

# INTERKULTURNO OBRAZOVANJE U EUROPSKOM KONTEKSTU: ANALIZA KURIKULUMA ODABRANIH EUROPSKIH ZEMALJA

Saša Puzić

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

**Sažetak** – U prvom dijelu analiziraju se najvažnije etape razvoja interkulturalnog obrazovanja te se razmatra teorijska pozadina ovoga specifično europskog obrazovnog koncepta. Autor ukazuje na deklarativnu opredijeljenost europskih zemalja za interkulturalni pristup (prvenstveno kroz rad Vijeća Europe i drugih europskih institucija), no istodobno i na njegovu nedovoljnu afirmiranost u praksi, što se, među ostalim, ogleda i u činjenici da (još) ne postoji zajednički europski model interkulturalnog obrazovanja. Polazeći od te konstatacije, u drugom se dijelu analizira na koji se način, programski, u pojedinim zemljama, odnosno njihovim nacionalnim kurikulumima, promiče kulturna raznolikost. Na temelju analize elemenata interkulturalnog obrazovanja u kurikulumima odabranih zemalja, autor ističe različitost pojedinih pristupa te ih sažima u tri osnovna tipa: liberalni, multikulturalni i interkulturalni. Prema autoru, dobivena tipologija potvrđuje tezu da su interkulturalne politike i dalje, u osnovi, nusproizvodi općih nacionalnih obrazovnih i kulturnih politika.

**Cljučne riječi:** interkulturalno obrazovanje, multikulturalno obrazovanje, identitet, jezik, kompenzacijsko obrazovanje, manjine, kulturna raznolikost, obrazovna politika

## Uvod

U godinama poslije Drugog svjetskog rata došlo je do priljeva gotovo dva deset milijuna stranih radnika i članova njihovih obitelji, uglavnom iz zemalja mediteranskog bazena, u industrijski razvijene zemlje zapadne i sjeverne Europe. Istodobno je došlo i do migracija iz bivših izvaneuropskih kolonija u zemlje matice Nizozemsku, Portugal, Francusku i Veliku Britaniju. Kao posljedica spomenutih migracijskih tokova današnja zapadnoeuropska društva pretvorila su se iz

etnički “homogenih”<sup>1</sup>, u društva sa značajnim udjelom pridošlih etničkih zajednica i kultura (oko dvadeset milijuna trajno nastanjenih, od čega osam milijuna iz islamskih zemalja) (Katunarić, 1994; Salt, 2001).

No, društva Zapadne Europe nisu bila pripremljena za trajan ostanak useljeničke populacije. Pisac Max Frisch ovakvu je situaciju komentirao riječima: “Zvana je radna snaga, a došli su ljudi”. Znači, došli su pojedinci sa svojim životnim potrebama: s potrebom za obrazovanjem, zabavom, religijom i sl. Prvi “refleks” od strane društava prihvata na novonastalu situaciju bila je politika prešutnog konformiranja useljenika u matičnu kulturu. No, kako će se ubrzo pokazati, asimilacijski procesi prečesto su zakazali, pa se izostanak socijalne i kulturne integracije novopridošlih radnika i njihovih obitelji u međuvremenu smatra realnošću (Cinar, 1993). Kao reakcija na takvo nezadovoljavajuće stanje 1970-ih i 80-ih se pojavljuju i integracijske politike koje u većoj mjeri uvažavaju kulturne različitosti useljeničke populacije. Iako se javljaju pod različitim nazivima (koristi se termin multikulturalizam, pored toga i kulturni pluralizam, interkulturalizam i dr.)<sup>2</sup> zajedničko im je stajalište, barem deklarativno, da dosadašnju kulturnu asimilaciju i većinsku dominaciju valja odmijeniti afirmacijom kulturne raznolikosti<sup>3</sup> (Čačić-Kumpes i Heršak, 1994; Costa-Lascoux, 1995). U sklopu takvih “afirmativnih” nastojanja od samoga se početka važna uloga dodjeljivala i interkulturalnim/multikulturalnim koncepcijama obrazovanja (Katunarić, 1994).

U nastavku ćemo se usredotočiti na potonje te ćemo najprije razmotriti teorijsku pozadinu ovoga specifično europskog pluralističkog obrazovnog pristupa, da bismo potom prikazali rezultate analize kurikuluma odabranih europskih zemalja vezanih uz kulturnu raznolikost/različitost<sup>4</sup> i afirmaciju manjinskih identiteta.

- 1 Misli se na društva koja su tijekom 19. st. i početkom 20. st. prošla kroz modernizacijski obrazac kulturnog ujednačavanja uslijed stvaranja nacionalnih država.
- 2 Neki autori termine interkulturalno/multikulturalno odnosno interkulturalizam/multikulturalizam koriste kao sinonime različite jezične provenijencije, dok drugi smatraju da se radi i o nespojivim koncepcijskim 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 odnosno dodira među kulturama (Spajić-Vrkaš i sur., 2001; Čačić-Kumpes, 2004). Naše je stajalište da, na razini javnih politika (multikulturalizam, liberalizam, konzervativizam i dr.), ovo terminološko razlikovanje nije opravdano budući da se termin multikulturalizam uvriježio kao krovni pojam za čitav raspon institucionalnih rješenja kojima je cilj afirmacija manjinskih identiteta. Sukladno tome interkulturalizam shvaćamo kao specifičan obrazovni pristup u sklopu multikulturalnih javnih politika.
- 3 Obrazlažući ovakav stav multikulturalisti posebno kritiziraju liberalni postulat o etičkoj neutralnosti individualnih prava, navodeći da ni država niti druge političke institucije nisu «slijepe za razlike», već naprotiv, u pravilu dolazi do većinske dominacije, odnosno “tihe” diskriminacije manjinskih kultura i identiteta.
- 4 Misli se na engleski pojam “diversity”, koji u zavisnosti od konteksta, prevodimo kao raznolikost odnosno različitost: u kontekstu škole, u najširem smislu, govorimo o (svakodnevnoj, praktičnoj) različitosti između kultura, dok na općenitijoj razini govorimo o kulturnoj raznolikosti.

