

# Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja

**Saša Puzić**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska  
puzic@idi.hr*

**SAŽETAK** U radu se zastupa teza da "cjelovitost" interkulturalnog obrazovanja može osigurati samo perspektiva u sklopu koje se kulturni (smanjenje predrasuda prema "drugom i drugačijem") i strukturalni aspekti (obrazovne, političke i socio-ekonomske podjele) mogu dovesti u uzajamnu vezu. U tom smislu se i dva nadređena cilja interkulturalnog obrazovanja, premda jedan ima strukturalni (osiguravanje jednakosti šansi za manjinske učenike) a drugi kulturni (priprema svih učenika za život u multikulturalnom društvu) predznak, ne mogu razmatrati odvojeno. Za teorijsko objašnjenje nedjeljivosti strukturalnog i kulturnog aspekta interkulturalnog obrazovanja autor koristi Bourdieuove koncepte habitusa i kulturnog kapitala. Ukazuje se na važnost Bourdieuove teorije habitusa kao inkorporirane društvene strukture, odnosno na činjenicu da se etnonacionalni identiteti izgrađuju na osnovi inkorporiranja etničkih podjela u društvu. S druge strane, manjinski status, koji proizlazi iz etnokulturalne podjele društva, znači i nepriznati kulturni kapital, pri čemu škola predstavlja "simboličko tržište" u kojem razmjerno slabiji obrazovni uspjeh imaju manjinski učenici. Iz ovoga začaranog kruga moguće je izići samo kombiniranjem dviju strategija, jedne koja osigurava jednakost šansi i pritom senzibilizira nastavnike za specifičan položaj manjinskih učenika i druge koja, priznavajući manjinski identitet kao jednakovrijedan, propituje simboličku strukturu postojećih podjela na relaciji većina-manjina/e.

*Ključne riječi:* interkulturalno obrazovanje, Bourdieu, kulturni kapital, habitus, kultura, struktura, etničke podjele.

*Primljeno:* studeni 2009.

*Prihvaćeno:* veljača 2010.

## 1. Uvod

Znanstveno bavljenje kulturnom raznolikošću i interkulturalnim i/ili multikulturalnim obrazovanjem<sup>1</sup> u Europi kasni za odgovarajućim razvojem u tradicionalnim

<sup>1</sup> Neki autori termine multikulturalizam i interkulturalizam, odnosno multikulturalno i interkulturalno obrazovanje koriste kao sinonime različite jezične provenijencije (ter-

useljeničkim društvima, prvenstveno onima u SAD-u (Katunarić, 1994.; Heckmann, 1992.). Ovo se kašnjenje može objasniti objektivnim i subjektivnim razlozima (Katunarić, 1994.). Objektivni razlozi odnose se na činjenicu da se imigrantski prostor u Europi počeo formirati relativno kasno, od kraja 1950-ih, kada dolazi do ekstenzivnih radnih migracija, uglavnom iz zemalja mediteranskog bazena, u industrijski razvijene zemlje zapadne i sjeverne Europe. Otprilike u isto vrijeme dolazi i do povratnih migracija iz bivših kolonija u zemlje matice – Nizozemsku, Portugal, Francusku i Veliku Britaniju. Ovaj imigrantsko-multietnički mozaik svoj je konačan oblik poprimio sredinom sedamdesetih, kada je zbog naftne krize došlo do zatvaranja granica i zaustavljanja daljnjeg zapošljavanja stranih radnika. Eventualni povratak tada bi značio i gubitak mogućnosti ponovnog dolaska, te se značajan broj stranih radnika odlučuje na trajni ostanak u zemljama primitka (što je u pravilu uključivalo i obiteljsko spajanje dovođenjem ostatka obitelji iz zemalja emigracije). Time je stvorena osnovna polietnička struktura koja se kasnije, iako u manjem obimu, dalje proširivala i modificirala. Danas u zapadnoeuropskim zemljama živi oko dvadesetak milijuna trajno nastanjenih stranaca, od čega osam milijuna iz islamskih zemalja<sup>2</sup> (Salt, 2001.).

Subjektivni razlozi za europsko kašnjenje pluralističkih kulturnih i obrazovnih politika nalaze se, s jedne strane, u prirodi europskog političkog i kulturnog prostora, a s druge, u njegovoj metafizičkoj nadgradnji (Katunarić, 1994.). Potonje uključuje filozofiju povijesti i realpolitičke doktrine “pupčano vezanim za poimanje nacionalne države s čvrstim granicama te naslagama kolektivnog mentaliteta ispunjenog brojnim frustracijama, strahovima i animozitetima-resantimanima” (Katunarić, 1994.:163). Spomenuti animoziteti i resantimani proizlaze iz nacionalizmom opterećene europske prošlosti u kojoj su se isticale razlike između naroda i u kojoj je kultura u pravilu služila kao osnovica političke homogenizacije (Heckmann, 1992.).

min multikulturno obrazovanje koristi se u anglosaksonskim zemljama SAD-u, Kanadi, Australiji i Velikoj Britaniji, dok se pojam interkulturno obrazovanje koristi u Europi) (usp. Nieke, 2000.; Luchtenberg, 2005.), dok drugi smatraju da se, osim jezičnih, radi i o konceptijskim razlikama. Pritom se navodi da je multikulturalizam, uvjetno rečeno, statični model koji prvenstveno inzistira na očuvanju kulturne različitosti, dok interkulturalizam u većoj mjeri naglašava moment razmjene i dodira među kulturama (usp. Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001.; Čačić-Kumpes, 2004.). Naše je stajalište da na razini javnih politika (liberalizam, konzervativizam i dr.) ovo terminološko razlikovanje nije opravdano. Sukladno tome, pojam multikulturalizma koristimo kao krovni pojam za širok raspon institucionalnih rješenja kojima je cilj afirmacija manjinskih identiteta, dok interkulturno obrazovanje shvaćamo kao jedno od spomenutih rješenja, tj. kao specifičan europski obrazovni pristup u sklopu multikulturnih obrazovnih koncepcija i javnih politika. Stoga, kada se u daljnjem tekstu referiramo na specifično europsko iskustvo koristimo termin interkulturno obrazovanje, dok za općenit opis kulturno pluralističkih oblika obrazovanja koristimo termine interkulturno i/ili multikulturno obrazovanje kao sinonime.

<sup>2</sup> Ova brojka ne uključuje naturalizirane strance.

Opisani društveni i povijesni kontekst odgovoran je za činjenicu što društva Zapadne Europe nisu bila pripremljena za trajan ostanak pridošle useljeničke populacije<sup>3</sup>. Sukladno tome je i interkulturalni pristup obrazovanju razvijan prvenstveno kao praktična reakcija nacionalnih obrazovnih sustava i nadnacionalnih tijela (Vijeće Europe, Europska komisija i dr.) na izmijenjene društvene okolnosti. Već je krajem 1960-ih i početkom 1970-ih (u Njemačkoj, Francuskoj, Belgiji i drugim imigracijskim zemljama) sve veća prisutnost stranih radnika i članova njihovih obitelji dovela do potrebe za što bržom integracijom djece doseljenika u matične obrazovne sustave. U tu svrhu pristupilo se isprva razvoju kompenzatornih programa za “kulturalno drukčije”, s težištem na učenju i usavršavanju većinskog jezika i popunjavanju drugih obrazovnih “rupa”. Ti su se programi provodili u vidu posebnih pripremnih razreda, te ih se ubrzo počelo optuživati da djeluju segregirajuće i stigmatizirajuće jer su djecu doseljenika tretirali kao izdvojene grupe s posebnim potrebama/deficitarne u odnosu na većinske učenike (Steiner-Khamsi, 1994.). Dijelom i kao reakcija na spomenute kritike novo razdoblje u razvoju interkulturalnog obrazovanja nastupa početkom 1980-ih, kada se počinje uviđati da posljedice doseljavanja sve više utječu i na domaće stanovništvo. Tada je, na kritici posebne “pedagogije za strance” i njene, primarno prema otklanjanju deficita usmjerene orijentacije, postupno sazrijevala ideja interkulturalnog obrazovanja za sve učenike bez obzira na njihovo porijeklo (Perotti, 1995.).

