

RELIGIJSKA DIMENZIJA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA: STANJE I PERSPEKTIVE

Ksenija Rukavina Kovačević
Katehetski ured Riječke nadbiskupije
Rijeka, Hrvatska

Sažetak:

Život u multikulturalnom, multinacionalnom i multireligijskom kontekstu stvarnost je današnjice. U ovom se radu daje presjek razvoja religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u javnim školama od njezina uvođenja, na razini mjera obrazovne politike i preporuka Vijeća Europe, do njezine implementacije u školskom kontekstu na temelju primjera dobre prakse i rezultata relevantnih međunarodnih istraživanja, sa zaključnim osvrtom na postojeće stanje i buduće mjere razvoja u hrvatskom školskom sustavu. Sva dosadašnja međunarodna istraživanja ukazala su na potrebu boljeg osposobljavanja učenika u pogledu razumijevanja religijske raznolikosti u svijetu, ali i učitelja i nastavnika u podizanju kvalitete nastave o tim temama. Riječ je o izazovnom zadatku koji od kreatora obrazovnih politika traži suočavanje s novim interkulturalnim i međureligijskim izazovima i potrebama, a od učitelja i nastavnika nove pristupe i metode. I pred hrvatskim društvom, na svim njezinim relevantnim instancama, stoje isti izazovi i zadatci s čime se ono treba ozbiljno i trezveno uloviti u koštac.

Glavne riječi: Hrvatska, identitet, interkulturalno obrazovanje, religija, Vijeće Europe

Uvod

Jedan od najvažnijih izazova današnjega društva jest interakcija različitih kulturnih, etničkih i vjerskih skupina koje čine svestran mozaik globalnog društva nove Europe (Ninčević, 2009). Život u multikulturalnom, multinacionalnom i multireligijskom kontekstu stvarnost je današnjice. Religiozni pluralizam eksponencijalno raste, a usporedo s time otvara se put ksenofobiji i etnocentrizmu (Barre, 2004). U edukacijskom nastojanju prevladavanja napetosti, nerazumijevanja i sukoba nezaobilaznu ulogu ima religijska dimenzija obrazovanja u javnim školama. Religijska formacija učenika¹ na razini interkulturalnih sadržaja i ishoda obuhvaća prihvaćanje i razumijevanje kulturne i religijske raznolikosti² (Jackson, 2014). Na potrebu uključivanja religijske dimenzije u interkulturalno obrazovanje upućuju mnogobrojne međunarodne inicijative i preporuke UNESCO-a, Europske komisije, OSCE-a (*Organisation for Security and Co-operation in Europe in encouraging the development of studies about religions (and beliefs) in public education*) i drugih međunarodnih tijela.

U ovom se radu daje presjek razvoja religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u javnim školama od njezina uvođenja na razini mjera obrazovne politike i preporuka Vijeća Europe do njezine implementacije u školskom kontekstu na temelju primjera dobre prakse i rezultata relevantnih međunarodnih istraživanja, sa zaključnim osvrtom na postojeće stanje i buduće mjere razvoja u hrvatskom školskom sustavu.

¹ Skupni naziv *učenici* podrazumijeva učenike i učenice.

² Termin *religijska raznolikost* podrazumijeva: unutaraju raznolikost određene religije, različite odnose pojedinaca prema naslijeđenoj vjerskoj tradiciji te prakticiranje religija na različite načine u istom javnom prostoru.

POVIJESNI PRESJEK RAZVOJA RELIGIJSKE DIMENZIJE INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA

Od 70-ih godina prošloga stoljeća do danas na Vijeće Europe gleda se kao na najvažniji čimbenik oblikovanja interkulturalnog obrazovanja na razini obrazovne politike. Uključivanje religijske dimenzije u koncept interkulturalnog obrazovanja u javnim školama pojavljuje se ponajprije zbog razloga što se upravo ta dimenzija pokazala kao presudna za političku, socijalnu i obrazovnu budućnost Europe (Jackson, 2014). O njezinoj važnosti svjedoče mnogobrojna društvena i stručna događanja i inicijative na europskom i globalnom planu.

Prijelomni događaji od 2001. godine

Do 2001. godine interkulturalno obrazovanje u javnim školama Europe nije uključivalo religijsku dimenziju uglavnom zato što se smatralo da proučavanje religijskih uvjerenja i svjetonazora ne spada u sferu javnih institucija i zbog činjenice postojanja različitog odnosa između vjerskih zajednica i državnih vlasti. No, situacija se bitno promijenila od sredine 2001. godine. Nažalost, ponajviše zbog nemilih događanja na globalnom planu (teroristički napadi 11. rujna 2001. u New Yorku, 2002. na Baliu, 2003. u Casablanci i Jakarti, itd.) koji su pitanje razumijevanja religijske raznolikosti i oblikovanja religijskog identiteta učenika u javnim školama (in)direktno doveli u kontekst političke, društvene, kulturne i obrazovne agende diljem svijeta.