## Interkulturni pristup obrazovanju

Kao što je naznačeno, pedagoška reakcija na novi multikulturni društveni kontekst, odnosno nezadovoljavajuću integraciju useljeničke populacije, sastojala se u razvijanju obrazovnog pristupa prilagođenog specifičnim potrebama manjinskih učenika. U Europi se takav obrazovni pristup razvijao, dijelom u okrilju Vijeća Europe, pod nazivom interkulturno obrazovanje (intercultural education; interkulturelle Erziehung und Bildung), dok se u zemljama engleskog govornog područja (Velika Britanija, Kanada, SAD i dr.) češće naziva multikulturno obrazovanje (multicultural education). Pritom se oba pojma koriste i kao sinonimi, no terminološko razlikovanje sugerira i neke razlike u sadržajnoj akcentuaciji. Kao što ističu neki autori (Katunarić, 1994; Nieke, 2000; Čačić-Kumpes, 2004) multikulturno obrazovanje naglasak stavlja prvenstveno na prezentaciju i promicanje kulturne raznovrsnosti, posebno materinskih jezika, dok se interkulturni pristup u većoj mjeri usredotočuje na odnose između društvene većine i manjina, odnosno njihovu međusobnu interakciju i razmjenu kulturnih vrijednosti<sup>5</sup>. No, zajedničko polazište obaju pristupa je uvjerenje da je moguće afirmirati manjinske grupne i kulturne identitete te smanjiti etnocentrizam u mladih, kako bi se na taj način u konačnici smanjila diskriminacija u društvu (Katunarić, 1996). U razvoju interkulturnog obrazovanja prvi korak u takvom nastojanju bila je integracija novopridošle useljeničke djece u matični školski sustav, za što su trebali poslužiti kompenzacijski programi.

U školama se program eksperimentalnih razreda temeljio na dvije smjernice<sup>6</sup> (Perotti, 1995; Leiprecht, 2001). Prvo, trebalo je povesti računa o pedagoškim deficitima djece doseljenika, što je obuhvaćalo nedostatno poznavanje jezika kojim se govori u školi, nepotpuno prijašnje obrazovanje, specifičnu socijalizaciju i sl.. Svrha je bila popuniti praznine te na taj način djeci omogućiti integraciju u obrazovni sustav zemalja primitka. Drugo, budući da se polazilo od pretpostavke o privremenosti njihova migrantskog statusa, isticana je potreba da se kod djece sačuva i njihov izvorni kulturni identitet, što znači jezik, tradiciju i običaje zemalja porijekla. Za postizanje prvog cilja organizirani su posebni oblici nastave kao što su pripremni («eksperimentalni») razredi s dvojezičnom nastavom, izvannastavne aktivnosti i sl., odnosno dopunska nastava u kojoj je težište bilo na učenju i usavršavanju većinskog jezika. Kako bi se ispunio drugi cilj organizirano je dopunsko podučavanje materinskog jezika i kulture, najčešće s nastavnicima iz zemalja emigracije.

No, dopunski programi ubrzo su postali predmetom kritike. Umjesto da kompenziraju obrazovne manjkavosti i njeguju izvorne identitete učenika, optuživalo ih se da djeluju segregirajuće i stigmatizirajuće, jer su djecu doseljenika tretirali kao izdvojene grupe s posebnim potrebama (Steiner-Khamsi, 1994). S obzirom na

---

5 To je osnova i našeg razlikovanja ovih dvaju pojmova, odnosno njihovog korištenja u tekstu.

6 Takav koncept je bio sadržan i u rezoluciji Vijeća Europe iz studenog 1970 (Auernheimer, 2003).

niski status i marginalnu poziciju manjina u školskom sustavu i društvu općenito, ti su programi sadržavali implicitnu pretpostavku o migrantskoj djeci kao «deficitarnim bićima» čiji se «nedostaci» i «potrebe» pedagoški nastoje «ispraviti». Iskustvo je, osim toga, pokazalo da su se programi za «kulturno drukčije» susretali i s teško rješivim konceptualnim problemima. Naime, pri određivanju kulturnih sadržaja koje je nastavom trebalo prenijeti, koncepcije o kulturnom identitetu migrantske djece zasnivale su se u pravilu na homogenim i statičkim kulturnim predodžbama, koje su najvećim dijelom zanemarivale složen odnos migranata i kulture društva primitka. Posljedica takvog stanja bila je da su se pojedini elementi stranih kultura vadili iz konteksta, površno spajali, i na taj način lišavali svoga izvornog značenja. U Francuskoj se stoga to vrijeme danas naziva i razdobljem «kus-kus kultura».

