –
- strukturiranje slobodnog vremena učenika
- dodiri i fuzije kulture doma, kulture škole i kultura izbora
- različitost učenika
- programsko-sadržajna dimenzija kurikulumuma (*što će se učiti*)
- pedagoško-didaktička dimenzija kurikulumuma (*kako će se učiti*)
- socijalno-psihološka dimenzija kurikulumuma (emocionalna klima)

Jedno od pitanja koje se nameće kreatorima kurikulumuma jest kako obrazovati i odgajati u današnjim, izmijenjenim uvjetima (Stojanović, 2012), Giroux (2006, prema Naji, 2011) navodi sljedeće probleme suvremenog društva: politička korupcija, snaga kapitala, eksploatacija radne snage i ekonomski problemi, destruktivnost ratova, uništenje okoliša, populacijska eksplozija te socijalna nepravda u obliku rasizma i seksizma. Ove probleme treba ozbiljno uzeti u obzir, jer nitko ne može očekivati pozitivne rezultate od kurikulumuma koji negira realni život i konkretna iskustva učenika. Stoga je današnjim učenicima potrebna škola koja će na svijet gledati kompleksno, iz više kutova, uz više širine i objektivne međuovisnosti (Previšić, 1996).

Prijašnja vizija kulture bila je poprilično statična. Unutar obitelji se njegovala određena *kultura doma*, oblikovana ukorijenjenim obrascima ponašanja, tradicijom i običajima vezanim prvenstveno uz etničku i vjersku pripadnost obiteljskih članova. S druge strane, škole su bile svojevrсни agenti dominantne kulture i „sponzori” određene verzije svijeta, s ulogom kulturne reprodukcije (*kultura škole*). Rano

usvojene kulturne pretpostavke u domu i školi postaju automatizirane, pa samim time nepristupačne refleksiji i introspekciji. Bruner (2000) iz tog razloga s pravom problematizira odnos očuvanja kulture kroz snažne utjecaje obitelji i škole i stvaranja vlastite kulture, odnosno individualnog ostvarenja. S obzirom na već spomenutu globalnu dinamiku i mogućnosti koje pruža informacijsko-komunikacijska tehnologija, danas se svakodnevno ostvaruje *transkulturalcija*, fuzijom kulture doma, kulture škole i osobno odabranih globalnih kulturnih obrazaca (Loutzenheiser, 2004). Posredstvom suvremene tehnologije, u 21. stoljeću vrijeme i prostor više nisu barijera za upoznavanje novoga (Cuccioletta, 2002). Elektronska povezanost pruža mogućnosti upoznavanja svijeta unutar svoja četiri zida, a posredstvom internet-skih društvenih mreža, mladi usvajaju *kulture izbora* (Kraidy, 2005). Oni postaju nosioci, konzumenti, ali i kreatori (novih) kultura, a virtualni prostor postaje krajolik za formacije identiteta i ponašajnih obrazaca iznad nacionalnih granica. Slavcheva (2011) tako govori o *globalnim hipsterima*, mladim transkulturalistima koji ne dopuštaju da ih kultura odredi sudbinski (prema prostoru i vremenu u kojemu su rođeni), nego vlastitim izborom postaju dio određenih globalnih subkultura. Informacijsko doba stvara globalizirane kulture bez granica, uz novu dinamiku kulturne kreacije i deterritorijalizaciju kulturnih sadržaja.

Prilikom stvaranja modela transkulturalnog odgoja i obrazovanja, potrebno je razumjeti faktore koji oblikuju učenikov sadašnji život (Naji, 2011). Učenici govore različite jezike, odrasli su u drugačijim kulturnim okolinama i s drugačijim obiteljskim utjecajima. Zbog toga se razlikuju i njihove (početne) baze znanja, procesi razumijevanja i konceptualni okviri učenja. Učenička interpretacija događaja u svijetu utjecat će i na različitost pogleda na kauzalnost globalnih zbivanja. Transkulturalni elementi bi trebali obuhvatiti sve kurikulumske dimenzije, a to su programsko-sadržajna (*što će se učiti*), pedagoško-didaktička (*kako će se učiti*) i socijalno-psihološka (emocionalna klima). Sa strane sadržaja, možemo se zapitati je li kurikulum akademskih predmeta još uvijek pogodan za djecu svih društvenih slojeva i dobnih skupina? Europski obrazovni sustavi uglavnom su nepripremljeni za izazove novoga stoljeća – većina nastavnih predmeta uvedena je još krajem 19.