Uvodna rasprava o potrebi uključivanja religijske dimenzije pokrenuta je iste 2001. godine na Međunarodnoj savjetodavnoj konferenciji o školskom obrazovanju (*International Consultative Conference on School Education*) na kojoj je zauzeto stajalište da javno obrazovanje treba pridonositi kako promicanju tolerancije i nediskriminirajućih stavova, poštujući pritom pluralnost mišljenja i uvjerenja, tako i kroskulturalnom razumijevanju različitosti (Larsen i Plesner, 2002). Već iduće godine Vijeće Europe pokrenulo je veliki projekt pod nazivom *The Challenge of Intercultural Education Today: Religious Diversity and Dialogue in Europe*, što je bio poticaj za novu, prošireniju viziju interkulturalnog obrazovanja. Te je godine porastao broj stručnih radova o važnosti međureligijskog dijaloga u javnom obrazovanju i o poduzimanju konkretnih inicijativa koje bi olakšale komunikaciju između učenika različitog (ne)religioznog „backgrounda“. Zajedničko polazište europskih obrazovnih stručnjaka bilo je prihvaćanje religije/religija na razini kulturne činjenice (ne radi se o pokušaju reduciranja religije/religija na kulturu!) koja egzistira u društvu kao intrinzično dobro koje doprinosi socijalnoj koheziji. Već u idućoj, 2003., godini učinjeni su novi koraci. Na susretu europskih obrazovnih stručnjaka u Parizu identificirana su temeljna pitanja vezana uz razumijevanje koncepta religijske raznolikosti i ispitane njezine pedagoške implikacije. A u Ateni na Konferenciji europskih ministara obrazovanja donesene su preporuke koje su poslužile kao baza projekta Vijeća Europe pod nazivom „*Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*“. Te je godine Vijeće Europe definiralo religijsku dimenziju integrativnim dijelom interkulturalnog obrazovanja u javnim školama³ te ju je od 2004. godine počelo sagledavati s aspekta obrazovne politike, obrazovne prakse i stručnog osposobljavanja učitelja i nastavnika. U 2005. godini na razini Vijeća Europe raspravljalo se o stvaranju prilagodljivih pedagoških modula religijske formacije u kontekstu interkulturalizma te, u skladu s time, o programskim smjernicama inicijalnog i stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika. Rasprave s prijedlozima i inicijativama nastavljene su i 2006. godine. Naime, u razdoblju od 2006. do 2009. godine Europska komisija financirala je veliki međunarodni projekt pod nazivom „*Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*“ (poznat po svom

³ Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u recentnoj europskoj literaturi definira se kao: „*the religious dimension of intercultural education*“ (Vijeće Europe, 2004b), „*religion education*“ (Jackson, 2007; 2014), „*teaching about religions*“, „*teaching about religions and beliefs*“ (OSCE, 2007), „*integrative religious education*“ (Alberts, 2007).

akronimu REDCo). Projekt je okupio obrazovne stručnjake iz osam europskih zemalja: Njemačke, Engleske, Norveške, Nizozemske, Francuske, Španjolske, Estonije i Rusije. Sastajući se zajedno u svakoj pojedinoj zemlji, REDCo tim je osmislio niz različitih nacionalnih studija, uključujući kvalitativna i kvantitativna istraživanja adolescenata, i komparativne studije o interakcijama u razredu s ciljem ispitivanja postojanosti tzv. sigurnog okruženja („safe space“) za razmjenu različitih mišljenja i uvjerenja (Jackson, Miedema, Weisse i Willaime, 2007). Glavni cilj projekta bio je detektirati potencijale i ograničenja religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u javnim školama odabranih europskih zemalja i regija. Projekt je pružio platformu za daljnja europska istraživanja u području religije/a i javnog obrazovanja. Godine 2007. pokrenuta su od strane Organizacije za sigurnost i suradnju u Europi u poticanju razvoja poučavanja o religijama (i uvjerenjima) u javnom obrazovanju (OSCE) Toledo vodeća načela („*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*“) kao stručna pomoć donositeljima obrazovnih odluka u državama sudionicama OSCE-a u obuhvatnijem sagledavanju religijske raznolikosti u svijetu i u definiraju vlastitih smjernica provedbe religijske dimenzije u školskoj praksi. Načela se temelje na dva osnovna principa: u isticanju pozitivne vrijednosti religijske dimenzije u javnom obrazovanju i na temeljnoj intenciji borbe protiv diskriminacije i predrasuda u području religije/a.

Stručne rasprave o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja potaknule su raspravu i o temi nereligioznih uvjerenja. Tako je 2008. godine Vijeće Europe prihvatilo uz religiozna i nereligiozna uvjerenja kao važan doprinos obrazovanju za demokratsko građanstvo, ljudska prava i interkulturalni dijalog (Vijeće Europe, 2008a). Te je godine na razini Vijeća Europe bila objavljena Preporuka o religioznoj dimenziji i nereligioznim uvjerenjima u interkulturalnom obrazovanju (*Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*). Preporuka polazi od fenomena religijske raznolikosti, istražuje pitanja koja se tiču odnosa religije i identiteta te potiče razvoj učinkovitih partnerstva škola s razlitim vanjskim dionicima, napose s vjerskim zajednicama i organizacijama civilnoga društva na lokalnoj i regionalnoj razini. Preporuka u svojim programskim smjernicama sugerira važnost postojanja zajedničkog sadržajnog korpusa koji bi kao takav trebao biti prepoznat u javnim školama diljem Europe (o potrebi takvog korpusa potvrđuju rezultati istraživanja u Norveškoj i u Velikoj Britaniji (Leganger-Krogstad, 2011; Ipgrave, 2013)).

O strategiji razvoja uključivanja obiju dimenzija (religiozne i nereligiozne) u koncept interkulturalnog obrazovanja nastavilo se promišljati i 2009. godine u Strasbourgu. Godine 2010. i 2011. (Ohrid i Luxembourg) bile su određene za analizu uloge medija u promicanju interkulturalnog i međureligijskog dijaloga s posebnim osvrtom na temu prava na slobodu izražavanja.⁴ Tema je nastavljena i 2012. godine u Draču (Albanija) kada se razmatrala uloga mladih u promicanju interkulturalnog i međureligijskog dijaloga. Okvir djelovanja Vijeća Europe od 2013. do 2015. godine usredotočen je izravno na ulogu javnih škola u poticanju međuvjerskog i interkulturalnog razumijevanja među učenicima prema prethodno navedenim smjernicama i preporukama.