Novi period u razvoju interkulturalnog obrazovanja nastupa početkom 1980-ih, kada, uslijed obiteljskog spajanja i visokog nataliteta doseljeničkih zajednica, primjetno jačaju multietnička i multikulturalna obilježja zapadnoeuropskih društava. Točnije, počinje se uviđati činjenica da se velik broj stranih obitelji odlučio za trajni ostanak, te da posljedice doseljavanja u sve većoj mjeri utječu i na domaće stanovništvo. Pod dojmom ovih dalekosežnih društvenih promjena, Vijeće Europe je sredinom osamdesetih odustalo od projekta o posebnom obrazovanju za «kulturno drukčije» i zamijenilo ga općim obrazovanjem (za svu djecu) s «kulturnim dodatkom» (Perotti, 1995). U tom smislu su, na kritici posebne «pedagogije za strance» i njene primarno prema otklanjanju deficita usmjerene orijentacije, postupno sazrijevale ideje interkulturalnog obrazovanja. Louis Porcher, jedan od pionira interkulturalističkog koncepta u odgoju i obrazovanju migranata, predvodio je od 1977. do 1982. grupu stručnjaka čiji je zadatak bio formulirati najvažnije prijedloge za poboljšanje obrazovanja europskih migranata te za osposobljavanje nastavnika za ovaj rad (Previšić, 1987). Rezultati i preporuke ovoga petogodišnjeg rada usvojeni su napokon kao model zajedničkog obrazovanja djece migranata rezolucijom Stalne konferencije europskih ministara obrazovanja u Dublinu, u svibnju 1983. godine. Najvažniji rezultat je bio taj da obrazovni sustav nije više morao voditi računa samo o posebnim potrebama djece migranata, već je poučavanje trebalo prilagoditi zahtjevima koji su proizašli iz novog, multikulturalnog konteksta društva. Drugim riječima, umjesto prvobitne usmjerenosti na obrazovne deficite djece migranata, fokus se sada prebacio na područje međusobnog suživota i identiteta, što obuhvaća kako djecu doseljenika tako i društvenu većinu. Od obrazovnih sustava općenito, a posebno od školskih, zahtijeva se prenošenje znanja i sposobnosti koje će svim građanima, bez obzira na porijeklo, omogućiti nesmetano sudjelovanje u društvenom životu te ih pripremiti za život u multikulturalnom društvu.

Na osnovi ovako zadanih smjernica razvijani su različiti pedagoški pristupi zavisno od pojedinog nacionalnog i društvenog konteksta, što, među ostalim, obuhvaća i razlike u porijeklu, opsegu i legalno-pravnom statusu migrantske populacije; razlike u tijekovima migracija u pojedinim zemljama porijekla i pri-

mitka, koje se ne mogu svesti na jedan zajednički obrazac; razlike u političkim gledištima o pozadini, smislu i posljedicama migracija, posebno u zemljama primitka; različita iskustva u političkim, socijalnim i pedagoškim susretima sa migrantima i njihova teorijska objašnjenja (Hohmann, 1989). Imajući u vidu ove i slične faktore koji su utjecali na oblikovanje različitih pristupa u obrazovanju migranata, Nieke (2000: 204) potonje sažima u obliku deset općevažećih ciljeva interkulturnog obrazovanja, pri čemu je poredak izveden tako da svaki prethodujući cilj uvjetuje sljedeće. Na taj način izvedeni ciljevi uključuju: 1) prepoznavanje vlastitog neizbježnog etnocentrizma; 2) ophođenje sa stranim; 3) zasnivanje snošljivosti; 4) prihvaćanje etničnosti; obzirnost spram jezika kojima se služe manjine; 5) tematiziranje rasizma; 6) naglašavanje zajedničkog, protivno opasnosti 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. Pritom je važno naglasiti da interkulturno obrazovanje predstavlja nastavni princip koji obuhvaća sve predmete i sve nastavne aktivnosti (Hohmann, 1989), a realizira se kao specifičan oblik socijalnog učenja (Perotti, 1994; Nieke, 2000).

Opisani ciljevi mogu se prepoznati i u trima skupinama smjernica što su ih eksperti Vijeća Europe izradili kao preporuke za preoblikovanje europskih obrazovnih sustava (Perotti, 1994: 13-14). U njima se, na razini sposobnosti i vještina (I), navodi kako bi obrazovni sustavi trebali kod učenika razvijati sposobnosti komuniciranja i poticati uspostavljanje odnosa između pojedinca i zajednica (drugi kao mogućnost, a ne prepreka), no istodobno se ukazuje i na važnost kritičkog odnosa prema posebnim identitetima (vjerski, nacionalni, etnički itd.), odnosno na potrebu njihova relativiziranja i stavljanja u odnos kako prema univerzalnom (čovjekova prava i dostojanstvo), tako i prema njihovom specifičnom povijesnom razvoju. Na razini prenošenja znanja (II), naglašava se važnost smanjivanja etnocentrizma, kritičkog pristupa predrasudama, naglašavanja veza među nacijama-državama, te priznavanja postignuća različitih civilizacija i kultura. Misli se prvenstveno na nastavu povijesti i geografije, no također i na ostale društveno-humanističke predmete uz koje se veže razumijevanje kultura, socijalizacijski procesi, ekonomske, političke i ideološke posljedice stvaranja razlika u moći između kultura i sl.. Naposljetku, učenike je potrebno upoznati s tehnološkim razvojem, posebno u području masovnih medija, te prenositi znanja o ljudskim pravima, pri čemu valja otkrivati izvore netolerancije i ksenofobije. Na razini obrazovnih i kulturnih modela (III), eksperti Vijeća Europe ukazuju na važnost suradnje svih dijelova obrazovne zajednice (škole, obitelji, lokalne zajednice, mediji, sveučilišta i dr.), te predlažu koherentnu politiku u sklopu koje se gospodarski, politički i društveni dijelovi sustava zalažu za jednakost šansi pojedinaca i kulturnih zajednica.