Opisani obrazovni pomaci mogu se tumačiti i kao dio širih napora dijela europskih zemalja (Švedska, Nizozemska, Velika Britanija i dr.) za napuštanjem dotad dominantnog asimilacijskog obrasca integracije migranata u korist većeg institucionalnog priznavanja njihove socio-kulturalne raznolikosti<sup>4</sup> (Katunarić, 1994.; Mesić, 2002.). Spomenute ideje, posebno u području obrazovanja, dolaze do izražaja u radovima eksperata Vijeća Europe, pionira i predvodnika interkulturalnog pristupa obrazovanju u europskom kontekstu (Porcher, 1989.; Čačić-Kumpes, 2004.). Različiti autori (Hohmann, 1989.; Reich, 1994.) naglašavaju da je upravo rad potonjih dao važne poticaje za obrazovno priznavanje kulturalne raznolikosti te za razvoj interkulturalnih programa u nacionalnim okvirima. Do takvog zaključka dolazi Hohmann (1989.) koji, komentirajući programatiku Vijeća Europe, naglašava da njena primarna vrijednost izvire iz oficijelnog prihvaćanja “interkulturalne opcije” od strane zemalja članica (Vijeća Europe). No isticanjem programatske dimenzije Hohmann istodobno daje naslutiti nedorečenost njene teorijske konceptualizacije. Prema ovome autoru ona proizlazi i iz činjenice da je interkulturalni pristup obrazovanju nastao kao pedagoška reakcija, više praktična nego teorijska, na migracijama uvjetovanu kulturalnu pluralnost društva (usp. Luchtenberg, 2005.). U tom smislu, ovakvi više ili manje iznuđeni odgovori na društvenu i obrazovnu pluralizaciju, osim što mogu ukazivati na poteškoće oko političkog definiranja useljeničkog konteksta

<sup>3</sup> Švicarski pisac Max Frisch ovakvu je situaciju komentirao riječima: “Zvana je radna snaga, a došli su ljudi”.

<sup>4</sup> Koje se od početka 1980-ih uobičajeno svrstava pod neki vid multikulturalističkih javnih politika (Mesić, 2006.).

(npr. dilema oko trajnosti ili privremenosti migracija i sl.), povlače za sobom i elemente obrazovnog ad hoc pristupa. Jedna od posljedica je da se u stručnoj raspravi periodično pojavljuju isti ili slični argumenti iz kojih se ne uspijevaju izvući relevantne pouke (Leiprecht, 2001.). U tom smislu se razvoj interkulturalnog pristupa obrazovanju ne odvija pravocrtno, već ga je uputnije shvatiti kao svojevrsni “cik-cak kurs” (Leiprecht, 2001.:25). Ne iznenađuje stoga što i sami eksperti Vijeća Europe, kako bi naglasili nedorečenost svoje konceptualne eksplikacije, nerijetko govore o “interkulturalnoj hipotezi” ili “interkulturalnoj opciji” (usp. Hohmann, 1989.; Reich, 1994.).

O tome govori Coulby (2006.) kada naglašava da, primarno unutar europskog znanstveno-istraživačkog konteksta, teorijske premise interkulturalnog obrazovanja ostaju i dalje nejasne, te da je područje interkulturalnog obrazovanja i dalje pod dominantnim utjecajem “normativnog i preskriptivnog” (str. 247) (usp. Perotti, 1995.; Čačić-Kumpes, 2004.). Pritom posebno izdvaja zanemarivanje društvenog konteksta (lokalnog i globalnog) interkulturalnog obrazovanja u njegovoj povijesnoj, političkoj, ekonomskoj i drugim dimenzijama. Coulby tvrdi da na taj način interkulturalno obrazovanje ostaje u svojevrsnoj “parohijalnoj” perspektivi, odsječeno od mnogih mogućnosti za djelovanje, dok istodobno njegova naglašena normativna inkluzivnost gubi na realističnosti i vjerodostojnosti<sup>5</sup>. Gundara (2000.) opisano stanje dovodi u vezu s dosadašnjom prevlašću, uvjetno rečeno, jednostranog pristupa interkulturalizmu u okviru kojega su “i istraživanja i poučavanje bili uglavnom pod utjecajem nastavne prakse u razredu, i koje se pretežno promatralo kao probleme koji proizlaze iz prisutnosti stranih učenika” (str. 224). Tvrdnju o jednostranom fokusiranju nastavnog procesa kroz (u najširem smislu) odnos prema “drugomu i drugačijemu” potvrđuju i drugi autori (Radtke, 1995.; Leiprecht, 2001.) što dijelom može objasniti tezu da se “interkulturalno obrazovanje u znanstvenoj literaturi opisuje i definira prvenstveno od strane pedagoginja i pedagoga” (Binder i Daryabegi, 2003.:33).

Na tragu gore opisane kritike, u ovome se radu zastupa stav da društveni i teorijski izazovi interkulturalnom obrazovanju ne proizlaze, u svojoj osnovi, iz prisutnosti stranih učenika u školama, već da mnogo više duguju činjenici što škola predstavlja mjesto u kojemu se društvo kontinuirano reproducira u svojoj kulturnoj, političkoj i ekonomskoj dimenziji (Bourdieu, 1977.; Bourdieu i Passeron, 1977.; McCarthy i Apple, 1988.). Stoga i pitanja koja se uobičajeno vežu uz prisutnost stranih učenika u školama (obrazovno priznavanje manjinskih identiteta, monokulturalna ili pluralna usmjerenost kurikuluma, socio-kulturalno osjetljive nastavne metode i sl.), mogu ukazivati na dublje socio-kulturalne mehanizme koji se u “normalnim” okolnostima “ne primjećuju” te se najčešće uzimaju zdravo za gotovo. Ili preciznije, spomenuto stajalište podrazumijeva da se u razmatranju zahtjeva za priznanjem kulturne ra-

<sup>5</sup> Coulby smatra da postojeći teorijski diskurs društvenih znanosti osigurava širi akademski prostor unutar kojega se interkulturalno obrazovanje može tematski i teorijski profilirati. Kao primjere relevantnih teorijskih pitanja, među ostalima, navodi: “identitet i politika identiteta”, “nacionalizam i konstrukcija nacionalnog”, “vlade i upravljanje”, “globalizacija” i dr. (Coulby, 2006.).

znolikosti u obrazovanju, pored normativnih momenata i socio-kulturnih specifičnosti manjinskih grupa, trebaju uzeti u obzir i društveni mehanizmi odgovorni za njihovu strukturalnu subordinaciju (kulturnu, ekonomsku i političku). Ovakvo je stajalište sukladno interdisciplinarnom pozicioniranju multikulturalnog/interkulturalnog obrazovanja kao "područja istraživanja stvorenog kako bi se povećala jednakost u obrazovanju za sve učenike, i koje u tu svrhu uključuje sadržaj, koncepte, principe, teorije i paradigme iz povijesti, /i/ društvenih i iskustvenih (*behavioral sciences*) znanosti" (Banks, 2004.:xii).

U svrhu plauzibiliziranja izloženog stajališta, tj. kako bismo ukazali na važnost i potrebu (i) sociološkog utemeljenja interkulturalnog obrazovanja, u ovome će se radu ideje i ciljevi potonjega ispitati uz pomoć Bourdieuovih koncepata habitusa i kulturnog kapitala. Za ostvarenje ovoga potrebno je prvo, objasniti osnovne ciljeve i opće teorijske pretpostavke interkulturalnoga obrazovnog modela (I), drugo, na osnovi Bourdieuovog pojma kulturnog kapitala, pokazati na koji se način obrazovanjem reproduciraju strukturalni obrasci klasne i etničke nejednakosti u društvu (II), i treće, uz pomoć Bourdieuovog pojma habitusa ukazati na društvenu uvjetovanost kulturnih distinkcija u školi, na društvene mehanizme putem kojih se reproduciraju simboličke podjele na relaciji većina-manjina/e, kao i na oblike samoisključivanja manjinskih učenika koji su uvjetovani spomenutim podjelama (III). Zaključno će se razmotriti najvažnije implikacije razmatranih koncepata kulturnog kapitala i habitusa za dva ključna cilja interkulturalnog obrazovanja (IV).

## 2. Interkulturalno obrazovanje

Interkulturalno i/ili multikulturalno obrazovanje najčešće se razumije kao obrazovni koncept koji uključuje dva nadređena cilja: s jedne strane, različite pedagoške mjere za poboljšanje školskih postignuća i obrazovnih karijera manjinskih učenika, a s druge, pripremu svih učenika za život u multikulturalnom društvu (Mitchell i Salisbury, 1996.; Banks, 2004.; Luchtenberg, 2005.)<sup>6</sup>. Normativni okvir ovako definiranih obrazovnih ciljeva interkulturalnog ili multikulturalnog obrazovanja osigurava teorija multikulturalizma u kojoj se etička pitanja prava i pravednosti vežu uz pitanja o prirodi društvene pripadnosti i političkog sudjelovanja. Pripadnici manjinskih kultura pritom traže pravedniji pristup, koji bi im, uz integraciju u zajedničke društvene institucije (ekonomske, političke, socijalne) omogućio i zadržavanje i javno priznavanje različitih aspekata njihovoga kulturnog identiteta (Taylor, 1994., Lemert, 2001.; Kymlicka, 2003.; Mesić, 2006.).

<sup>6</sup> Primjerice, Banks (2004.) u svome opisu multikulturalnog obrazovanja kao glavne ciljeve navodi "stvoriti jednake obrazovne šanse za učenike iz različitih rasnih, etničkih, klasnih i kulturnih grupa", te "pomoći učenicima u stjecanju znanja, stavova i vještina potrebnih za učinkovito funkcioniranje unutar pluralističkog demokratskog društva, kao i za interakciju i komunikaciju s ljudima iz različitih grupa, kako bi se stvorila građanska i moralna zajednica usmjerena prema ostvarivanju općeg dobra" (str. xi).