RELIGIOZNA I NERELIGIOZNA UVJERENJA I SVJETONAZORI POD ISTIM INTERKULTURALNIM NAZIVNIKOM

U razumijevanju koncepta *religiozna i nereligiozna uvjerenja i svjetonazori* kao dimenzije interkulturalnog obrazovanja najprije ćemo se osvrnuti na neke moguće terminološke nejasnoće. U religijskom, obrazovnom, kulturnom i političkom diskursu „svjetonazori“ i „uvje-

⁴ Da je ova tema, u smislu opsega i načina izražavanja u području religije i religiozne prakse, i danas vrlo aktualna potvrđuju mnogobrojne rasprave opće i stručne javnosti koje su uslijedile nakon terorističkog napada radikalnih islamista na uredničko vodstvo francuskog satiričkog tjednika „Charlie Hebdo“ u siječnju 2015.

renja“ nerijetko se različito definiraju i koriste. S obzirom na široku lepezu različitih tumačenja u radu se iznose tumačenja koja su konceptualno najbliža diskursu Vijeća Europe. Tako se pod pojmom *svjetonazor(i)* („*world views*“) uglavnom podrazumijeva opći pogled na život, svijet i čovječanstvo (Vijeće Europe, 2004b; Kooij, Ruyter i Miedema, 2013). Iz tog proizlazi da se sve religije mogu smatrati svjetonazorom, ali ne i svi svjetonazori religijama. Religije se, naime, klasificiraju kao podskup svjetonazora. Svjetonazori, pak, mogu biti skupni i osobni, s time da osobni svjetonazori, za razliku od skupnih, mogu uključivati vjerska uvjerenja, moralne vrijednosti i ideale i bez pripadnosti određenoj vjerskoj skupini ili religijskoj zajednici (Jackson, 2014). Kada je riječ o *uvjerenjima (convictions)*, osobito nereligioznim, valja naglasiti da još uvijek na razini Vijeća Europe ne postoji konsenzus o tome što taj pojam točno uključuje. Percipira ga se kao kulturnu činjenicu u okviru šireg područja socijalne raznolikosti i opisuje kao složenu pojavu koja nije monolitna.

Slijedom rečenog nameće će legitimno pitanje: Je li uistinu moguće svesti razmatranje religioznih i nereligioznih uvjerenja i svjetonazora pod *isti* nazivnik interkulturalnog obrazovanja u školi? Europski obrazovni stručnjaci ističu da ta dva aspekta proučavanja i razumijevanja 'općeg pogleda na život, svijet i čovječanstvo' mogu pomoći učenicima u stjecanju boljeg razumijevanja sebe i drugih oko sebe (Jackson, 2014), napose u društvima u kojima postoji mješavina tradicionalnih i netradicionalnih vjerskih i sekularnih uvjerenja i svjetonazora. No, je li to učeće mjesto prikladno za takvu pouku s obzirom na njezin karakter laičnosti? Javne su škole oduvijek bile kamen spoticanja o pojam laičnosti. Tako je do 2001. godine jedan od ključnih razloga Vijeća Europe da se ne bavi izravno religijama u javnom obrazovanju bio taj što se smatralo da religije ne spadaju u sferu javnih institucija. U Francuskoj je naprimjer laičnost (*laïcité*⁵) obrazovnog sustava vidljiva u tome što se od javnih škola traži da budu neutralne u vjerskim pitanjima, ali se od države traži da jamči slobodan rad vjerskih institucija. Zbog činjenice rastućeg broja muslimana u Francuskoj i njihovih snažnih interkacijskih utjecaja u zadnjih desetak godina pokrenute su i u francuskom društvu rasprave o potrebi nekog oblika religijske pouke u javnim školama. Oslanjajući se na (ili zaštićujući se) načelo „*laïcité*“, francuske su vlasti 2004. godine tako uvele za sve građanke muslimanske vjeroispovijesti Zakon o zabrani nošenja feredže u državnim osnovnim i srednjim školama te u institucijama javne uprave. Upravo je taj zakon, prema mišljenju nekih analitičara, pokazao svu površnost u shvaćanju pojma „*laïcité*“ jer on nipošto ne znači da građani pred institucijama države moraju skrivati svoju konfesionalnu pripadnost i identitet, nego upravo suprotno, da država i njezine institucije neće provoditi nikakav oblik diskriminacije u pitanju jasno izražene konfesionalne pripadnosti (Penda, 2005). Dakle, „*laïcité*“ bi zapravo trebao jamčiti pojedincu temeljnu slobodu savjesti u prihvaćanju ili neprihvatanju religioznih i/ili nereligioznih uvjerenja i svjetonazora (sloboda savjesti je mnogo širi pojam od pojma vjerskih sloboda), i u ponašanju sukladno njima. Zato će Debray reći: „*Laïcité* je prilika za islam u Francuskoj i francuski islam je prilika za *laïcité*“ (Debray, 2002, str. 42). Da je javna škola u svome entitetu laičnosti prikladno, ako ne i poželjno okruženje za pedagoški govor o religioznim uvjerenjima i svjetonazorima, smatra i Habermas koji percipira javnu školu kao mikrokozmos neformalne javne sfere u kojoj se 'događa' punina religioznog diskursa (Habermas, 2006) i u kojoj se, na temelju primjene pedagogije dijaloga ili pedagogije rasprave, potiče učenike na aktivnu razmjenu mišljenja i iskustava (Grimmitt, 2000; Jackson, 2007). O kakvoj se pedagoškoj paradigmi zapravo radi?