No, usprkos deklarativnoj opredijeljenosti za interkulturno obrazovanje (prvenstveno kroz dokumente Vijeća Europe i tijela Europske Unije), dosadašnja praksa svjedoči o njegovoj nedovoljnoj afirmiranosti u europskim zemljama, odnosno o, općenito govoreći, «manjku entuzijazma» za njegove temeljne principe (Perotti, 1994; Leiprecht, 2001). Hohmann (1989) ističe da je razvoj obrazovnih sustava u ingerenciji nacionalnih obrazovnih politika, dok nadnacionalna tijela poput Europske komisije, zbog mogućih političkih konotacija, u pravilu izbjegavaju korištenje ovoga pojma. Pritom «su razlike među školskim sustavima, centraliziranih ili decentraliziranih, rezultirale razlikama u implementaciji ili pak ignoriranju pitanja [*interkulture*]<sup>7</sup> obrazovne politike» (Campani i Gundara, 1994: 8). Posljedica ovakvoga stanja je da se niti u glavnim imigracijskim zemljama Europske unije (Njemačka, Francuska, Belgija, Nizozemska i dr.) još nije pojavio zajednički model interkulturnog obrazovanja (ibid). Štoviše, istraživanja pokazuju da je, tamo gdje se provodi, interkulturni pristup obrazovanju i dalje često opterećen reputacijom društvenog aktivizma i/ili naivnog idealizma, pri čemu se njegovi protagonisti nastoje nametnuti ksenofobičnom školskom okruženju (Perotti, 1994).

Budući da (još) ne postoji zajednički europski model interkulturnog obrazovanja, u nastavku ćemo pokušati istražiti nastoji li se i, na koji način, normativno (programski), u pojedinim zemljama/nacionalnim kurikulumima afirmirati kulturna raznolikost i razvitak manjinskih identiteta. U tu svrhu analizirat ćemo nacionalne kurikulume odabranih europskih zemalja.

### Provedba i rezultati istraživanja

Prikazani rezultati predstavljaju dio komparativne analize “Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj”, provedene na uzorku od 11 zemalja (Švedska, Finska, Norveška, Škotska, Irska, Engleska, Nizozemska, Njemačka/NRW, Austrija, Mađarska i Slovenija), i obuhvatila je cjelokupni nastavni program za obvezno obrazovanje (matematika, materinski jezik, strani jezici, prirodoslovno područje i dr.) kako je prikazan u nacionalnom kurikulumu. U nastavku će se prezentirati dio analize koji se odnosi na sadržaje vezane uz interkulturno/multikulturno obrazovanje.

U tablici 1. dan je zajednički pregled analiziranih zemalja prema odabranim elementima interkulturnog/multikulturnog obrazovanja.

<sup>7</sup> Kurziv moj.

Tablica 1: Elementi interkulturnog/multikulturnog obrazovanja za pojedine zemlje<sup>8</sup>

	Švedska	Finska	Norveška	Škotska	Irski
<b>Zasebni programi na jezicima nacionalnih manjina</b>	da	da	ne	ne	nastava na izvornom irskom jeziku u kombinaciji s engleskim
<b>Manjinski jezik kao prvi ili drugi jezik u kombinaciji s većinskim jezikom</b>	da	da	da	ne	ne
<b>Materinski jezik za učenike stranog porijekla (opcionalni dodatni predmet)</b>	da	da	ne	ne	ne
<b>Vrijednost kulturne raznolikosti kao naglašeni element kurikuluma</b>	da	da	da	da	da
<b>Obrazovanje etničkih/nacionalnih manjina kao naglašeni element kurikuluma (opći ciljevi, temeljne vrijednosti, izdvojene odredbe i sl.)</b>	da	da	da	ne	ne
<b>Manjinsko obrazovanje i poštovanje kulturne različitosti kao izdvojeni nastavni/didaktički princip</b>	ne	da	ne	ne	ne
<b>Dominantni diskurs u smislu oblikovanja manjinskih identiteta</b>	multikulturalizam: "očuvanje raznolikosti"	multikulturalizam: "očuvanje raznolikosti"	multikulturalizam: "očuvanje raznolikosti"	liberalizam: "tolerancija, različitost kao individualno pravo"	liberalizam: "tolerancija, različitost kao individualno pravo"

8 Nizozemsku smo izuzeli iz analize zbog nedostatnosti podataka: na nacionalnom nivou definirani su sažeti opisi predmetnih područja i njihovi minimalni ciljevi (attainment targets) koji ne sadrže dovoljno podataka za klasifikaciju.