stoljeća i kao takvi mladim ljudima danas ne omogućuju dovoljnu razinu razumijevanja samoga sebe i svijeta u kojemu žive. U velikoj slici suvremenog kurikuluma na prvome mjestu trebaju biti vrijednosti i stavovi, a tek onda znanja i vještine. Društvu 21. stoljeća potrebni su neovisni istraživači, kreativni mislioci, refleksivni učenici, timski radnici, dobri voditelji i učinkoviti suradnici.

Uz reviziju planova i programa akademskih predmeta, potreban je interdisciplinarni i transdisciplinarni pristup u obrazovanju uz implementaciju kroskurikulumskih tema te formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih programa (Kostović i Đermanov, 2009). Potrebno je izgraditi integrirano, holističko, koherentno i snažno globalno znanje pa Ross (2000, prema Naji, 2011) spominje koncept *kurikulumskog vrta* u kojemu se „uzgaja” vrt kao cjelina, a ne samo pojedine biljke. Kroskurikulumske teme / dimenzije su – između ostalog – odgoj za okoliš, egzistenciju i održivu budućnost, zdrav način života, sigurnost i promet, aktivno građanstvo i sudjelovanje u zajednici, prava čovjeka i prava djeteta, socijalna pravda i rješavanje konflikata, poznavanje kultura i stvaranje kulturnog identiteta, razumijevanje vlastitog mjesta u svijetu i osobni razvoj. Umjesto zahtjeva za posjedovanjem i reproduciranjem (neupotrebljivog) enciklopedijskog znanja, učenici trebaju naučiti prepoznati vrijednost raznolikosti, razumjeti različite identitete, vjerovanja, kulture, povijesti i tradicije te shvaćati kako ti faktori oblikuju živote njihovih vršnjaka i njih samih. Kurikulum treba pomoći učenicima da se bore s negativnim emocijama koje nastaju u različitim konfliktnim situacijama te razumiju posljedice koje nose netolerancija i bilo koji oblik diskriminacije. Također, potrebno je učenike usmjeriti ka kreativnom djelovanju upotrebom mašte, preuzimanju rizika, improviziranju i činjenju neočekivanog. Kroskurikulumske teme će tako stvoriti relevantnu i autentičnu okolinu za učenje i pomoći mladima da osmisle svijet u kojem žive. Strugar (2012) ističe kako bi kultura globaliziranog svijeta trebala postati izvoriste nastavnih sadržaja. Sadržaji stoga ne bi smjeli biti selekcija kulture jednoga društva, a uloga škole ne samo transmisija kulturnih dobara, nego i njihova transformacija. Potrebno je proširenje socijalizacijske uloge škole (Buterin, 2012), u kojoj će se događati susreti s novim informacijama u različitim kontekstima.

Povezivat će se znanje (objektivno) i vjerovanje (subjektivno) kroz transformiranje iskustva (Peko i sur., 2009; Babić, 2012). Kultura se uvijek uči u prošlosti, a zaboravlja se da su učenici zainteresirani za sadašnjost i budućnost (Gošović, 2009). Škola stoga treba anticipirati kulturološka kretanja, a učenici predstavljati agente (trans)kulturalnih promjena (Yeates i sur., 2011). Ona bi trebala biti prostor pomirenja mladih, bez obzira na njihova (različita) osobna obilježja poput rase, etniciteta, vjere, spola i seksualnog opredjeljenja.