⁵ Pojam je nastao u 19. st. kao izvedenica od pridjeva *laïque*, a označava doktrinu koja teži dati institucijama nereligijski karakter. Svoju punu afirmaciju doživljava Zakonom o odvajanju crkve i države 1905. godine, koji je još uvijek na snazi.

PEDAGOŠKE PERSPEKTIVE RELIGIJSKE DIMENZIJE U KONTEKSTU INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA

Religijska formacija učenika jedno je od najzahtjevnijih pedagoško-didaktičkih pitanja suvremene škole. Različiti europski obrazovni sustavi različito pristupaju takvoj formaciji. Temeljna razlika očituje se ponajprije između pouke u religiji, o religiji i iz religije (Hull, 2002). Svaki od tih modela religijske nastave ima svoje prednosti i nedostatke i svaki je podložan manipulaciji u ideološke svrhe. Iz tog razloga važno je da narav, koncept, okvir, sadržaj i ciljevi religioznog odgoja u školi, neovisno o modelu, imaju svoj konzistentan teološki temelj (Pavlović, 2002). Na ključno pitanje utječe li institucionalno znanje o religijama izravno na povećanje međureligijske i interkulturalne tolerancije kod učenika ili je potrebna i formacija religioznog identiteta (odgoj u religiji/vjeri), među relevantnim obrazovnim stručnjacima, još uvijek nema jasnog odgovora. Recentna europska istraživanja ukazuju na potrebu boljeg osposobljavanja učenika u pogledu razumijevanja religijske raznolikosti u svijetu, ali i učitelja i nastavnika u podizanju kvalitete nastave o tim temama (Jackson, 2014). Da bi do toga došlo potrebno je na razini središnje obrazovne vlasti najprije definirati temeljni obrazovni standard korpusa takvog znanja koji bi bio usklađen s potrebama interdenominacijskog i međureligijskog učenja koje odgovara zahtjevima pluralističkog društva (Schweitzer, 2004). Pri tome se predlažu i određeni pedagoški pristupi koji su u skladu s kritičkim i refleksivnim pristupom interkulturalnom obrazovanju. Riječ je o interpretativnom i dijaloškom pristupu.

1. Interpretativni pristup (*The interpretive approach*)

Budući da rezultati recentnih istraživanja pokazuju kako većina učenika u srednjim školama smatra da resursi koji se koriste u školama za poučavanje o religijama ne odražavaju u potpunosti njihov religijski „background“ (Moulin, 2011), interpretativni se pristup usredotočuje na dinamičan i stvaran odnos između fenomena religije/religija, vjerskih skupina/zajednica i samih pojedinaca te promatra pojedinca u različitom kontekstu prema skupini/zajednici kojoj pripada. Te tri razine (religije/religija, vjerske skupine/zajednice, pojedinac) služe kao polazne točke za razumijevanje i razmjenu različitih religijskih uvjerenja i svjetonazora na osobnoj i društvenoj razini, promatrajući i interpretirajući realni odnos između pojedinaca, skupina i fenomena religije te usredotočujući se na interpretaciju religijskog jezika i simbola u svakodnevnoj praksi. Ovaj se pristup bazira na tri temeljna principa: učenikovo *reprezentaciji* religije/religija, njegovoj *interpretaciji* religijskog jezika i simbola i, na kraju, na *refleksiji*. Ovaj je pristup izvorno bio razvijen za potrebe religijskog obrazovanja u javnim školama u Engleskoj i Walesu s ciljem pomoći učenicima u stjecanju kritičkog i refleksivnog razumijevanja religije/religija. On se dalje postupno razvijao u Norveškoj, Njemačkoj, Kanadi i Japanu, a prihvatilo ga je i Vijeće Europe kao mjerodavno (Vijeće Europe 2004b; Keast, 2007). On je komplementaran i s nekim drugim 'klasičnim' pedagoškim pristupima (Jackson, 2004) te se predstavlja kao koristan metodički alat u teorijskim, metodološkim i pedagoškim raspravama (Jackson, 1997). Posebno je koristan kao pomoć u razvoju razumijevanja različitih vjerskih zajednica (Whittall, 2005) te kao fleksibilna metodologija za razumijevanje religijske raznolikosti u suvremenim društvima i u suzbijanju kulturološkog rasizma i predrasuda (Jackson, 2007).

2. Dijaloški pristup (*A dialogical approach*)

Europski obrazovni stručnjaci (Ipgrave, 2013; Leganger-Krogstad, 2011; Weisse, 2003) ističu nekoliko značajnijih dijaloških pristupa proučavanju religijske dimenzije interkulturalizma u javnim školama.