Općenito se smatra (usp. Gollnick i Chinn, 1990.; Banks, 2004a.) da je za realizaciju prvog gore spomenutog cilja interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja (osiguranje jednakih šansi manjinskih učenika) potrebna prilagodba tehnika i metoda podučavanja od strane nastavnika u smjeru koji povećava obrazovna postignuća učenika iz različitih manjinskih skupina. Ovo uključuje, s jedne strane, opće stilove podučavanja konzistentne vrijednosno-normativnim obrascima i stilovima učenja unutar različitih kulturnih i etničkih grupa, a, s druge, razvoj i njegovanje dvojezičnosti manjinskih učenika. Potonje se smatra ključnim iz (najmanje) dva razloga: prvo, istraživanja pokazuju da je ovladavanje drugim jezikom (jezikom kojim se govori u školi) učinkovitije i brže ukoliko se paralelno razvijaju jezične kompetencije i na materinskom (prvom) jeziku (Park i sur., 2002.), i drugo, uključivanje manjinskih jezika u škole i nastavnu svakodnevnicu praktično znači simboličko priznavanje manjinskih kultura.

Za ostvarenje drugoga nadređenog cilja interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja (priprema svih učenika za život u multikulturalnom društvu) ključno je učenike osposobiti za interkulturalnu komunikaciju i djelovanje i kroz to ih potaknuti na “kritičku samorefleksiju” tj. na razmišljanje o osnovnim koncepcijama identiteta, kako vlastitih, tako i tuđih (Gundara, 2000.; Leiprecht, 2001.; Luchtenberg, 2005.). Točnije, kao zadatak se postavlja postojeće “mi-identitete” predstaviti kao promjenjive i nadasve kompleksne odrednice, pri čemu je važno ukazati na zdravorazumsku i po mnogo čemu ideološku redukciju društvene stvarnosti – s pripadajućim mnoštvom referentnih grupa – na jednodimenzionalnu pripadnost etniji-naciji<sup>7</sup>. U pozadini ovakvoga stava stoji uvjerenje da je moguće afirmirati manjinske grupe i kulturne identitete te smanjiti etnocentrizam u mladima, kako bi se, u konačnici, smanjili ksenofobija i diskriminacija u društvu (Radtke, 1995.; Katunarić, 1996.).

Kako bi učenici postali svjesni svoga višejezičnoga i multikulturalnog okruženja, posebna se pažnja poklanja pojmovima kulture i kulturne razmjene koji se, u osnovi, tumače kulturnorelativistički (Nieke, 2000.; Luchtenberg, 2005.). U Europi (primjerice u Njemačkoj, Engleskoj ili Austriji) se ovaj drugi cilj interkulturalnog obrazovanja oblikovao unutar teorijskog okvira koji se obično opisuje kao “pristup kulturnog susretanja” (*Begegnungsorientierter Ansatz*), a kojemu se u pravilu suprotstavlja tzv. “konfliktni pristup” (*Konfliktorientierter Ansatz*) – u Engleskoj se analogno koriste termini “multikulturalno obrazovanje” i “antirasističko obrazovanje” (Reich, 1994.). Iz perspektive “pristupa kulturnog susretanja” razlike među

<sup>7</sup> Spomenuta se ideja vodilja interkulturalnog obrazovanja sistematizira u obliku specifičnih zadataka: 1) prepoznavanje vlastitog etnocentrizma; 2) ophođenje sa stranim; 3) zasnivanje snošljivosti; 4) prihvatanje etničnosti; uvažavanje jezika kojima se služe manjine; 5) tematiziranje rasizma; 6) naglašavanje zajedničkog, protivno opasnostima etniziranja; 7) poticanje na solidarnost; vođenje računa o asimetričnoj situaciji između većine i manjina; 8) uvježbavanje oblika racionalnog rješavanja sukoba – odnošenje spram kulturnih sukoba i kulturnog relativizma; 9) osvještavanje mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja; 10) tematiziranje mi-identiteta: nadilaženje granice vlastite grupe u globalnoj odgovornosti ili afirmaciji univerzalne humanosti (Nieke, 2000.:204).

grupama shvaćaju se u osnovi kao kulturne razlike, dok se kao središnji problem ističe međusobno razumijevanje i ophođenje s kulturnom raznolikošću. "Susret" s drugom kulturom može doprinijeti kulturnoj razmjeni i dovesti do kulturnog obogaćivanja, pri čemu se druge kulture doživljavaju kao izvor "egzistencijalnog bogatstva" pojedinca, odnosno kao prilika za novi i potpuniji pogled na druge i samoga sebe. Kod toga je važno raditi na odstranjivanju prepreka koje stoje na putu interkulturalnoj razmjeni, a koje se, u osnovi, shvaćaju socijalno-psihološki kao posljedice stereotipiziranja, predrasuda i "razlika u mentalitetu" (Hohmann, 1989.; Radtke, 1995.; Buehler-Otten, Neumann i Reuter, 2000.).

Nasuprot tome, gore spomenuti "konfliktni pristup" u većoj mjeri pažnju poklanja društvenim preprekama koje onemogućavaju djelotvornu integraciju i društvenu participaciju migranata. U bitnome se traži sveobuhvatna obrazovna senzibilizacija za probleme institucionalne diskriminacije i strukturalnog isključivanja useljeničke populacije (na tržištu rada, u stanovanju, u obrazovanju), kao i odmak od forsiranog naglašavanja kulturnih razlika. Naglašavanjem strukturalnih nejednakosti na relaciji većina-manjina potiče se kritičnost prema kulturaliziranju i etniziranju društvenih odnosa, pri čemu se u pravilu zapostavlja pedagoška osjetljivost za specifična kolektivna iskustva i kulturne razlike (Radtke, 1995.; Leiprecht, 2001.; Auernheimer, 2002., 2003.).

Premda se često ističe nužnost prevladavanja suprotstavljenosti ovih dvaju pristupa (usp. Leiprecht, 2001.; Auernheimer, 2003.), u dosadašnjoj je diskusiji tradicionalno dominirao kulturalistički pristup (Hohmann, 1989.; Reich, 1994.; Coulby, 2006.). Prevlad potonjeg može ilustrirati aktualna rasprava o interkulturalnom učenju i interkulturalnim kompetencijama učenika koja se odražava i u službenim kurikulumskim dokumentima pojedinih europskih zemalja. Postojeća istraživanja (usp. Buehler-Otten, Neumann i Reuter, 2000.; Puzić, 2009.) pokazuju da se u kurikulumskim dokumentima s interkulturalnom dimenzijom na školu prvenstveno gleda kao na mjesto susreta među kulturama, pri čemu se interkulturalno učenje definira kao preduvjet za usvajanje interkulturalnih kompetencija učenika<sup>8</sup>. U novije vrijeme značajan prodor u spomenutom smjeru predstavlja "Europski okvirni program ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje" (European Commission, 2006.), koji interkulturalne kompetencije

<sup>8</sup> Ovo, primjerice, vrijedi za većinu nacionalnih kurikulumskih dokumenata u Puzićevom (2009.) istraživanju nacionalnih kurikuluma Austrije, Finske, Irske, Engleske, Švedske, njemačke pokrajine Schleswig-Holstein i Hrvatske. Tako se, primjerice, u austrijskom nastavnom programu za osnovnu školu navodi da se "i/nterkulturalno učenje ne ograničava samo na upoznavanje drugih kultura", odnosno da se "p/rvenstveno radi o zajedničkom učenju kao razumijevanju, doživljavanju i zajedničkom stvaranju kulturnih vrijednosti" (Lehrplan der Volksschule:3). Ili, primjerice, u nastavnom programu za osnovnu školu njemačke pokrajine Schleswig-Holstein, u smjernicama stoji da zajedničko učenje djece različitog porijekla "obuhvaća razmjenu među kulturama u svrhu međusobnog obogaćivanja iskustvenih svjetova", dok se istodobno kao važni motivi interkulturalnog učenja izdvajaju "prepoznavanje zajedničkog", odnosno "razvoj tolerantnosti prema nepoznatim oblicima života" (Lehrplan Grundschule:12, 2006).

određuje uz pomoć znanja i vještina koje učenicima omogućuju uspješno sudjelovanje u kulturno sve raznolikijim društvima i koja ih osposobljavaju za razrješavanje potencijalnih konflikata<sup>9</sup>. Pritom se interkulturalne kompetencije razumiju kao znanja, vještine i stavovi koji pojedince osposobljavaju za adekvatnije i učinkovitije djelovanje u interkulturalno definiranim situacijama (Castro Varela, 2002.)<sup>10</sup>.