Transkulturalna škola

Školska kultura treba biti otvorena i osnažujuća, potrebno je njegovati *kulturu prihvaćanja svijeta*. Slimbach (2005) smatra da s učenicima što češće treba izići iz razreda – učionica ne može simulirati kulturne uvjete u stvarnom prostoru i vremenu. Učenike je potrebno, što je više moguće, informirati o drugim kulturama i pomoći im da postanu novi ljudi s većom samosviješću i globalnom vizijom (worldliness). Već stvorene percepcije, interpretacije, preferencije i dnevne navike rezultat su „djelovanja” kulture u kojoj su odrasli, ali nužno je primicanje širem znanju i potpunijoj istini: prema transkulturalnoj epistemologiji, tumačenja su ionako često subjektivna, a vrijednosti relativne. Zbog različitosti europskih i svjetskih obrazovnih tradicija, razlike u obrazovnim ishodima javljaju se samo kao jedan od problema (Gundara, 2000).

Uz nastavne sadržaje koji su eksplicitno propisani, treba voditi računa i o onome što je implicitno, obuhvaćeno terminom *skriveni kurikulum*. Dijelom skrivenog kurikulumu u aktualnoj školskoj praksi postali su i problemi globaliziranog svijeta, jer oni oblikuju vjerovanja, poglede i stavove naših učenika. Zbog eurocentričnosti/anglocentričnosti kurikulumu, nema dovoljno prostora za implementaciju interkulturalnih ideja u obrazovne sustave: škola bi trebala poticati povećanje tolerancije i smanjenje predrasuda, a ponekad je to teško ostvarivo zbog kompleksnih i duboko usađenih korijena rasizma i raznih dimenzija diskriminacije. Umjesto poučavanja mladih koji su po nečemu drugačiji da ostanu nevidljivima, potrebno je inkluzivno i dijaloško poučavanje, uz afirmaciju univerzalne humanosti. Važne su promjene u svijesti nastavnika kako bi zaživjela kulturno relevantna pedagogija i *kurikulum prepoznavanja* (curriculum of recognition).

Dotaknimo se još dimenzije *kako će se učiti*. Didaktiku frontalne nastave treba zamijeniti didaktikom vođenja, istraživanja i otkrivanja. Potrebno je kompleksno poučavanje koje će angažirati višestruku inteligenciju učenika, s naglaskom na razvoj personalne inteligencije. Jedna od najvažnijih zadaća odgoja i obrazovanja je pomoć u *stvaranju značenja*, jer bez stvaranja značenja ne bi bilo jezika, ni mitova, ni umjetnosti – i ni kulture (Bruner, 2000). Integracijom različitih nastavnih sadržaja (uključujući i kulturne), nastava će postati više bliska životu, a pristup obrazovanju interdisciplinarni i problemski orijentiran. Višejezično obrazovanje će doprinijeti razumijevanju kultura, tradicija i mentaliteta drugih. Jezici zaista trebaju činiti jezgru kurikulumu, jer oni su dio učenikovog kognitivnog, socijalnog i imaginativnog života. Što kvalitetnije jezično obrazovanje od iznimne je važnosti, jer jezične barijere stvaraju ograničenja u mogućnostima interpretacije i sposobnostima narativnog iskaza. Najviši cilj obrazovanja bio bi postizanje *metalingvističkog dara* i samim time nadilaženja granica vlastita jezika. Opremljenost s potrebnim simboličkim sustavima i mogućnost metalingvističke komunikacije uvjeti su transkulturalnog razumijevanja, dodira i stapanja. Spomenimo još da će umjetnički projekti u nastavi potaknuti na razumijevanje uloge jezika, prostora, religije i ostalih oblika pripadnosti u svojem i identitetima drugih te pomoći pri stvaranju globalističkog duha kod učenika. (Trans)kulturalno razumijevanje se može postići participiranjem u visokokvalitetnim kulturno-umjetničkim aktivnostima, bilo da su učenici samo gledatelji, sudjelovatelji ili stvaratelji (kreatori ili sukreatori). Umjetnost je oduvijek bila promiskuitetna pa tako *umjetnički hibridi* stoje kao dokaz prenošenja i posuđivanja (tuđeg) kulturnog materijala, kulturalne inkluzije, osvjetljavanja različitih razina kulture, kreacije novih kulturnih fenomena i promjena simboličkog diskursa, interaktivizma i intersubjektivnosti i naposljetku, transkulturalizacija ovdje predstavlja proces ujedinjavanja različitih ljudi koji su dio zajedničke svijesti (Grau, 1992; Dobrota, 2012).

Kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka (Previšić, 2007). Kurikulum također

podrazumijeva sve planirane i implicitne odrednice koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces. Sukonstrukcija kurikuluma dinamični je proces stalnoga stvaranja i nastajanja, a u skladu s konstantnim društvenim promjenama, potrebna je permanentna revizija ciljeva, zadataka i sadržaja odgoja i obrazovanja. Da bi odgovorio na potrebe učenika 21. stoljeća, kurikulum treba sadržati transkulturalne dimenzije, odnosno one dimenzije koje će dopustiti

istraživanje, ispitivanje i infiltriranje stranih kultura, modificiranje identiteta i usvajanje kulture izbora.

U sljedećem prilogu dat ćemo prikaz transkulturalnih dimenzija kurikuluma, podijelivši ih u sedam podkategorija (tablica 3). Svijest o ovim dimenzijama nužna je za izgradnju modela transkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Kurikulum koji sadrži transkulturalne dimenzije uklapa se u koncept *humanističkog kurikuluma*

TABLICA 3 TRANSKULTURALNE DIMENZIJE KURIKULUMA

<p>karakteristike i problemi globaliziranog svijeta u 21. stoljeću</p>	<ul style="list-style-type: none"> • snaga kapitala • politička korupcija • ekonomski problemi • eksploatacija radne snage • uništavanje okoliša • destruktivnost ratova • socijalna nepravda (rasizam, seksizam te ostali oblici nasilja i diskriminacije) • populacijska eksplozija • dodirivanje i stapanje kultura u kontinuiranim globalizacijskim dinamičkim procesima • dostupnost svih oblika informacija • snaga drugih utjecaja naspram škole • fuzija kulture doma, kulture škole i kultura izbora • identiteti u stalnom procesu postajanja • kontinuirano formiranje i oblikovanje kultura, stvaranje neokultura • globalni hipsteri – stvaranje globalnih subkultura
<p>razlike između učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • jezici, etnička / nacionalna / rasna pripadnost • spol i rod • ekonomski status • kulturna okolina i kulturni kapital • utjecaji obitelji • baze znanja • konceptualni okviri učenja i modusi razumijevanja • stvaranje značenja i interpretiranje činjenica • percepcija događaja u svijetu • pogledi na kauzalnost globalnih zbivanja
<p>novi pogledi na pedagogiju i kurikulum</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogija za promjenu • kulturalno relevantna pedagogija • feministička pedagogija • queer pedagogija • inovativna pedagogija i kurikulum • kurikulum nade (curriculum of hope) • kurikulum za društvenu preobrazbu • kurikulum prepoznavanja (curriculum of recognition) • koncept <i>kurikulumske vrta</i> – holistički pristup dizajnu kurikuluma