Ipgraveov se dijaloški pristup temelji na tri razine: na primarnoj, koja polazi od načelnog prihvaćanja raznovrsnosti, razlika i mogućih razilaženja mišljenja među sudionicima; na sekundarnoj, koja pretpostavlja otvorenost za pozitivno reagiranje na različitosti i na međusobna razilaženja u stavovima; i na tercijarnoj, na kojoj se 'događa' stvarna razmjena mišlje-

nja, uvjerenja i stavova među učenicima. Ovaj pristup uključuje učenike kao aktivne sudionike procesa interkulturalnog i međureligijskog učenja, kapitalizira njihovu spremnost na suradnju i na korištenje religijskog jezika te ih osposobljava za interakciju s drugim vršnjacima u partnerskim školama (Ipgrave, 2013). Ovdje mislimo na *nove oblike 'partnerstva' učenika* iz različitih religijskih, etničkih i nacionalnih sredina putem video-konferencija ili u sklopu projekta „učenic – veleposlanik“ u kojemu stariji učenici, na osnovi svoga interkulturalnog i međureligijskog znanja i iskustva, prezentiraju mlađima bogatstvo i vrijednost kulturne i religijske raznolikosti u društvu (Ipgrave & McKenna, 2007; Castelli, 2012; Ipgrave, 2013.). Istraživanja iz Švedske i Velike Britanije potvrdila su vrlo pozitivne reakcije učenika na takve oblike suradnje (Jackson, 2014).

Leganger-Krogstadov dijaloški pristup polazi od učenikovog osobnog religioznog iskustva koje se postupno proširuje i produbljuje širim europskim i globalnim pitanjima i temama. Takav se pristup dijalogu, bilo u vlastitoj kulturi (prepoznavajući njezinu unutaraju različitost) ili između kultura, pokazao kao izvrstan motivator u stjecanju tzv. metakulturalne kompetencije (*metacultural competence*) (Leganger-Krogstad, 2011).

Weisseov pak pristup dijalogu, koji sadrži elemente klasičnog religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko građanstvo, potiče učenike na prakticanje vještina slušanja, komparacije, razlikovanja te sučeljavanja vlastitih stavova stavovima drugih sudionika dijaloga s ciljem razvoja vlastitog epistemološkog stava (Weisse, 2003). Weisse priznaje da takav pristup dijalogu može dovesti do određenih napetosti (do granica sukoba) među učenicima, ali on u tom elementu ne vidi zabrinjavajući, nego naprotiv, konstruktivni dio pristupa jer aktivira učenike na djelovanje iz konkretne pozicije vlastitog (različitog) religijskog „backgrounda“.

Oba pristupa, interperativni i dijaloški, traže kao preduvjet stvaranje ozračja tzv. sigurnog okruženja (*safe space*) u razredu i u školi. O čemu je zapravo riječ? Sintagma „sigurno okruženje“ skraćena je termina za željenu atmosferu u školi i u učionici koja treba biti poticajna za iskrenu i otvorenu razmjenu mišljenja i uvjerenja među učenicima (Jackson, 2014). Naime, prema nekim zapažanjima, učenici uočavaju između sebe određene kulturne i religijske razlike i o tome međusobno komuniciraju na školskom dvorištu (prije nastave ili poslije nje), ali ne (ili ne toliko koliko bi trebalo) i u razredu za vrijeme nastave (Roebben, 2012). Isto tako, od učenika se načelno traži da uče prihvaćati druge i drugačije dok se istodobno od njih zahtijeva (izravno ili neizravno) da se druže s onima koji su im više slični nego različiti kako ne bi ulazili u sukobe (Portera, 2008). Stvaranje ozračja „sigurnog okruženja“ primarno je važno kako bi učenici otvoreno i bez straha od mogućeg etiketiranja ili separacije izrazili svoje stavove, uvjerenja i svjetonazore, čak i ako se ona u bitnomu razlikuju od nastavnikovih ili onih drugih vršnjaka. No, stvaranje takvoga ozračja pretpostavlja definiranje jasnih pravila rasprave i ponašanja kojih se svi sudionici trebaju pridržavati (Skeie, 2002; Jackson, 2004). Nije to ni jednostavan ni lagan zadatak, napose kada se radi o posebno osjetljivim pitanjima i temama, npr. tema (ne)isticanja vjerskih simbola u javnim institucijama itd. Kvalitativne studije u Norveškoj i Engleskoj pokazale su kako nerijetko u situacijama površnog pristupanja stvaranju ovih preduvjeta iskrene i dobronamjerne intencije mogu lako prerasti u uvredljive rasprave među učenicima s određenim stupnjem šikaniranja manjinskih skupina ili skupina iste religijske, ali različite konfesionalne pripadnosti (Moulin, 2011; Nesbitt, 2013). Komparativna istraživanja „sigurnog okruženja“ u nekim javnim školama u SAD-u koja su bila usmjerena uglavnom na ispitivanje interakcije učenika u razredu i na situacije u kojima su se našli učitelji i nastavnici tijekom moderiranja rasprave o posebno osjetljivim i diskutabilnim pitanjima, pokazala su da ostvarenost takvog okruženja uvelike ovisi: 1. o korpusu stručnog znanja, stečenim kompetencijama, osobnom stilu moderiranja, interesima i vrijednostima učitelja i nastavnika (Want (van der), Bakker, Avest (ter) i Everington, 2009); 2. o uključenosti svih učenika u aktivnu razmjenu mišljenja i uvjerenja; 3. o prostorno-organizacijskim uvjetima u razredu (Holley i Steiner, 2005). Iz provedenih istraživanja također su se detektirale one karakteristike koje najviše doprinose stvaranju tzv. nesigurnog okruženja, a to su: 1. prevelika kritičnost (pristranost ili osuda) učeničkih intervencija od strane nastavnika kao moderatora; 2. inicijalni stav učenika

da otvoreno ne iznose sve što misle o temi diskusije ili da se od nje namjerno distanciraju. Dakako, nerealno bi bilo očekivati da će svako školsko/razredno okruženje primjenom tek nekoliko osnovnih pravila biti automatski učinjeno „sigurnim“. Ali razloga za realni optimizam ipak ima, barem ako se vodimo rezultatima istraživanja REDCo tima koje je pokazalo da velika većina učenika ipak identificira školu i razredno okruženje kao potencijalno sigurno za dijalog o različitim (ne)religioznim uvjerenjima i svjetonazorima te da učenici svoje poznavanje religijske raznolikosti (stjecanje tzv. religijske pismenosti) drže kao prednost u dijalogu s onima koji nisu imali takvu pouku (Jackson, 2014).