Gore naznačena usmjerenost aktualnoga interkulturalnog diskursa upućuje na činjenicu da se u europskoj teorijskoj raspravi pitanje jednakosti šansi manjinskih učenika nerijetko zapostavlja u korist normativnog cilja razvijanja sposobnosti svih učenika za život u multikulturalnom društvu (usp. Reich, 1994.; Luchtenberg, 2005.). U tom smislu već i osnovni pregled odgovarajuće literature otkriva zaokupljenost pitanjima društvenog i obrazovnog priznavanja kulturne raznolikosti kao i jednakosti i razmjene među kulturama, dok se razmjerno rjeđe problematizira sam obrazovni uspjeh učenika stranog porijekla (usp. Perotti, 1995.; Nieke, 2000.; Čačić-Kumpes, 2004.). Ovakva se situacija najčešće objašnjava jednostranim kulturnim fokusom prevladavajućeg interkulturalnog diskursa, te pritom upozorava da normativni momenti kulturne razmjene i jednakovrijednosti kultura zasjenjuju aspekte obrazovne participacije i društvenih i obrazovnih šansi pripadnika manjina<sup>11</sup> (Katunarić, 1994.; Radtke, 1995.; Luchtenberg, 2005.). U isto vrijeme istraživanja u različitim europskim zemljama pokazuju da manjinski učenici u pravilu postižu ispodprosječne obrazovne rezultate, da češće ispadaju iz obrazovnog sustava, kao i da su češće zastupljeni u strukovnim školama i u školama za djecu s posebnim potrebama u odnosu na većinske učenike (OECD, 2001.; European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004.).

Kako bi se opisani ciljevi i ideje koji se vežu uz interkulturalno obrazovanje mogli kritički razmotriti, u nastavku se predstavljaju Bourdieuovi koncepti kulturnog kapitala i habitusa i pritom obrazlaže njihova relevantnost za specifičan položaj manjinskih učenika.

<sup>9</sup> Na temelju odluka Lisabonskog samita EU pristupilo se 2001. godine radu na definiranju temeljnih kompetencija (znanja, vještina i stavova) za koje se smatra da bi ih obrazovanjem trebali steći svi građani EU, i koje bi se stjecale i razvijale tijekom cijeloga života (Education and Training 2010 Work Program). Ovaj obuhvatan rad dovršen je 2006. godine usvajanjem Preporuke Europskog parlamenta i Europskog vijeća o "ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje" (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December on key competences for lifelong learning).

<sup>10</sup> Castro Varela (2002.) ističe da je u pravilu naglasak na vještinama i stavovima, pri čemu vještine u osnovi odgovaraju općim psiho-socijalnim sposobnostima poput empatije, samorefleksivnosti ili tolerantnosti. Transformaciju ovih i sličnih vještina u interkulturalne tehnike osiguravaju odgovarajući stavovi. Tako se, primjerice, otvorenost prema svemu stranom pridružuje sposobnosti za empatiju, ili se antirasistički stavovi mogu vezati uz tolerantnost i fleksibilnost i sl.

<sup>11</sup> Problematiziranje potonjih aspekata bi, između ostalog, zahtijevalo i preispitivanje strukturalnih karakteristika škola iz perspektive manjinskih učenika (Radtke, 1995.; Luchtenberg, 2005.).



### 3. Obrazovanje i kulturni kapital

U svome programatskom tekstu "Oblici kapitala" Bourdieu (1997.) ističe da "struktura distribucije različitih oblika i podoblika kapitala<sup>12</sup> u danom vremenskom trenutku reprezentira imanentnu strukturu društvenoga svijeta", te je nemoguće objasniti tu strukturu i njezino funkcioniranje, "ukoliko se kapital ponovno ne uvede u svim svojim oblicima, a ne samo onom koji priznaje ekonomska teorija" (str. 46). Razlikujući, u osnovi, kulturni, socijalni i ekonomski kapital, Bourdieu posebno fokusira kulturni kapital ističući da u razvijenim društvima ova vrst kapitala sve više postaje novom bazom socijalne stratifikacije (Bourdieu, 1997.). U ovome procesu ključna uloga pripada obrazovnom sustavu kao najvažnijoj instituciji koja kontrolira dodjelu statusa i privilegija u suvremenim društvima (Bourdieu, 1977.)<sup>13</sup>. S obzirom na ovu središnju društvenu funkciju, Bourdieu pokušava objasniti kako se unutar formalno otvorenog obrazovnog sustava (bez formalnih prepreka za pristup istome), neke društvene skupine trajno privilegiraju na račun drugih. Ili preciznije, zašto globalna obrazovna ekspanzija, koja započinje 1950-ih i traje sve do danas, ne uspijeva u značajnijoj mjeri smanjiti postojeće društvene nejednakosti<sup>14</sup> (Bourdieu, 1997.).

Za Bourdieua je najvažniji preduvjet obrazovnog uspjeha posjedovanje klasno/statusno definiranog kulturnog kapitala, čime odbacuje stajalište koje uspjeh u školi objašnjava prvenstveno individualnim sposobnostima učenika. Kulturni kapital, prema Bourdieu, može postojati u tri osnovna oblika. Školski (ne)uspjeh može biti posljedica njegovim (ne)raspolaganjem u inkorporiranom (trajne dispozicije koje se ogledaju, primjerice, u jezičnim kompetencijama i vještinama društvenog ophođenja, kulturnim preferencijama i usvojenim znanjima i sl.), objektiviranom (posjedovanje kulturnih dobara poput knjiga, umjetničkih slika i sl.) i/ili institucionaliziranom (akademske kvalifikacije) obliku (Bourdieu, 1997.). Za uspješnu participaciju u obrazovnom sustavu posebno značenje ima inkorporirani kulturni kapital koji se u školi prepoznaje uz pomoć institucionaliziranih, formalnih i neformalnih stan-

<sup>12</sup> Bourdieu pojam kapitala definira kao akumulirani rad (u materijalnom ili inkorporiranom obliku), s mogućnošću za stvaranje profita, odnosno za reprodukciju u istom ili proširenom obliku. Nejednako raspolaganje kapitalom ima za posljedicu nejednaku raspodjelu moći u društvu (Bourdieu, 1997.).

<sup>13</sup> Bourdieu tvrdi da je u modernim društvima obrazovni sustav postao ključna institucija za prenošenje društvenih nejednakosti na sljedeće generacije (Bourdieu, 1977.).

<sup>14</sup> U rezimeu svoga istraživanja obrazovnih šansi u trinaest industrijskih zemalja Blossfeld i Shavit ističu: "Kao opći zaključak naše međunarodne usporedbe [...] čini se da obrazovna ekspanzija zapravo dozvoljava dugotrajnu nejednakost obrazovnih šansi prema društvenom porijeklu (Blossfeld i Shavit, prema Wenning, 1999.:234). Ovakva konstatacija nalazi svoju potvrdu i u sljedećem zaključku grupe autora: "Uloga obrazovanja u klasnoj reprodukciji i mobilnosti u industrijskim zemljama pokazuje dojmljivu uniformnost. [...] Nadnacionalna sličnost u ishodima, što će reći, obrazac socijalnog protoka, vjerojatno se postiže mehanizmom koji je isti u različitim zemljama, a odnosi se na razlike u učinkovitom korištenju obrazovnih resursa prema razlikama u klasnom porijeklu" (Ishida, Müller i Ridge, 1995.:181).

darda evaluacije učenika i njihovih roditelja (Lareau i Weininger, 2003.). Učenici s više kulturnog kapitala posjeduju specifične jezične vještine, lakše komuniciraju s nastavnicima, bliži su im obrazovni sadržaji koji se uče u školi, te općenito školsku klimu doživljavaju manje neprijateljskom u odnosu na djecu s niskom razinom kulturnog kapitala (Farkas i sur., 1990.; Lareau i McNamara Horvat, 1999.; De Graaf, De Graaf i Kraaykamp, 2000.). Budući da je posjedovanje kulturnog kapitala najvećim dijelom vezano uz uvjete primarne socijalizacije, tj. uz dugotrajni proces usvajanja specifičnih normi, vrijednosti i znanja, do njegove akumulacije u pravilu dolazi u obiteljima koje već raspoložu znatnom količinom kulturnog i ekonomskog kapitala (Bourdieu, 1997.).

Institucionaliziranjem mogućnosti da naslijeđene kulturne razlike utječu na akademska i profesionalna postignuća učenika, škola doprinosi održanju postojećih klasnih razlika i neegalitarnog društvenog sustava. Bourdieu ovo instrumentaliziranje kulture naziva “simboličkim nasiljem”, te tvrdi “da je prijenos kulturnog kapitala, bez sumnje, najskrivenija forma nasljednog transfera kapitala”, koja “u sustavu strategija za reprodukciju kapitala, dobiva na važnosti u mjeri u kojoj izravni i vidljivi oblici transfera postaju predmetom društvene kritike i kontrole” (Bourdieu, 1997.:46). U tom smislu obrazovni sustav ispunjava tri središnje funkcije koje doprinose održanju postojećih društvenih nejednakosti (Bourdieu i Passeron, 1977.:177-219). Prva, “najesencijalnija funkcija” jest “funkcija konzerviranja, usadivanja i posvećivanja” kulturnog nasljeđa. To znači da škole ne prenose tek puko tehničko znanje i vještine, već osiguravaju i socijalizaciju u određenu kulturnu tradiciju: škola tu ispunjava funkciju “kulturne reprodukcije”. Drugo, obrazovanje putem svojih nastavnih metoda/seleksijskih postupaka prije pojačava nego što smanjuje nejednaku distribuciju kulturnog kapitala. To znači da se nekim učenicima povećavaju izgledi u školovanju, dok se drugima smanjuju: škola ovdje ispunjava funkciju održanja društveno-klasnih odnosa, ili funkciju “socijalne reprodukcije”. I treće, budući da objektivira/kanonizira vrijednost kulturnog nasljeđa koje prenosi, obrazovanje istodobno prikriva funkciju socijalne reprodukcije: na taj način škola ispunjava funkciju “legitimacije”.