<p>programsko-sadržajna dimenzija kurikuluma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • revizija programa akademskih predmeta • implementacija globalnih dimenzija u sadržaje nastavnih predmeta • interdisciplinarni i transdisciplinarni pristup • formalni, neformalni i informalni obrazovni programi • velika slika suvremenog kurikuluma: vrijednosti i stavovi na prvom mjestu • svjetska kultura kao izvorište nastavnih sadržaja • kroskurikulumske teme / dimenzije (odgoj za okoliš, egzistenciju i održivu budućnost, zdrav način života, sigurnost i promet, aktivno građanstvo i sudjelovanje u zajednici, prava čovjeka i prava djeteta, socijalna pravda i rješavanje konflikata, poznavanje kultura i stvaranje kulturnog identiteta, razumijevanje vlastitog mjesta u svijetu itd...)
<p>pedagoško-didaktička dimenzija kurikuluma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kreativne pedagoške strategije • didaktika vođenja, istraživanja i otkrivanja • problemski orijentirana nastava • kompleksnost instrukcije: obogaćenje percepcije i angažiranje višestruke inteligencije • timski pristup nastavi • ostvarenje transkulturalnih projekata kroz umjetničku kreaciju i sukreaciju i različite forme kulturne ekspresije • transkulturalno razumijevanje kroz poeziju, film i ostale umjetničke forme • istraživanje novih načina izražavanja i komuniciranja • učenje o kulturi kroz osjetila: verbalno i neverbalno informiranje učenika
<p>socijalno-psihološka dimenzija kurikuluma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • osnažujuća školska kultura koja promovira jednakost šansi • afirmacija univerzalne humanosti • promoviranje transkulturalne epistemologije • njegovanje kulture prihvaćanja svijeta • suzbijanje predrasuda i netolerancije • zagovaranje suradnje i solidarnosti • živi kontekst odgoja i obrazovanja - smještanje učionice u širu kulturu • vođenje računa o skrivenom kurikulumu
<p>razvoj učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • učenje kao proces socijalne samorealizacije • znanje kao osobna kreacija pojedinca (gradnja integriranog, holističkog, koherentnog i snažnog globalnog znanja) • stjecanje kulturne inteligencije te interkulturnih i transkulturalnih kompetencija • razvoj vještina: neovisni istraživači, kreativni mislioci, reflektivni učenici, timski radnici, dobri voditelji, učinkoviti suradnici • metalingvistički dar i opremljenost simboličkim sustavima • istraživanje, ispitivanje i infiltriranje stranih kultura • otvorenost uma: izdizanje iznad nacije, rase, vjere, seksualnosti, klase • propitivanje i usvajanje drugačijih estetskih mjerila • stvaranje značenja kao temelja za jezike, umjetnost, kulturu

(Previšić, 2007). Takav kurikulum usmjeren je na potpuni razvoj učenikova osobnog potencijala: slobode, samostalnosti, znanja, kreativnosti, kompetencija i prosocijalnosti. Fleksibilnost metodologije

izrade kurikuluma, sloboda odabira sadržaja i načina rada, promjene u hodu i stvaralačka realizacija (samo) okvirnih uputa, upućuju na *otvoreni kurikulum*.

Zaključak – prema modelu transkulturalnog odgoja i obrazovanja

Govoreći o modelu uvođenja globalnih tema u školski kurikulum, Naji (2011) ističe kako se implementacija istoga mora događati na svim razinama sustava: razvoju čitave škole, profesionalnom razvoju nastavnika, upravljanju odnosno menadžmentu i školskom etosu. Prema Bruneru (2000), obrazovanje nije otok, nego dio kontinenta kulture: škola je kultura sama po sebi, a ne samo priprema za nju. Stoga obrazovanje treba vibrirati u ritmu života i biti u harmoniji s unutrašnjim rezonancijama svakog pojedinca.

Univerzalni kurikulum ne postoji – s obzirom da svaka kultura ostavlja duboke tragove u teoriji i praksi odgoja i obrazovanja, potrebno je osvijestiti izvore vlastita kulturno-pedagoškog naslijeđa. Gundara (2000, 2008) govori o različitosti obrazovnih tradicija diljem Europe, a Petrović (2012) ukazuje na nepostojanje zajedničkoga europskog modela (transkulturalnog) odgoja i obrazovanja. Grčka kultura smatra se duhovnim začetkom europske kulture, zlatnom niti među kulturama i kulturnom vezom mnogih europskih naroda (Pranjić, 2009). Interkulturalna ishodišta pedagoške misli i odgojnog djelovanja u Hrvata sinteza su grčke, rimske i ranokršćanske kulture.