Tablica 1 – nastavak

	Engleska	Austrija	Njemačka (NRW)	Mađarska	Slovenija
<b>Zasebni programi na jezicima nacionalnih manjina</b>	ne	ne	ne	da	da
<b>Manjinski jezik kao prvi ili drugi jezik u kombinaciji s većinskim jezikom</b>	ne	ne <sup>1</sup>	ne	ne	ne <sup>2</sup>
<b>Materinski jezik za učenike stranog porijekla (opcionalni dodatni predmet)</b>	ne	da	da	ne	ne
<b>Vrijednost kulturne raznolikosti kao naglašeni element kurikulumu</b>	da	da	da	ne	ne
<b>Obrazovanje etničkih/ nacionalnih manjina kao naglašeni element kurikulumu (opći ciljevi, temeljne vrijednosti, izdvojene odredbe i sl.)</b>	ne	da	da	da	da
<b>Manjinsko obrazovanje i poštovanje kulturne različitosti kao izdvojeni nastavni/ didaktički princip</b>	ne	da	da	ne	ne
<b>Dominantni diskurs u smislu oblikovanja manjinskih identiteta</b>	liberalizam: “tolerancija, različitost kao individualno pravo”	interkulturalizam: “interkulturalne kompetencije za sve učenike”	interkulturalizam: “interkulturalne kompetencije za sve učenike”	-	-

1 Postoji dodatno učenje njemačkog kao “drugog” jezika za učenike kojima njemački nije materinski jezik.

2 U sklopu manjinskih programa (talijanski, mađarski) slovenski jezik uči se kao drugi jezik.



Različitost pristupa u načinima na koji se vrijednost kulturne raznolikosti transferira u različite kurikulumske elemente saželi smo, na osnovi zastupljenosti elemenata u tablici, u tri osnovna tipa. Za našu svrhu nazvali smo ih «liberalni», «multikulturni» i «interkulturni» pristup. Slovenija i Mađarska ne uklapaju se u nijednu od navedenih kategorija, te ih stoga nećemo posebno razmatrati. Kako bismo gore izdvojene pristupe detaljnije prikazali, svaki ćemo ilustrirati s po jednim (tipskim) nacionalnim kurikulumom. Za «liberalni pristup» uzeli smo primjer Irske, za «multikulturni» Finske, dok se kao primjer «interkulturnog pristupa» razmatra austrijski kurikulum za obvezno obrazovanje. Za svaki opisani kurikulum navode se sva mjesta na kojima se, izravno ili neizravno, u sklopu programa spominje kulturna raznolikost/različitost i/ili problematiziraju manjinski identiteti.

### Liberalni pristup

Kod nekih zemalja (Škotska, Irska, Engleska) vrijednost kulturne raznolikosti ogleda se u općim ciljevima i ciljevima pojedinih predmeta i kurikulumskih područja, ali se ne problematizira u vidu prilagođenog manjinskog obrazovanja. Kurikulumi ovih zemalja ne predviđaju posebne programe na jezicima nacionalnih manjina, ili, primjerice, interkulturno/multikulturno obrazovanje kao izdvojeni nastavni/didaktički princip. Vrijednostima tolerancije i poštovanja različitosti posvećuje se pažnja na razini programa, no istovremeno se zaobilaze oblici učenja koji bi bili posebno prilagođeni socio-kulturnim specifičnostima učenika stranog porijekla. Ovome pristupu odgovara dominantni diskurs koji smo za potrebe naše klasifikacije nazvali «liberalizam». Pod ovime se misli na relativno «neutralno» koncipiranje kulturne različitosti, u sklopu kojega se pitanje priznavanja manjinskih identiteta smješta u širi sklop poštovanja ljudskih prava i uvriježenih liberalno-demokratskih principa, a obrađuje prvenstveno kroz opće ciljeve obrazovanja. U nastavku ćemo opisani «liberalni» pristup ilustrirati tipičnim mjestima u irskom kurikulumu.

#### *Irska*

U vrlo integriranom irskom kurikulumu za primarno obrazovanje (Primary School Curriculum), uvodno se obrazlažu opći i specifični ciljevi i zadaci, principi i ključne teme osnovnog obrazovanja. Problematika kulturne različitosti javlja se među ključnim pitanjima primarnog obrazovanja (Key issues in primary education) (koje obuhvaćaju kvalitetu u obrazovanju, jezičnu i numeričku pismenost, razvoj osjećaja za irski identitet, *pluralizam*, duhovnu dimenziju, cjeloživotno učenje i dr.), te među općim i posebnim ciljevima (Specific aims and general objectives). Jedno od izdvojenih pitanja je i «*pluralizam*», te se navodi da «*kurikulum ima posebnu odgovornost u promoviranju tolerancije i poštovanja za različitost u školi i zajednici*» (str. 27). U obrazloženju ovoga pitanja ukazuje se

na okolnost da «*djeca dolaze iz različitih kultura, religija, društvenih i etničkih grupa, koje posjeduju svoja vlastita vjerovanja, vrijednosti i aspiracije*». Nadalje, da «*kurikulum priznaje središnje mjesto kršćanskog nasljeđa i tradicije u sklopu irskog iskustva i kršćanskog identiteta koji dijeli većina irskog naroda*», te da se «*jednako tako priznaje raznolikost uvjerenja, vrijednosti i aspiracija svih vjerskih i kulturnih grupa u društvu*» (str. 27).

Sukladno tome, među općim kurikulumskim ciljevima navodi se «*osposobljavanje djeteta za poštovanje kulturne različitosti, pozitivno vrednovanje građanske odgovornosti, i razumijevanje socijalne dimenzije života, u prošlosti i sadašnjosti*» (str. 34). Ovaj se cilj operacionalizira kroz posebne ciljeve, tj. vještine i aspekte znanja koje dijete treba steći, među kojima izdvajamo sljedeće:

- «*proširiti njegovo ili njezino znanje i razumijevanje, te razvoj vještina i interesa za kulturnu, historijsku, geografsku i znanstvenu dimenziju svijeta;*
- *razvoj pozitivne svijesti o sebi, osjetljivost prema drugim ljudima, te poštovanja prema pravima, pogledima i osjećajima drugih;*
- *razvoj znanja i razumijevanja njegovih ili njezinih vjerskih tradicija i vjerovanja, poštujući vjerske tradicije i vjerovanja drugih*» (str. 35-36).