RELIGIJSKA DIMENZIJA INTERKULTURALIZMA U HRVATSKOJ

Slijedeći trend nekih zapadnoeuropskih zemalja i Hrvatska se na razini obrazovne politike opredijelila za načela interkulturalizma u javnim školama s ciljem promicanja poštovanja među osobnim, društvenim, etničkim, kulturnim različitostima. Ona nije pozitivne primjere i modele tih zemalja jednostavno samo prenijela u svoj obrazovni sustav nego ih je prilagodila (i još ih uvijek prilagođava) svojim specifičnim prilikama: u okviru već postojećeg modela religijske konfesionalne nastave u školi⁶ i kroz međupredmetne teme za sve učenike. U tom smislu zadaća je konfesionalne (katoličke) nastave osposobiti učenike za odgovoran, samostalan i zreo pristup te razvijati kod učenika sposobnost odlučivanja i dijalogiziranja s onima koji misle drugačije (Razum, 2008; Mandarić, 2012). Tako Katolička Crkva promatra religijski odgoj i obrazovanje u školi u duhu religijskog i kulturnog pluralizma na načelima izgradnje vlastitog kulturno-vjerničkog identiteta i priznavanja, uvažavanja i poštivanja identiteta pripadnika drugih religija i konfesija (HBK, 2003, 2009, 2014). S obzirom na temeljne ishode prema nekim autorima upravo konfesionalna (katolička) nastava ima mogućnost biti „radionicom interkulturalnosti“ (Fiorini, u: Razum, 2008: 268) i to u izvjesnoj mjeri ostvaruje kao istinsko mjesto dijaloga koje pomaže izgradnji tolerantnijeg, mirnijeg i pravednijeg života (Pavlović, 2005; 2012). Ova se činjenica temelji na korelacijskoj, diferencijalnoj i međureligijskoj vjeronaučnoj didaktici koja podrazumijeva konkretne sadržaje međureligijskog i interkulturalnog učenja, kao što su: upoznavanje s osnovnim odlikama svjetskih religija (genezom, naukom, tradicijom, etičkim i vrijednosnim sustavom), upućenost u bogatstvo multireligiozne i plurikonfesionalne kulture različitih kršćanskih konfesija, poimanje religioznosti u povezanosti s duhovnošću, promicanje interakcije dijaloga i naviještanja u ozračju međusobnog povjerenja, služenja i poštovanja (Pranjić, u: Pavlović, 2002)⁷. No, valja zamijetiti da ipak još uvijek u akademskim krugovima nedostaju sustavne stručne analize o tom aspektu interkulturalizma⁸. Ne umanjujući

⁶ Rezultati međunarodnog istraživanja *Vjeronauk u školi – izvor bogatstva za Europu (L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa)* (2008) u kojemu je sudjelovalo dvadeset i devet zemalja, među kojima i Hrvatska (preko Hrvatske biskupske konferencije), pokazali su da je školsko-konfesionalni model religijskopedagoški najkvalitetnija opcija religijske nastave u europskoj školi XXI. stoljeća koja doprinosi promicanju društveno prihvatljivih vrijednosti i ponašanja te izgradnji suživota s drugima i drugačijima (Mandarić, V., Razum, R., 2011).

⁷ Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije (NKU HBK) u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje i Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta RH u zadnjih desetak godina organizira stručna usavršavanja na nacionalnom nivou (Katehetske škole) s ciljem intenziviranja dijaloškog odnosa s predstavnicima različitih konfesija koji su aktivni sudionici Katehetskih škola. Tako 2008. godine nakon Katehetske škole o temi „Vjeronauk u društveno-religijskom kontekstu“ više stotina učenika sa svojim vjeroučiteljima konkretno se upoznalo sa životom i radom drugih vjerskih zajednica posjećujući islamske centre, baptističke vjerske zajednice, pravoslavne i židovske vjerske institucije razmjenjujući međusobno svoja religiozna iskustva (Pažin, 2010).

⁸ Iako su do sada provedeni različiti znanstveno-istraživački projekti („Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ (1991. - 1995., Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu); „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“ (1996. - 1999., Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu); „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ (2007. - 2011., Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske), oni se nisu bitno fokusirali na religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja u javnim školama.

veliki doprinos vjerskih zajednica u RH, napose Katoličke Crkve u razvoju interkulturalne i međureligijske svijesti učenika kroz različite (ne)institucionalne oblike religijskog odgoja i obrazovanja⁹, izgleda da je na tom širokom obrazovnom polju 'pod hrvatskim nebom' još uvijek dosta 'neobrađena' tla pa samim time i mogućnosti za uključivanje u interkulturalni rad mnogih na različitim razinama.