Za potrebe kroskulturalnog i transkulturalnog odgoja i obrazovanja, pedagogija kao suvremena znanost nužno mora redizajnirati mehanizme pedagoškog djelovanja na temeljnim antropološkim postav-

kama o čovjeku i ljudskom društvu (Tufekčić, 2009). Tu će od pomoći biti *etnopedagogija*, znanost koja istražuje povijest, teoriju i praksu odgojna iskustva naroda te pedagogiju svakodnevnog života – obitelji, roda, plemena i nacije. Skupljanjem odgojnih iskustava različitih etničkih skupina i pronalaženjem zajedničkih elemenata pedagoških kultura različitih naroda, krećemo se prema kreaciji *modela transkulturalnog odgoja i obrazovanja*. Posuđivanjem, integriranjem i fuzijom elemenata iz drugih kultura, iz kurikuluma izbacujemo statičnu verziju kulture, temeljenu na političko-ideološkim sadržajima (Yeates i sur., 2011). Umjesto sustava koji za uspjeh traži negiranje drugačijeg, potrebno je osvještavanje mogućnosti uzajamna kulturnog obogaćivanja i poticanje na razmišljanje o stalno-mijenjajućim koncepcijama identiteta (Pužić, 2010). Važno je razvijati znanja o međuovisnosti i zajedničkim potrebama svih ljudskih bića. S obzirom da odgoj definiramo kao svjesno građenje idealna čovjeka (Pranjić, 2009), temeljni odgojno-obrazovni sadržaji trebaju biti globalna, a ne samo nacionalna kulturna dobra (Strugar, 2012). Jedino takvim odgojem i obrazovanjem, učenici mogu postati graditelji mostova prema pripadnicima drugih kultura (Kragulj i Jukić, 2010) te sami živjeti inter- i transkulturalno. „Za pedagogiju je iznimno važno da čovjeka vidi kao umno-čulno biće i kulturu kao posljednje sredstvo za to biće, a pokretač i kulture i pedagogije i čovjekovanja uopće, ukoliko se gleda u formi vremena, je vječna budućnost“ (Komar, 2012, str. 243).

Literatura

- Axtmann, A. (2002). Transcultural Performance in Classroom Learning. U: Brauer, G. (ur.) *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, str. 37-49. Connecticut: Westport
- Babić, N. (2012). Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti (znanstvena monografija)*, str. 58-70. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo
- Božić-Vrbančić, S. (2008). Diskurzivne teorije i pitanje europskog identiteta. *Etnološka tribina: go-dišnjak Hrvatskog etnološkog društva*, br. 38, str. 9-38. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola*, br. 27 (58), str. 104-112. Osijek: Filozofski fakultet
- Chin, D. (1989). Interculturalism, Postmodernism, Pluralism. *Performing Arts Journal*, br. 11 (3), str. 163-175. New York: Performing Arts Journal Publishing
- Cuccioletta, D. (2002). Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, br. 17, str.