U konačnici, spomenuto isticanje kulturnih partikularizama osporava univerzalistički karakter kulture i meritokratski karakter škole, što osim s klasnog aspekta, postaje značajno i s aspekta etničnosti u obrazovanju. Unutar glavnog toka sociologije obrazovanja, razmjerno rijetka, istraživanja posvećena manjinskim učenicima i njihovim često ispodprosječnim obrazovnim postignućima objašnjenja su u pravilu tražila u obrascima njihove socijalne okoline i/ili kulturne depriviranosti (McCarthy i Apple, 1988.; usp. Karabel i Halsey, 1977.). Ta su istraživanja svoje normativno utemeljenje nalazila u idejama političkog liberalizma, gdje se škola predstavlja kao nepristran prenositelj jedne univerzalno vrednovane kulture i zato kao najvažnija institucija u smanjivanju društvenih nejednakosti (Lynch, 2000.). Vidjeli smo da Bourdieu ovu idealističku poziciju razotkriva kao ideološku: određeni oblici kulturnog kapitala, tj. informacija i znanja kojima raspoložu učenici, ne posjeduju vrijednost po sebi (zbog sebi svojstvenih inherentnih karakteristika), već ponajprije stoga što dominantne grupe imaju moć da “nametnu

određena značenja kao legitimna skrivajući odnose moći na kojima se ta moć zasniva” (Bourdieu i Passeron, 1977.:4), što Bourdieu naziva “simboličkim nasiljem”. To znači da se ni manjinske kulture ne mogu definirati kao inferiorne po sebi, već se i njihova simbolička potcijenjenost mora izvesti iz neravnoteže u odnosima moći između društvenih grupa, u ovom slučaju etničke većine i manjine/a, a što, dakako, uključuje i klasne razlike između i unutar pojedinih etničkih grupa<sup>15</sup>.

U školi se spomenuti sustav nejednake raspodjele moći održava prvenstveno selektivnim prijenosom i dostupnošću znanja institucionaliziranog formalnim kurikulumom. Njegovu temeljnu karakteristiku čine hijerarhijski organizirani korpusi akademskog znanja (što se predaje), različitog stupnja specijalizacije (kome se predaje) i otvorenosti (kako se predaje) (Giroux, 1983.; Young, 1971.)<sup>16</sup>. Ovi korpusi znanja ne samo da legitimiraju interese i vrijednosti dominantnih društvenih grupa, već često i marginaliziraju znanja i oblike učenja kojima različite podređene grupe (klase, etničke i rasne manjine, i dr.) pridaju važnost. Na taj se način manjinske kulture, u konačnici, ne promatraju kao različite i jednake, već kao različite i manje vrijedne u kulturnom i simboličkom smislu. Pritom, obrazovno polje ovaj neravnomjerno raspoređeni kulturni kapital prepoznaje uz pomoć institucionaliziranih, formalnih i neformalnih, standarda evaluacije učenika i njihovih roditelja (Lareau i Weininger, 2003.). Sukladno tome, različita očekivanja uz pomoć kojih se od strane nastavnika i drugih obrazovnih djelatnika procjenjuju učenička postignuća, školski angažman roditelja i sl., u pravilu, favoriziraju učenike koji pripadaju većinskoj etničkoj skupini (Farkas i sur., 1990.; Lareau i McCnamara Horvat, 1999.; Olneck, 2000.). U tom smislu manjinski učenici raspoložu manjim kulturnim kapitalom u odnosu na druge učenike, a što korespondira s njihovim često ispodprosječnim obrazovnim postignućima (Shamai, 1992.; Hallinan, 2000.; McCallum i Demie, 2001.; Marks, 2005.).

<sup>15</sup> Koncepti klase i etničnosti (u smislu pripadnosti statusnoj grupi) se niti uvjetuju, niti isključuju, već se mogu promatrati kao komplementarni: klasne razlike mogu biti uvjetovane i podjelom društva na uže interesne grupe koje teže monopoliziranju društvenih resursa u različitim oblicima, pa tako i na etničkoj osnovi (Weber, 1980.; usp. Collins, 1971.). Pritom se simbolički interes i materijalni interes promatraju kao jednako objektivni oblici interesa, odnosno kao nezavisni oblici moći (Bourdieu, 1982.; usp. Swartz, 1997.).

<sup>16</sup> Young izdvaja tri pitanja vezana uz socijalnu organizaciju znanja i obrazovni kurikulum: prvo, moć da se definira što je društveno vrijedno znanje implicira pitanje “stratifikacije” znanja i njezinih kriterija; drugo, ograničenja pristupa različitim područjima znanja za različite grupe, povlači pitanje dosega ili specijalizacije znanja (što se i kome predaje/prenosi); i treće, pitanje odnosa između različitih područja znanja vezano je uz njihovu formalnu otvorenost (kako se predaje/prenosi, npr. u odvojenim ili integriranim predmetima). Na taj način Young dolazi do tri osnovne dimenzije društvene organizacije znanja (stupanj stratifikacije, stupanj specijalizacije i otvorenost kurikuluma), čije dihotomne varijacije (visoka-niska stratificiranost i specijalizacija, otvorenost-zatvorenost) uvjetuju moguće kurikulumske alternative (Young, 1971.).

#### 4. Habitus, obrazovanje i kultura

Kako bi detaljnije opisao na koji način pojedinac internalizira, reproducira i/ili modificira sadržaje koji se prenose socijalizacijom i koji izravno utječu na obrazovna postignuća, Bourdieu koristi pojam “habitusa”. Habitus opisuje kao sustav usvojenih trajnih dispozicija koje generiraju praksu sukladno postojećim strukturalnim principima. U tom smislu habitus se može opisati kao svojevrsni “modus operandi” koji proizvodi one “pravilne improvizacije” koje (re)produciraju društvo u njegovoj kulturnoj, socijalnoj i ekonomskoj dimenziji (Bourdieu, 1982.; Bourdieu i Wacquant, 1992.; Kreis, 2000.). Ovaj “modus operandi” proizlazi iz temeljne korespondencije društvenih i mentalnih struktura, odnosno korespondencije “između objektivnih podjela društvenoga svijeta [...] i načela predočavanja i klasificiranja primijenjenih na taj svijet od strane djelujućih pojedinaca” (Bourdieu i Wacquant, 1992.:2). Sukladno tome, habitus kao inkorporirana struktura posreduje između struktura i prakse, te, generirajući praksu, doprinosi strukturalnoj reprodukciji (Bourdieu, 1977.). Pritom je ključno da strukturalna reprodukcija ne predstavlja izravan odraz habitusa, već je, u bitnome, rezultat praktične prilagodbe na ograničene klasne ili statusne mogućnosti (usp. Swartz, 1997.). Habitus je stoga uvijek i kompromis s materijalnim uvjetima djelovanja koji pojedincima omogućava da osvijeste svoje “mjesto u društvu”: /O/bjektivna ograničenja postaju osjećaj za granice, praktična anticipacija objektivnih ograničenja stečena iskustvom objektivnih ograničenja” (Bourdieu, 1982.:734).

Iz opisanog određenja habitusa proizlazi da su kulturne distinkcije uvijek i socijalne distinkcije. O tome govori Apple kada navodi da školstvo kakvo danas poznajemo ima svoj korijen u konzervativnoj ideologiji, i to posebno u području društvene kontrole, u sklopu koje se na obrazovanje i na svakodnevna značenja kurikula u školi gledalo kao na “esencijalne elemente u zaštiti postojećih društvenih privilegija, interesa i znanja” (Apple, 1990.:48). Ovaj tip konzervativnog habitusa koji se oblikovao unutar obrazovnog polja imao je dvije glavne odrednice: klasu i etničnost/rasu (kojima autor još dodaje rod). Prva je, u pravilu, podrazumijevala proizvodnju ekonomski učinkovitih grupa građana, dok se druga uobličavala eliminiranjem ili “socijaliziranjem” neželjenih rasnih i etničkih skupina ili njihovih kulturnih karakteristika (Apple, 1990.). Vezano uz spomenuti aspekt društvene kontrole brojni autori (Bendix, 1964.; Smith, 1988.; Hobsbawm, 1989.) ističu da se socijalizacijska uloga škole odnosila na obrazovanje kao instrument kulturnog ujednačavanja, u izravnoj vezi s procesom nastajanja nacionalne države i civilnog društva. Zajednički nazivnik spomenutog ujednačavanja bila je etnički obilježena nacionalna kultura nastala povezivanjem elitne i elemenata tradicionalnih kultura, kojoj je osnovni medij pisani jezik i koja se održava i prenosi (masovnim) obrazovanjem (Gellner, 1998.; usp. Katunarić, 2003.). S obzirom na to da težnja za kulturnom homogenizacijom i nacionalizam<sup>17</sup> pretvaraju ono što još nije ujednačeno u

<sup>17</sup> Čije temeljno načelo propisuje da granice političke i nacionalne jedinice moraju biti istovjetne (Gellner, 1998.).

nešto neželjeno i što odstupa od norme, obrazovne su institucije prema etničkim manjinama kroz povijest zauzimale uglavnom negativan stav (Wenning, 1999.).