PREMA ZAKLJUČKU

Obrazovanje se danas precipira u dvostrukom vidu pedagoškog rada: u razvoju identiteta učenika i u nastojanju na integraciji različitosti. Od 2001. godine koncept interkulturalnog obrazovanja uključuje proučavanje religijskih uvjerenja i svjetonazora, a od 2008. i nereligioznih uvjerenja. Religijska dimenzija interkulturalizma na razini Vijeća Europe promatra se kao oblik etičkog, moralnog, svjetonazorskog i duhovnog izražavanja europskih građana, vodeći pritom računa o religijskoj raznolikosti i obrazovnim okolnostima pojedinih zemalja. Koncept interkulturalizma u religioznim okvirima postavlja pred predstavnike obrazovne vlasti i pripadnike različitih religijskih/vjerskih zajednica nove izazove i zadatke. Radi se o ozbiljnom odgojno-obrazovnom zadatku koji se ne smije olako shvatiti (površan pristup interkulturalizmu na religioznom planu rezultira fundamentalizmom, a na kulturalnom relativizmom i etnocentrizmom (Pavlović, 2001)). Vijeće Europe dalo je jasne smjernice kako pristupiti tom uistinu važnom zadatku današnjice o kojemu velikim dijelom ovisi politička, socijalna i obrazovna budućnost Europe (Jackson, 2014). Budući da se religija (i religijska nastava) danas smatra nezaobilaznim ključem u životu škole koja je sposobna oblikovati građanina sutrašnjice koji će znati ispravno uskladiti vlastiti identitet i vjersku pripadnost u svijetu koji je pun drugačijega i drugačijih (Pajer, 2007), i pred hrvatskim društvom i njezinom obrazovnom strategijom stoje isti izazovi i zadatci s čime se ono treba ozbiljno i trezveno uloviti u koštac. Cjelovita kurikularna reforma, koja je u tijeku razvoja i implementacije, jedna je od mogućih realnih obrazovnih prilika za nova promišljanja i o ovoj temi.

LITERATURA

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Barre, C. (2004). Školski vjeronauk i demokratsko društvo u potrazi za životnim smislom. *Kateheza*, 26(2004)2, 178-183.
- Castelli, M. (2012). Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 33(2), 207-16.
- Council of Europe. (2004b). *The Religious Dimension of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2007). *Draft Recommendation on the Religious Dimension of Intercultural Education: Principles, Objectives and Teaching Approaches*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2008a). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within*

⁹ Na razini Hrvatske biskupske konferencije (HBK) kao najvišeg crkvenog tijela u RH aktivno djeluju: Vijeće HBK za pastoral migranata, Vijeće HBK za ekumenizam i dijalog i Odbor HBK za pastoral Roma u Hrvatskoj koji je u suradnji s Međunarodnom biskupskom konferencijom i Centrom za ljudska prava u RH u posljednjih nekoliko godina poduzeo brojne značajne obrazovne projekte i inicijative s ciljem integracije romske djece i odraslih u različite sfere društva.

- intercultural education*. Dostupno na [https://wcd.coe.int//ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int//ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864) (16.04. 2015.).
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans L'Ecole laïque, Rapport au Ministre de l'Education Nationale*. Paris: Odile Jacob.
- Grimmitt, M. H. (ur.) (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1-25.
- Holley, L. C. i Steiner, S. (2005). Safe space: student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64.
- Hrvatska biskupska konferencija. (2003). *Program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*. Zagreb: Nacionalni katehetski ured HBK i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Hrvatska biskupska konferencija. (2009). *Plan i program katoličkoga vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*. Zagreb: Nacionalni katehetski ured HBK i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Hrvatska biskupska konferencija. (2014). *Plan i program katoličkoga vjeronauka za trogodišnje srednje škole*. Zagreb: Nacionalni katehetski ured HBK.
- Hull, J. M. (2002). The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective. U Schreiner, P., Spinder, H., Taylor, J., Westerman, W. (Ur.), *Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education: A Reader* (str. 107–110). Münster: Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) and the Comenius Institut.
- Ipgrave, J. (2013). The language of interfaith encounter among inner city primary school children. *Religion & Education*, 40(1), 35-49.
- Ipgrave, J., Jackson, R. i O'Grady, K. (Ur.) (2009). *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*. Münster: Waxmann.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2007). Religion in the Educational system of England and Wales: law, policy and representation. U Hinnells, J. R. (Ur.). *Religious Reconstruction in the South Asian Diasporas: From One Generation to Another* (str. 192–219). London: Palgrave Macmillan.
- Jackson, R. (2011a). Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach. *The EWC Statement Series*, first issue 2011. Oslo: European Wergeland Centre.
- Jackson, R. (2011b). *Studying religions: the interpretive approach in brief*. Dostupno na www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/ (20.04. 2015.).
- Jackson, R. (2014). *Signposts –Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. (Ur.) (2003). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. i Willaime, J.-P. (Ur.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.
- Keast, J. (Ur.) (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Kooij, J. C. (van der), Ruyter, D. J. i Miedema, S. (2013). 'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 108 (2), 210-28.
- Larsen, L. i Plesner, I. T. (Ur.) (2002). *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion or Belief*. Oslo: The Oslo Coalition on Freedom of Religion and Belief, University of Oslo.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*. Berlin: LIT Verlag.
- Mandarić, V., Razum, R. (ur.) (2011). *Identitet kao odgojno-obrazovna vrijednota. Zbornik radova s tribina Zajednički vidici*. Zagreb: Glas Koncila.
- Mandarić, V. (2012). Konfesionalni vjeronauk pred izazovima dekristijanizirajuće Europe. *Bogoslovska smotra*, 82(4), 891-915.
- Miller, J., O'Grady, K. i McKenna, U. (Ur.) (2013). *Religion in education: innovation in international research*. New York i London: Routledge.
- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313-26.
- Nesbitt, E. (2013). Ethnography, Religious Education, and the Fifth Cup. *Religion & Education*, 40 (1), 5-19.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7(2009)1, 59-84.
- Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE). (2007). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion or Belief*. Warsaw: Office for Democratic Institutions and Human Rights. Dostupno na <http://www.osce.org/item/28314.html> (21.04.2015.).
- Pajer, F. (2007). Religije i odgoj za dijalog i za mir. *Lađa. Časopis za promicanje religioznog odgoja i vrijednota kršćanske kulture*, 2(4), 10-25.
- Pavlović, A. (2001). Religiozni odgoj u sustavu javnih škola. *Kateheza*, 23 (4), 339-353.
- Pavlović, A. (2002). Religijski pluralizam i religiozno učenje u školi. *Vrhbosnensia*, 6 (1), 45-66.
- Pavlović, A. (2005). *Putovima vjerskog odgoja. Obitelj – škola – župna zajednica*. Mostar: Crkva na kamenu.
- Pavlović, A. (2012). Katolički vjeronauk i odgoj za demokraciju u pluralnoj i demokratskoj školi. *Katehetski glasnik*, 10(1), 115-128.
- Pažin, I. (2010). Vjeronauk u školi – mjesto dijaloga Crkve i društva. *Riječki teološki časopis*, 18 (1), 189-220.
- Penda, I. A. (2005). Temeljne vrijednosti Europske Unije – od utopije do stvarnosti. *Politička misao*, Vol.XLII, br. 3, 157-172.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe, epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481– 491.
- Pranjić, M. (1996). *Religijska pedagogija*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Razum, R. (2008). *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena. Suvremeni izazovi za religijskopedagošku i katehetsku teoriju i praksu*. Zagreb: Glas Koncila.
- Fiorini, G. (2006). Il contributo dell'insegnamento della religione cattolica e degli insegnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola. *Religione Scuola Città*, 12(3), u: Razum, R. (2008). *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena. Suvremeni izazovi za religijskopedagošku i katehetsku teoriju i praksu*. Zagreb: Glas Koncila.
- Roebben, B. (2012). Religija, škola i društvo. Elementi za nužne inovacije u izobrazbi vjeroučitelja u Europi. *Kateheza*, 34(2), 134-143.