- 1-11. London: London Canadian Studies Association
- Dobrota, S. (2012). Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (znanstvena monografija), str. 133-141. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Gošović, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje. U: Aksentijević, Z. (ur.) *Ne prolazi ulicom bez traga: ka interkulturalnosti*, str. 7-20. Beograd: Grupa 484
- Grau, A. (1992). Intercultural Research in the Performing Arts. *The Journal of the Society for Dance Research*, br. 10 (2), str. 3-29. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Gundara, J. S. (2000). Issues of Discrimination in European Education Systems. *Comparative Education*, br. 36 (2), str. 223-234. Taylor & Francis (online)
- Gundara, J. S. (2008). Complex Societies, Common Schools & Curriculum: Separate iz not Equal. *International Review of Education*, br. 54 (3/4), *Living Together: Education and Intercultural Dialogue*, str. 337-352. New York: Springer
- Hasnaš, S. (2008). Filozofija kao dio kulture ili njezino polazište? *Metodički ogledi*, br. 15 (2), str. 23-32. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo
- Hill, I. (2007). Multicultural & International Education: never the twain shall meet? *International Review of Education*, br. 53 (3), str. 245-264. New York: Springer
- Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*, br. 25/26 (5), str. 831-858. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
- Komar, Z. (2012). Pedagoški pojam kulture. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (znanstvena monografija), str. 237-250. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Kostović, S., Đermanov, J. (2009). Izazovi interkulturalizma i škola. U: Subotić, Lj. (ur.) *Susreti kultura* (zbornik radova s 4. međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma). Novi Sad: Univerzitet u Novom sadu, Filozofski fakultet
- Kragulj i Jukić, (2010). Interkulturalizam u nastavi. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam* (zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije). Osijek: Učiteljski fakultet
- Kraidy, M. (2005). Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization. *International Journal of Communication*, br. 1, str. 48-50. Annenberg: USC Press
- Loutzenheiser, L. W. (2004). Citizenships, Sexualities, and Education. *Theory into Practice*, br. 43 (2), *Sexual Identities and Schooling*, str. 151-158. Taylor & Francis, Ltd. (online)
- Naji, M. (2011). Komparativna analiza globalnih dimenzija kurikuluma (neobjavljena doktorska disertacija, mentor prof. dr. sc. Vlatko Previšić). Zagreb: Filozofski fakultet
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: drugi kao polazište. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, br. 7 (1), str. 59-83. Zagreb: KRAK (Kršćanski akademski krug)
- Peko, A. i sur. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: Peko, A., Mlinarević, V. (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, str. 131-155. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera
- Petrović, L. (2012). Prema učinkovitom interkulturalnom obrazovanju u Hrvatskoj. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.) *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju* (zbornik radova Drugog kongresa pedagoga Hrvatske), str. 284-291. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i / ili kulturna inteligencija. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (znanstvena monografija), str. 333-342. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Polić, M. (2008). Kultura kao sudbina. *Filozofska istraživanja*, br. 109 (28), str. 3-12. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo
- Pranjić, M. (2009). Ishodišta zapadnoeuropskoga odgoja. *Odgovorne znanosti*, br. 17 (1), str. 7-27. Zagreb: Učiteljski fakultet

- Previšić, V. (1996). Izazovi interkulturalizma (uvodnik). *Društvena istraživanja*, br. 25/26 (5), str. 829-830. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga
- Pužić, S. (2010). Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja. *Sociologija i prostor*, br. 47 (185), str. 263-283. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
- Sekulić-Majurec, A. (1996a). Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, br. 51 (6), str. 677-686. Zagreb: Filozofsko teološki institut Družbe Isusove
- Sekulić-Majurec, A. (1996b). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodološki izazov. *Društvena istraživanja*, br. 25/26 (5), str. 875-894. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
- Slavcheva, P. (2011). Trans-moving generations. Who are the global hipsters? U: Klein, L., Tamcke, M. (ur.) Europeans In-Between: Identities in a (Trans-)Cultural Space, str. 211-230. Göttingen: Georg August University
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, br. 11, str. 205-230. Carlisle: Dickinson College
- Spajić-Vrkaš, V. (1995). Antropološko konstruiranje etniciteta. *Društvena istraživanja*, br. 22 (5), str. 273-292. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
- Stojanović, A. (2012). Uloga škole u njegovanju različitosti kultura i moralnih vrijednosti u vrijeme postmoderne. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti (znanstvena monografija), str. 370-377. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Strugar, V. (2012). Sadržaji kulture i kurikulum. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti (znanstvena monografija), str. 378-388. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
- Taylor, D. (1991). Transculturating Transculturalism. *Performing Arts Journal*, br.13 (2), str. 90-104. New York: Performing Arts Journal Publishing
- Tufekčić, A. (2009). Etnopedagogija kao znanstvena disciplina. *Školski vjesnik*, br. 58 (3), str. 265-279. Split: Hrvatski pedagoško književni zbor (ogranak Split)
- Van Hook, S. R. (2012). Hopes and Hazards of Transculturalism. *Quarterly Review of Comparative Education*, str. 1-30. New York: Springer
- Visker, R. (1994). Transcultural Vibrations. *Ethical Perspectives*, 1 (1), str. 89-101. Leuven: Peeters Online Journals
- Yeates i sur., (2011). From Ethnocentrism to Transculturalism. A Film Studies Pedagogical Journey. *Cultural Studies Review*, br. 17 (2), str. 71-99. Melbourne: Melbourne University Press