Logika i praksa nacionalne homogenizacije i sustavne manjinske asimilacije putem škole i drugih državnih institucija počinje se mijenjati tek u drugoj polovici dvadesetog stoljeća, kada različiti oblici pluralističkih orijentacija postupno počinju odmičivati asimilacijske obrasce u kulturnoj i obrazovnoj politici SAD-a, Kanade i nekih zapadnoeuropskih zemalja. No unatoč spomenutim promjenama, nacionalne su države i dalje zadržale svoj utjecaj na obrazovanje, pri čemu nacije i nacionalne tradicije i danas služe kao središnje vrijednosti društvene i kulturne integracije (Schleicher, 1993.; Katunarić, 1994.; Schiffauer i sur., 2002.). Za situaciju u europskim zemljama je karakteristično da, unatoč deklarativnoj opredijeljenosti velikog broja zemalja za interkulturalno obrazovanje (prvenstveno kroz rad Vijeća Europe i tijela Europske Unije), dosadašnja praksa svjedoči o njegovoj nedovoljnoj afirmiranosti u školama, odnosno o, općenito govoreći, “manjku entuzijazma” nastavnika za njegove temeljne principe (Perotti, 1994.; Radtke, 1995.; European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004.; Luchtenberg, 2005.). U tom je smislu primjetan raskorak između teorije i prakse, tj. činjenice da se rezultati postojećih istraživanja vrlo rijetko koriste u školskoj praksi (Gundara, 2000.) – potonje u značajnoj mjeri vrijedi i za multikulturalno obrazovanje u SAD-u (Banks, 2004.).

Smatramo da se dio objašnjenja za spomenuti raskorak između interkulturalne teorije i prakse nalazi u postojanosti i društvenoj/obrazovnoj ukorijenjenosti etničkih elemenata habitusa i odgovarajućih predodžbi o (etno)nacionalnom identitetu (usp. Auernheimer, 1996.). Točnije, razloge zbog kojih se etnički i nacionalni identitet još uvijek u značajnoj mjeri preklapaju treba tražiti u okolnostima u kojima, unatoč razvitku modernih liberalno-demokratskih poredaka, društvene podjele prema etničkom kriteriju nisu izgubile na važnosti (Heckmann, 1997.). U suprotnosti s univerzalističkim pojmom građanstva i normativnim priznavanjem manjinskih kultura kao jednakovrijednih (Habermas, 1996b.), etničke se podjele do danas ekonomski i politički instrumentaliziraju: u prvom slučaju kroz nejednaka obrazovna postignuća<sup>18</sup> i strukturne podjele na tržištu rada, u drugom u smislu definiranja granica političke zajednice (Habermas, 1996a.) i/ili mobiliziranja potencijala za kolektivnu akciju i ostvarivanje grupno specifičnih ciljeva<sup>19</sup> (usp. Nielsen, 1985.; Esser, 1988.). U takvim okolnostima niti kulturne politike poput multikulturalizma ili interkulturalnog obrazovanja ne mogu otkloniti stalno otvorenu mogućnost proliferacije etnič-

<sup>18</sup> Vidi prethodno poglavlje.

<sup>19</sup> Esser primjerice ističe da u razvijenim društvima u kojima “funkcionalna diferencijacija” ima za posljedicu rastvaranje jednostavnih interesnih podjela, askriptivne, “vidljive” karakteristike postaju nerijetko jedinom mogućnošću za mobilizaciju ograničenog “dnevnog” interesa preko svih uobičajenih podjela” (Esser, 1988.:243). S time se slaže Nielsen, koji etničku solidarnost u suvremenim društvima koncipira kao poseban oblik kolektivne akcije “s naglaskom na svrsishodnosti” vezano uz ostvarivanje grupno-specifičnih ciljeva (Nielsen, 1985.:136).

kog nacionalizma (i pripadajućih oblika etno-nacionalne identifikacije) na račun njegove demokratsko-liberalne komponente<sup>20</sup>.

Opisani procesi u konačnici reproduciraju simboličku strukturu postojećih društvenih podjela na relaciji većina – manjina/e. U ovome se dihotomnom sustavu manjinske kulture definiraju strukturalno, kao negativna strana dominantne kulture (tj. kao etnički “drugi”) (Bourdieu, 1982.; Hall, 1990.), iz čega slijedi da se pitanja kulturne legitimacije ne razmatraju vezano uz određene ideje i vrednote, već prvenstveno kroz (međusobnim razlikama) uvjetovane odnose suprotstavljenih praksi<sup>21</sup> (Lamont i Lareau, 1988.). Kada je riječ o odnosima unutar obrazovnog polja ovakva konstelacija ima za posljedicu, prvo, potvrdu legitimnosti uvriježenih oblika kulturnog kapitala među nastavnicima i drugim školskim djelatnicima, i drugo, različite oblike “samoeliminacije” od strane onih učenika koje postojeće simboličke podjele definiraju kao inferiorne (Lareau i McNamara Horvat, 1999.; Reay, 1995.). U prvom slučaju naslijeđeni kulturni kapital učenika predstavlja specifičan izraz društveno dominantne kulture, čiji su načini ispoljavanja u školi i društvu povezani s dominantnim oblicima identiteta i nastavničkim procjenama učenika i njihovih roditelja (Auernheimer, 1996.; Olneck, 2000.). U drugom, hijerarhijski odnosi između grupa i kultura postaju dijelom habitusa, gdje klasno ili statusno zakinuti pojedinci mogu nejednake odnose moći tretirati, ili kao “prirodne” (i u najboljem slučaju težiti prihvaćanju dominantnog ideala), ili im se suprotstaviti inverzijom postojećega vrijednosno-normativnog obrasca. Habitusna uvjetovanost spomenutoga izbora pritom znači da podređeni moraju izabrati između dvije mogućnosti koje su, svaka sa određenog stajališta, “jednako loše” (Bourdieu, 1989.:82). S jedne strane, prihvaćanje dominantne kulture od strane podređenih uključuje mnoštvo potencijalnih “hendikepa”, koji izvire iz različitih oblika “samoisključivanja” učenika (kada pojedinci prilagođavaju svoje aspiracije izglednim šansama za uspjeh, što uključuje i samoisključivanje zbog nepripadanja određenom kulturnom miljeu i osjećaja otuđenosti), kao i društvenih nejednakosti u raspolaganju kulturnim, ekonomskim i socijalnim kapitalom. S druge strane, suprotstavljanje vladajućim odnosima dominacije i isticanje vlastitih kulturnih posebnosti, u pravilu, implicira afirmaciju manjinskih identiteta i na osnovi njihove (habitusne) prilagodbe klasnim i statusnim uvjetima unutar etabliranog društvenog poretka<sup>22</sup>. Potonje podrazumijeva da pripadnici manjina, suprotstavljajući se većinskoj kulturnoj dominaciji, nerijetko teže afirmaciji upravo onih vrijednosti koje ih definiraju kao podređene

<sup>20</sup> Misli se na dvostruko određenje nacionalne pripadnosti, u kojemu državljanski status, definiran univerzalnim pravima i obvezama, istodobno označava pripadnost etno-kulturno definiranom narodu (Smith, 1991.; Habermas, 1996a.).

<sup>21</sup> U tom sklopu se vrijednosti kulturnih preferencija i ponašanja pojedinih klasa/statusnih grupa definiraju oko strukturirajućih “binarnih opozicija” poput visoko/nisko, estetski/korisno, istančano/vulgarno ili čisto/nečisto.

<sup>22</sup> Podsjetimo se, pojam habitusa upućuje na “perceptivne kategorije društvenoga svijeta koje se, time što su prilagođene podjelama ustanovljenog poretka (i stoga interesima koji njime vladaju) i zajedničke svima svijestima strukturiranima sukladno tim strukturama, nameću pojavnošću objektivne potrebe” (Bourdieu i Wacquant, 1992.:13).