Proizlazi da se kulturna različitost tretira normativno, kao skup zadanih znanja i vještina (opći i posebni ciljevi), te se u tom sklopu tematizira, primjerice, kao univerzalno pravo koje se konkretizira i kao pravo na slobodu vjeroispovjesti. Priznavanje manjinskih identiteta veže se uz «*pozitivno vrednovanje građanske odgovornosti*», odnosno širi sklop poštovanja temeljnih individualnih sloboda.

Odnos prema etničkim manjinama i kulturnoj različitosti tematizira se na sličan način i u ciljevima i objašnjenjima dvaju kurikulumskih područja primarnog obrazovanja (Primary School Curriculum). U objašnjenjima kurikulumskog područja «*Social, personal and health education*» navodi se da kurikulum «*u kontekstu društvene, ekonomske, kulturne, etničke i religijske raznolikosti, u djetetu nastoji poticati stavove i ponašanje obilježene razumijevanjem, empatijom i uzajamnim poštovanjem*» (str. 56). Tematizira se također «*pitanje jednakosti i ljudskih prava*» i potiče spoznaja da «*prava povlače odgovornosti*». U tom sklopu se kroz ponuđene nastavne aktivnosti i organizacijsku strukturu škole i razreda njeguju «*koncepti demokracije, pravednosti i inkluzivnosti*» (str. 56).

U ciljevima i objašnjenjima kurikulumskog područja «*Religious education*» navodi se, između ostalog, da «*irsko društvo priznaje pravo pojedinca da izabere poseban oblik vjerskog izražavanja koji odražava duhovne aspiracije i iskustva koja on ili ona traže. Priznaje se također važnost tolerancije prema praksi, kulturi i načinu života niza religijskih uvjerenja i oblika izražavanja, i na slobodu i izbor vjeroispovjesti, te se nastoji kod djece razviti tolerancija i razumijevanje za vjerska uvjerenja drugih*» (str. 57). Može se reći da ono što vrijedi za opće ciljeve, vrijedi i za ciljeve pojedinih kurikulumskih područja: kulturna različitost razmatra se razmjerno «*neutralno*», i veže uz «*pitanje jednakosti i ljudskih pra-*

va». Pritom se ne ulazi u specifičnosti manjinskih kultura, već se osigurava etički neodređen prostor za njihovo ispoljavanje, te se ispuštaju oblici učenja koji bi bili prilagođeni socio-kulturnim posebnostima manjinskih učenika<sup>9</sup>.

### Multikulturni pristup

Druga grupa zemalja, u koju spadaju Švedska, Finska i Norveška vrijednost kulturne raznolikosti transferira u općeobrazovne i predmetne ciljeve, no također i u različite oblike prilagođenog manjinskog obrazovanja. Misli se, primjerice, na posebne programe na jezicima nacionalnih manjina, na dodatno učenje materinskog jezika za učenike stranog porijekla, na programe u kojima se manjinski jezik uči kao prvi ili drugi materinski jezik u kombinaciji s većinskim jezikom, i u sklopu kojih se interkulturno/multikulturno obrazovanje tretira kao izdvojeni didaktički princip. U programima ovih zemalja opetovano se naglašava multikulturni karakter društva, te se posebna pažnja posvećuje zaštiti, razvoju i priznavanju manjinskih kultura i identiteta, kako autohtonih, tako i useljeničkih. Za potrebe naše klasifikacije ovaj smo pristup stoga nazvali «multikulturni pristup», te ćemo ga ilustrirati relevantnim mjestima u finskom kurikulumu.

#### *Finska*

U finskom kurikulumu za obvezno obrazovanje (Framework curriculum for the comprehensive school) uvodno se predstavljaju misija i temeljna vrijednosna polazišta obrazovanja. Pritom se kao element «*misije*» ističe «*potpora izgradnji jezičnog i kulturnog identiteta svakog učenika, te razvoju njegova ili njezina materinskog jezika*» (str. 7), dok se u poglavlju naslovljenom «*Temeljne vrijednosti osnovnog obrazovanja*» (Underlying values of basic education), izdvajaju ljudska prava, jednakost, demokracija, prirodna raznovrsnost, zaštita okoliša i «*prihvatanje multikulturalnosti*» (endorsement of multiculturalism) (str.6). Obrazlažući multikulturalističko stajalište navodi se da se «*u nastavi moraju uzeti u obzir posebne nacionalne i lokalne karakteristike, nacionalni jezici, dvije nacionalne crkve, autohtoni narod Sami te nacionalne manjine*». Posebno se naglašava da «*nastava isto tako mora voditi računa i o diverzifikaciji finske kulture uslijed useljavanja ljudi iz drugih kultura*. Ističe se da «*nastava pomaže pri oblikovanju*

---

9 Napomena: U kurikulumu za primarno obrazovanje (Primary School Curriculum) problematika kulturne različitosti tek se spominje ili neizravno dotiče, te pritom pozitivno vrednuje, još i u objašnjenjima kurikulumske područja «*jezik*» (str. 42), u obrazloženju kurikulumske područja «*Social, environmental and scientific education*» (str. 48), u smjernicama nastave geografije (str. 49), kao i u objašnjenjima kurikulumske područja «*Arts education*» (str. 51). U okvirnom kurikulumu za nižu srednju školu (The Curriculum at Junior Cycle) u sklopu općih ciljeva («*Junior Certificate programme*») (str. 2), kao i u ciljevima predmeta «*Social, personal and health education*» (str. 5), ciljevima stranog jezika (str. 61), predmeta «*Environmental and Social Studies*» (str. 3) kao i ciljevima predmeta «*Građansko, društveno i političko obrazovanje*» (str. 14) «*Junior Certificate syllabus*».