- Schweitzer, F. (2004). Children's right to religion: A response to Mary Elizabeth Moore. U Alexander, H. (Ur.). *Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives*, (str. 98-104). Brighton & Portland: Sussex Academic Press.
- Skeie, G. (2002). The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 25(2), 47-59.
- Want (van der), A., Bakker, C., Avest (ter), I. i Everington, J. (Ur.) (2009). *Teachers responding to diversity in Europe: researching biography and pedagogy*. Munster: Waxmann.
- Weisse, W. (2003). Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding? U Jackson, R. (Ur.). *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, (str. 191–208). London: RoutledgeFalmer.
- Whittall, A. (2005). Motivating Able Students to Study Religious Diversity: Applying the Interpretive Approach. U Jackson, R. i McKenna, U. (Ur.), *Intercultural Education and Religious Plurality* (str. 35–38). Oslo: The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.

The Religious Dimension of Intercultural Education: Situation and Prospects

Summary: Life in a multicultural, multinational and multireligious context has become a reality nowadays. This article is to show the development of religious dimension of the intercultural education in public schools from the time it was introduced, following the measures and suggestions of the Council of Europe education policy, until its implementation in local context, based on examples of good practice and results of relevant international researches with a concluding comment on the existing situation and future development measures in Croatian education system. So far all international researches have pointed to the need for better training of students with regard to the understanding of religious diversity in the world, as well as the need for teacher training in improving the quality of lessons on these themes. It is a challenging task which requires the creators of education policy to deal with the new intercultural and interreligious challenges and needs, and new approaches and methods for teachers. Croatian society with all its institutions has to seriously and intelligently start dealing with the same challenges and assignments.

Keywords: Croatia, identity, intercultural education, religion, Council of Europe

Religiöse Dimension der interkulturellen Ausbildung: Zustand und Perspektiven

Zusammenfassung: Das Leben in einem multikulturellen, multinationalen und multireligiösen Kontext ist heute die Realität. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung der Dimension der interkulturellen Ausbildung seit ihrer Einführung in den öffentlichen Schulen, auf der Ebene der Maßnahmen im Bereich der Bildungspolitik und nach der Empfehlung des Europarats. Der Beitrag beschäftigt sich auch mit der Umsetzung dieser Dimension in der Schule, die anhand der Beispiele guter Praxis und anhand der relevanten, internationalen Forschungsergebnisse gezeigt wird. Es wird auch eine Zusammenfassung des heutigen Zustandes dargestellt, sowie die zukünftigen Maßnahmen der Entwicklung im kroatischen Schulsystem. Vorangegangene Studien im Ausland haben auf die Notwendigkeit der besseren Schulung von Schülern hingewiesen, die sich auf religiöse Vielfalt in der Welt bezieht. Das gilt auch für die Lehrer, weil sie diese Themen im Unterricht besser integrieren sollten, bzw. sie sollten die Qualität des Unterrichtes im Bezug auf angegebene Vielfalt verbessern. Das ist eine herausfordernde Aufgabe, die von der Bildungspolitik die Konfrontation mit den neuen interkulturellen und interreligiösen Herausforderungen und Bedürfnissen verlangt, und von den Lehrern neue Ansätze und Methoden. Auch die kroatische Gesellschaft wird in allen ihren relevanten Instanzen mit den gleichen Herausforderungen und Aufgaben konfrontiert, die sie ernst und verstandesgemäß bewältigen sollte.

Schlüsselbegriffe: Kroatien, Identität, interkulturelle Ausbildung, Religion, Europarat