(Bourdieu i Wacquant, 1992.; usp. Ogbu, 1982.). Ovo vrijedi kako za podređene klase, tako i za etničke i kulturne manjine. U tom smislu Bourdieu naglašava da obje gore razmatrane mogućnosti (prihvatanje i otpor dominantnoj kulturi) imaju za posljedicu da se “/č/ak i negativne dispozicije i predispozicije koje vode samoeliminaciji poput, primjerice, samoomalovažavanja, umanjivanja vrijednosti koja se pripisuje školi i njenim sankcijama ili ravnodušnih očekivanja neuspjeha ili isključenja, mogu razumjeti kao nesvjesne anticipacije sankcija koje škola objektivno čuva za podređene klase” (Bourdieu, 1982.:205).

## 5. Prema sociološkom utemeljenju interkulturalnog obrazovanja

Uvodno je istaknuta teza da društveni i teorijski izazovi interkulturalnom obrazovanju proizlaze, u osnovi, iz činjenice što škola predstavlja mjesto u kojemu se društvo reproducira u svojoj kulturnoj, političkoj i ekonomskoj dimenziji. Premda interkulturalno obrazovanje fokusira kulturni aspekt obrazovnog iskustva (škola se promatra kao mjesto susreta među kulturama, gdje se smanjuju predrasude prema “drugom i drugačijem” i gdje se učenici uzajamno kulturno obogaćuju i razvijaju interkulturalne kompetencije), područje kulture se u pravilu ne povezuje s institucionalnom diskriminacijom manjina na tržištu rada, u području politike i drugim sferama društva. Radtke ovakvu situaciju opisuje kao “pedagoško prepolovljeni anti-rasizam” (Radtke, 1995.:856). Naša je teza da “cjelovitost” interkulturalnog obrazovanja može osigurati samo perspektiva u sklopu koje se kulturni (smanjenje predrasuda prema “drugomu i drugačijemu”) i strukturalni aspekti (obrazovne, političke i socio-ekonomske podjele) mogu dovesti u uzajamnu vezu. U tom smislu se i dva nadređena cilja interkulturalnog obrazovanja, premda jedan ima strukturalni (osiguravanje jednakosti šansi za manjinske učenike) a drugi (priprema svih učenika za život u multikulturalnom društvu) kulturni predznak, ne mogu razmatrati odvojeno. Za teorijsko objašnjenje nedjeljivosti strukturalnog i kulturnog aspekta interkulturalnog obrazovanja koristimo Bourdieuove koncepte habitusa i kulturnog kapitala.

Kada je riječ o osiguravanju jednakosti šansi, ključno je da uspjeh u školi ovisi o institucionaliziranim standardima i kriterijima evaluacije na osnovi kojih nastavnici procjenjuju znanja i postignuća učenika (Laureau i Weininger, 2003.). Škole pritom djeluju kao “tržišta” na kojima određeni oblici kapitala, u ovom slučaju znanja, vještine i dispozicije većinskih učenika, nose sa sobom veću “tržišnu vrijednost” od usporedivih znanja, vještina i dispozicija manjinskih učenika. Ovakav se zaključak temelji na pretpostavci prema kojoj obrazovni sadržaji koji se prenose kurikulumom predstavljaju, u osnovi, hijerarhijski organizirane korpuse znanja, kao i natjecateljske oblike učenja i poučavanja koji ne samo da legitimiraju interese i vrijednosti dominantnih grupa, već istodobno marginaliziraju znanja i oblike učenja kojima podređene grupe pridaju važnost (Bourdieu i Passeron, 1977.; usp. Young, 1971.). Stoga, ukoliko su dosljedna, nastojanja za etabliranjem interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja u školama impliciraju uvijek i svojevrsnu reorganizaciju školske prakse u smislu redefiniranja onih obrazovnih standarda i kriterija evaluacije koji

određuju kulturni kapital i koji idu na štetu manjinskih učenika (Olneck, 2000.; Lareau i Weininger, 2003.).

Vezano uz drugi glavni cilj interkulturalnog obrazovanja, tj. pripremu svih učenika za život u multikulturalnom društvu, istaknuto je da je osnovni zadatak učenike potaknuti na razmišljanje o dominantnim koncepcijama identiteta, vlastitih i tuđih. Kao cilj se postavlja prevladavanje binarne strukture dominantnih simboličkih reprezentacija koje tvore razliku između društvenog pripadanja i ne-pripadanja (Hall, 1990.). S obzirom na činjenicu da se ove simboličke barijere najčešće zasnivaju na različitim koncepcijama etničkog “drugog”, glavni cilj postaje promjena dominantnih taksonomija ili načela klasifikacije, uz pomoć kojih se konstruiraju postojeće etničke podjele u društvu. Pritom se ključnom pokazuje Bourdieuova teza da mentalne strukture pomoću kojih pojedinci opažaju i tumače društveni svijet, tj. njihov habitus, predstavljaju, u osnovi, inkorporirane društvene strukture (Bourdieu, 1989.). Iz ovoga proizlazi da se i etno-nacionalni identiteti<sup>23</sup> značajnim dijelom izgrađuju na osnovi inkorporiranja etničkih podjela u društvu (od strukturalnih podjela na tržištu rada do različitih oblika političke mobilizacije), a koje su izvorno strukturirane društvenim instrumentaliziranjem tih istih isključujućih obrazaca habitusa i identiteta.

Posljedica svega navedenog je da se unutar obrazovnog polja etnička raznolikost najčešće veže uz manjinski društveni status i nepriznati kulturni kapital (Reich, 1994.; Olneck, 2000.). Budući da, kako je istaknuto, škole djeluju kao simbolička “tržišta” (na kojima određeni oblici kapitala nose sa sobom veću “tržišnu vrijednost” od drugih), potonje se negativno odražava na obrazovna postignuća manjinskih učenika koji u prosjeku postižu slabije obrazovne rezultate, prije ispadaju iz obrazovnog sustava, te češće pohađaju neakademske usmjerene škole (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004.). Razmjerno slabiji obrazovni uspjeh manjinskih učenika (u usporedbi s većinskim učenicima) izravno utječe na njihov budući društveni položaj, jer im u značajnoj mjeri ograničava pristup tržištu rada, te im istodobno smanjuje šanse za političku artikulaciju njihovih socijalnih, kulturnih i drugih interesa. Na taj se način, u konačnici, etničke podjele kroz obrazovanje češće pojačavaju nego što se smanjuju.

U konačnici gore skicirani analitički okvir objašnjava zašto se dva osnovna cilja interkulturalnog obrazovanja najučinkovitije mogu ostvarivati paralelno. Ili preciznije, samo kombinirana strategija osiguravanja jednakosti šansi i priznavanja manjinskih identiteta omogućuje presijecanje “začaranog kruga” u kojem zahtjeve za obrazovnim priznavanjem manjinskih kultura i identiteta neutralizira njihov podređeni socio-ekonomski položaj (Katunarić, 1994.), dok istodobno šanse za promjenu istoga umanjuju isključujući obrasci etno-nacionalne identifikacije – koji prožimaju sve glavne društvene institucije, pa tako i one obrazovne (Kymlicka, 2003.). Drugim

<sup>23</sup> Kao simbolički konstrukti u sklopu kojih pojedinci sebe, uz pomoć klasifikacijskih shema, pozicioniraju unutar etnički definiranih povijesnih i kulturnih narativa (Hall, 1990.).



riječima, potrebno je, s jedne strane, adekvatnim didaktičkim pristupima nastavnike i druge pedagoške djelatnike senzibilizirati za specifičan položaj manjinskih učenika (te na taj način redefinirati tradicionalne oblike u školama priznatog kulturnog kapitala), a s druge, pokušati transformirati binarne obrasce simboličkih klasifikacija na kojima se izgrađuju (samo)isključujući oblici identiteta. Potonje bi, u osnovi, podrazumijevalo priznavanje manjinskih, ali i propitivanje većinskih kultura i identiteta s konačnim ciljem uspostave višestrukih hibridnih formi (usp. Hall, 1994.). I u jednom i u drugom slučaju zadaća interkulturalnog obrazovanja bila bi “transformirati kategorije uz pomoć kojih se društveni svijet percipira i misli, kognitivne i evaluativne strukture uz pomoć kojih se taj svijet konstruira” (Bourdieu, 1989.:20-21).

### Literatura

1. Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
2. Auernheimer, G. (1996). Mit kultureller Differenz umgehen lernen. *Paedagogik*, 11:50-52.
3. Auernheimer, G. (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität, u: Auernheimer G. (Ur.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.
4. Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
5. Banks, J.A. (2004). Introduction, u: Banks James A. i McGee Banks Cheery A. (Ur.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Banks, J.A. (2004a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, u: Banks James A. i McGee Banks Cherry A. (Ur.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Bendix, R. (1964). *Nation – Building and Citizenship*. New York: Wiley.
8. Binder, S. i Daryabegi, A. (2003). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis, u: Fillitz Thomas (Ur.). *Interkulturelles Lernen*. Innsbruck: Studien Verlag.
9. Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction, u: Karabel Jerome i Halsey A.H. (Ur.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
10. Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
11. Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7:14-25.
12. Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital, u: Halsey A.H. i sur. (Ur.). *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
13. Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
14. Bourdieu, P. i Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
15. Buehler-Otten, S.; Neumann, U. i Reuter, L. (2000). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen, u: Gogolin Ingrid i Nauck Bernhard (Ur.). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich.
16. Castro Varela, M.M. (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise, u: Auernheimer Georg (Ur.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.

17. Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3):245-257.
18. Čačić-Kumpes, J. (2004). Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti, teorijski modeli i razvojne mogućnosti. *Povijest u nastavi*, 2 (4):305-321.
19. De Graaf, N.D.; De Graaf, P.M. i Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73:92-111.
20. Esser, H. (1988). Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. *Zeitschrift fuer Soziologie*, 17 (4):235-248.
21. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2004). *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*. Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities.
22. European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.
23. Farkas, G.; Grobe, R.P.; Sheehan, D i Shuan, Y. (1990). Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District. *American Sociological Review*, 55:127-142.
24. Gellner, E. (1998). *Nacije i nacionalizam*. Zagreb: Politička kultura.
25. Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 55 (3):257-293.
26. Gundara, J.S. (2000). Issues of Discrimination in European Education Systems. *Comparative Education*, 36 (2):223-234.
27. Habermas, J. (1996a). Der europäische Nationalstaat – Zu Vergangenheit und Zukunft von Souveränität und Staatsbürgerschaft, u: *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
28. Habermas, J. (1996b). Kampf um Anerkennung im demokratischen Rechtsstaat, u: *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
29. Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora, u: Rutherford Jonathan (Ur.). *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.
30. Hallinan, M.T. (2000). On the Linkages between Sociology of Race and Ethnicity and Sociology of Education, u: Hallinan Maureen T. (Ur.). *Handbook of the Sociology of Education*. Springer.
31. Heckmann, F. (1992). *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart: Enke Verlag.
32. Heckmann, F. (1997). Ethnos – eine imaginierte oder reale Gruppe? Ueber Ethnizität als soziologische Kategorie, u: Hettlage Robert i sur. (Ur.). *Kollektive Identität in Krisen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
33. Hobsbawm, E. (1989). *Doba kapitala: 1848-1875*. Zagreb: Školska knjiga – Stvarnost.
34. Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa, u: Manfred Hohmann i Hans H. Reich (Ur.). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster: Waxmann.
35. Ishida, H.; Müller, W. i Ridge, J.M. (1995). Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations. *American Journal of Sociology*, 101 (1):145-193.
36. Karabel, J.; Halsey, A.H. (1977). Educational Research: A Review and an Interpretation, u: Karabel Jerome i Halsey A.H. (Ur.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
37. Katunarić, V. (1994). *Labirint evolucije*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.

38. Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture, *Društvena istraživanja*, 5 (5/6):831-858.
39. Katunarić, V. (2003). *Sporna zajednica: novije teorije o naciji i nacionalizmu*. Zagreb: Jesenski i Turk.
40. Kreis, B. (2000). The Gender Relationship in Bourdieu's Sociology. *SubStance*, 93:53-67.
41. Kymlicka, W. (2003). *Multikulturalno građanstvo*. Zagreb: Jesenski i Turk.
42. Lamont, M. i Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6:153-168.
43. Lareau, A. i McNamara Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72:37-53.
44. Lareau, A. i Weininger, E.B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32:567-606.
45. Lehrplan der Volksschule. Bundesministerium fuer Unterricht, Kunst und Kultur. Pregledano 28.04.2009. ([www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_abs.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml)).
46. Lehrplan Grundschule. Ministerium fuer Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Pregledano 28.04.2009. ([www.lehrplan.lernnetz.de/content/index.php](http://www.lehrplan.lernnetz.de/content/index.php)).
47. Leiprecht, R. (2001). Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz, u: Leiprecht Rudolf i sur. (Ur.). *International lernen – lokal handeln*. Frankfurt a/M: IKO.
48. Lemert, C. (2001). Multiculturalism, u: Ritzer George i Smart Barry (Ur.). *Handbook of Social Theory*. London: Sage.
49. Luchtenberg, S. (2005). Multicultural Education: Challenges and Responses. *www.sowi-onlinejournal.de*. Pregledano 05.05.2009. ([www.sowi-onlinejournal.de](http://www.sowi-onlinejournal.de)).
50. Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education, u: Hallinan M.T. (Ur.). *Handbook of the Sociology of Education*. Springer.
51. Marks (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (5):925-946.
52. McCallum, I.; Demie, F. (2001). Social class, ethnicity and educational performance. *Educational Research*, 43(2):147-159.
53. McCarthy, C. i Apple, M. (1988). Race, Class, and Gender in American Educational Research: Toward a Nonsynchronous Parallel Position, u: Weis Lois (Ur.). *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany: State University of New York Press.
54. Mesić, M. (2002). *Međunarodne migracije: tokovi i teorije*. Zagreb: Filozofski fakultet.
55. Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga.
56. Mitchell, B.M. i Salsbury, R.E. (1996). *Multicultural Education: an international guide to research, policies and programs*. Westport: Greenwood Press.
57. Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske und Budrich.
58. Nielsen, F. (1985). Toward a Theory of Ethnic Solidarity in Modern Societies. *American Sociological Review*, 50:133-149.
59. OECD (2001). *Knowledge and Skills for life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
60. Olneck, M. (2000). Can multicultural education change what counts as cultural capital?. *American Educational Research Journal*, 37 (2):317-348.
61. Park, T; Drury, R.; Kenner, C. i Helaavara Robertson, L. (2002). *Journal of Early Childhood Literacy*, 2:195-220.
62. Perotti, A. (1994). The Impact of the Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (1):9-17.

63. Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
64. Porcher, L. (1989). Glanz und Elend des Interkulturellen?, u: Hohmann Manfred i Reich Hans H. (Ur.). *Ein Europa fuer Mehrheiten und Minderheiten*. Muenster: Waxmann.
65. Puzić, S. (2009). *Obrazovanje i etničnost: Komparativna analiza europskih iskustava*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
66. Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Ueber die Gefahren eines paedagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 41 (6):131-137.
67. Reich, H.H. (1994). Interkulturelle Paedagogik – eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 40 (1):9-27.
68. Reay, D. (1995). "They employ cleaners to do that": habitus in the primary classroom, *British Journal of Sociology of Education*, 16:353-371.
69. Salt, J. (2001). Europe's Migration Field, u Demographic and Cultural Specificity and Intergration of Migrants, u: *Materialien zur Bevoelkerungswissenschaft*. Wiesbaden: BiB.
70. Schiffauer, W.; Baumann, G.; Kastoryano, R. i Vertovec, S. (2002). Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation, u: Schiffauer Werner i sur. (Ur.). *Staat, Schule, Ethnizitaet. Politische. Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europaeischen Laendern*. Muenster: Waxmann.
71. Shamai, S. (1992). Ethnicity and Educational Achievement in Canada-1941-1981. *Canadian Ethnic Studies*, 24 (1):43-57.
72. Smith, A.D. (1988). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Basil Blackwell.
73. Smith, A.D. (1991). *National Identity*. London: Penguin.
74. Spajić-Vrkaš, V.; Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokratiju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
75. Steiner-Khamsi, G. (1994). The American Debate: Mainstreaming the Intercultural Factor. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (2):1-12.
76. Swartz, D. (1997). *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
77. Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition, u: Taylor C. i Gutmann Amy (Ur.). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
78. Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tuebingen: Mohr Siebeck.
79. Wenning, N. (1999). *Vereinbeitlichung und Differenzierung*. Opladen: Leske und Budrich.
80. Young, M. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, u Young Michael F.D. (Ur.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Macmillan.

**Saša Puzić**

*Institute for Social Research in Zagreb, Croatia*  
puzic@idi.hr

## **Habitus, Cultural Capital and Sociological Foundation for Intercultural Education**

### **Abstract**

This work supports the hypothesis that the “wholeness” of intercultural education can only be ensured if cultural (less prejudice against “the other and different”) and structural aspects (educational, political and socioeconomic division) are closely related. In that sense, the two superior goals of intercultural education, one structural (equal chances for the minority students) and the other cultural (preparing all students for the multicultural society), cannot be examined separately. The author uses Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital to explain the theory of closely related structural and cultural aspect of intercultural education. Bourdieu's theory of habitus as incorporated social structure is pointed out, namely the fact that ethno national identity is built on incorporated ethnic division in the society. On the other hand, the minority status which is the result of ethno cultural division of the society, presents the unacknowledged cultural capital and the school is a “symbolic market” where minority students show somewhat weaker education results. It is only possible to break this vicious circle by combining two strategies: one, which ensures equal chances and makes teachers aware of the specific position of their minority students and the other which, while acknowledging the equal value of minority identity, examines the symbolic structure of the existing majority/minority division.

*Key words:* intercultural education, Bourdieu, cultural capital, habitus, culture, structure, ethnic division.

*Received* in November 2009

*Accepted* in February 2010