*učenikova samosvojnog kulturnog identiteta, kao i njegovu ili njezinu integraciju u finsko društvo i globalni kontekst, te u tom smislu «također pomaže promovi-  
ranju tolerancije i interkulturalnog razumijevanja» (str. 6).*

Za realizaciju spomenute potpore «*oblikovanju učenikova samosvojnog kulturnog identiteta*» predviđeni su različiti oblici manjinskog obrazovanja. Ovi se predstavljaju u poglavlju pod nazivom “*Nastava za kulturne i jezične grupe*” (Instruction of cultural and language groups) gdje se obrazlažu obrazovni prioriteti za svaku pojedinu grupu: (autohtoni) narod Sami, Rome, korisnike znakovnog jezika te djecu imigrantskog porijekla. U smjernicama za obrazovanje autohtonog naroda Sami kaže se da ono «*mora voditi računa o činjenici da su Sami indigeni narod s vlastitim jezikom i kulturom*» (str. 17). Sukladno tome, cjelokupna nastava može se održavati na sami jeziku, iako se isti može slušati i kao strani jezik (napominje se da se u praksi nastava najčešće održava na sami jeziku). «*Škola mora učenicima osigurati uvjete za razvoj zdravog samo-poštovanja, tako da mogu sačuvati sami identitet bez da se asimiliraju u većinsku populaciju*» (str. 17). Navodi se važnost detaljnog upoznavanja sami povijesti, tradicionalnih običaja, glazbenog i zanatskog nasljeđa i sl., budući da je «*ključni cilj nastave sami učenika potpora razvoju aktivne dvojezičnosti i multikulturalnosti*» (str. 17). I u smjernicama za obrazovanje Roma navodi se da se djeci romskog porijekla mora omogućiti nastava i na njihovom jeziku (romski jezik kao materinski jezik), te da im se mora omogućiti upoznavanje vlastite povijesti i kulture. Cilj je «*stvaranje dvostrukog identiteta učenika*» (str. 18), kao i poboljšavanje njihova školskog uspjeha i integracije u većinsko društvo. Cilj nastave za učenike korisnike znakovnog jezika je «*jačanje njihova identiteta kao korisnika znakovnog jezika te da ih se nauči vrednovati svoj vlastiti jezik i kulturu kao ravnopravne većinskom jeziku i kulturi*» (str.18). U smjernicama za obrazovanje djece useljenika kao glavni cilj se navodi podrška «*razvoju aktivnog i uravnoteženog pripadništva finskoj jezičnoj i kulturnoj zajednici, i jezičnoj i kulturnoj zajednici njihovog izvornog porijekla*» (str. 19). Nadalje, navodi se da «*umjesto nastave materinskog jezika određene nastavnim jezikom škole, useljenici uče finski ili švedski kao drugi jezik ukoliko njihovo vladanje finskim ili švedskim, na svim jezičnim područjima, nije usporedivo s onim izvornih govornika*». Isto tako, «*ukoliko mogućnosti dozvoljavaju, useljenici mogu imati nastavu njihova izvornog materinskog jezika*».

Upadljivo je da citirane smjernice «*Nastave za kulturne i jezične grupe*» prvenstveno fokusiraju «*jačanje identiteta učenika*», dok je kompenzacija obrazovnih deficita razmjerno manje naglašena. Kompenzacijski moment spominje se u slučaju romske djece i djece useljenika, no i kod ove dvije grupe kao ključni cilj navodi se «*stvaranje dvostrukog identiteta učenika*» i aktivna dvojezičnost. No s obzirom na to da se kao zasebna kulturna grupa navode i učenici korisnici znakovnog jezika, pojam socijalnog identiteta nadilazi uobičajeni etnički kriterij i zahvaća se znatno šire. Time se izravno potvrđuje temeljno polazište interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja po kojem je afirmacija grupnih (i to ne samo etničkih) i kulturnih identiteta od posebne važnosti, budući da djeci osigurava

višu razinu samopoštovanja i osnažuje vjeru u vlastite sposobnosti (Banks, 1989; Johansson, 1996).

Opisani ciljevi ostvariti se mogu kroz različite nastavne aktivnosti i iz perspektive različitih predmeta (Hohmann, 1989). Multiperspektivnost je posebno naglašena u dijelu posvećenom integriranoj nastavi i kroskurikulumskim temama, gdje se obrazlaže da se kroskurikulumske teme moraju uklopiti u nastavu obveznih i izbornih predmeta, odnosno da se takve zajedničke teme obrađuju uvijek iz određene predmetne perspektive (kroskurikulumske teme integriraju nastavu tako što obrađuju određene pojave iz različitih perspektiva, elaborirajući teme i naglašavajući opće ciljeve). Među sedam propisanih kroskurikulumskih tema navodi se i tema *«kulturni identitet i internacionalizam»*, čiji je cilj *«pomoći učeniku u razumijevanju finskog i europskih kulturnih identiteta, otkriti njegov ili njezin vlastiti kulturni identitet, te razviti sposobnosti za kroskulturnu interakciju i internacionalizam»* (str. 20). Kao specifični ciljevi teme navodi se da će učenici:

- *«upoznati i cijeniti kulturno nasljeđe, duhovno i materijalno, kao i gledati na finški kulturni identitet kao na dio autohtonih, nordijskih i europskih kultura»*;
- *«razumjeti korijene i raznovrsnost vlastitih kultura, kao i viđenje vlastite generacije kao nastavljачa i oplemenitelja načina života prijašnjih generacija»*;
- *«upoznati se s drugim kulturama i filozofijama života, te usvojiti sposobnosti za funkcioniranje u multikulturnoj zajednici i međunarodnoj suradnji»*;
- *«razumjeti pojedine komponente kulturnog identiteta i njihovog značenja za pojedinca i zajednicu»* (str. 20-21).

Smatramo indikativnim da se u naslovu kroskurikulumske teme (*«kulturni identitet i internacionalizam»*) izrijeком ne spominje finški identitet, već se govori o kulturnom identitetu kao takvom, čime se otvara mogućnost utvrđivanja kulturnog identiteta ne samo na razini zajednice, već i na razini pojedinca (Katunarić, 1994). Pritom se neizravno sugerira vjerojatnost/legitimnost postojanja različitih etničkih i kulturnih identiteta u suvremenom finskom društvu (a i šire), te se, u skladu s time, naglašava razvoj *«sposobnosti za funkcioniranje u multikulturnoj zajednici i međunarodnoj suradnji»*.

Već letimičan pregled stručne literature (Golnick i Chinn, 1990; Perotti, 1994; Nieke, 2000; i dr.) pokazuje da je za afirmaciju manjinskih identiteta od primarnog značaja učenje i usavršavanje materinskog jezika. Finski kurikulum sadrži ukupno 11 programa za ovaj predmet (str. 25), te time, u najboljoj multikulturnoj tradiciji (Mesić, 1998), promiče *«aktivni bilingvizam»* (Auernheimer, 2003). To su *finski, švedski, sami, romski i finški znakovni jezik kao materinski jezici, drugi materinski jezici, finški i švedski kao drugi nacionalni jezik* (nastava s A, B, i native-level programom za ili švedski ili finški jezik), *finski za Sami učenike, te finški i švedski za korisnike znakovnog jezika*. Ti se programi međusobno kombiniraju

kao materinski jezik i drugi (nacionalni) jezik, s tim da se finski ili švedski moraju učiti u jednoj ili drugoj varijanti. Na taj način, u konačnici, nastava izvornog materinskog jezika dobiva na važnosti, budući da se iz, više ili manje, perifernog izbornog predmeta/slobodne aktivnosti promiče u središnji kurikulumski predmet.

Dualna funkcija jezika (Perotti, 1994), kao sredstva komunikacije i instrumenta oblikovanja identiteta, dodatno je naglašena u posebnom dodatku u sklopu kurikuluma (appendix 5) pod nazivom «*Kurikulum za učenje izvornog materinskog jezika za učenike imigrantskog porijekla*» (str. 228-229). U opisu predmeta navodi se da je učenje materinskog jezika koncipirano kao nadopuna osnovnom obrazovanju, te se naglašava da «*zajedno s učenjem finskog ili švedskog kao drugog jezika, nastava materinskog jezika jača identitet učenika, te stvara osnovu za multikulturalnost i funkcionalnu dvojezičnost*». U tom sklopu, «*zadatak predmeta je kod učenika potaknuti interes za njihov jezik kako bi se stvorila osnova za njegovo njegovanje i usavršavanja nakon osnovnog obrazovanja, te kako bi učenici naučili cijeliti svoju izvornu kulturu porijekla*» (str. 228). I u ovom slučaju nastava materinskog jezika «*stvara osnovu za multikulturalnost i funkcionalnu dvojezičnost*».

Gledajući u cjelini, uvodno deklarirana misija i vrijednosna polazišta, kao i na njima zasnovani oblici manjinskog obrazovanja svjedoče, u ovome specifičnom kontekstu, o razmjerno visokoj razini priznavanja manjinskih kulturnih identiteta<sup>10</sup>. No s obzirom na uvodno izložene karakteristike interkulturalnog pristupa (kao oblika socijalnog učenja kojim se postojeće mi-identitete nastoji predstaviti kao promjenljive i nadasve kompleksne odrednice), upadljivo je da se posebno ne razmatra interakcija između domaćih i manjinskih učenika, niti se, u gore naznačenom smislu, tematiziraju doticaji različitih kultura u školi.

### Interkulturalni pristup

Treća grupa zemalja, u koje spadaju Austrija i Njemačka (točnije savezna pokrajina Nordrhein-Westfalen), osim što naglašavaju vrijednost kulturne raznolikosti, posebnu pažnju pridaju posebno izvedenim oblicima učenja u kojima je naglasak na interkulturalnoj komunikaciji i stjecanju interkulturalnih kompetencija za sve učenike. Iako se polazi od sličnih postavki kao i u multikulturalnom pristupu (važnost razvoja i priznavanja manjinskih identiteta), manje se naglašavaju kulturne razlike, a više njihove uzajamne veze, te naglasak nije na poučavanju, već na interakciji. U tom smislu naglašava se prvenstveno proces zajedničkog učenja, odnosno razumijevanja i usvajanja kulturno-specifičnih i zajedničkih vrijednosti učenika iz različitih kultura. Kao ilustraciju interkulturalnog pristupa izdvajamo karakteristična mjesta austrijskog kurikuluma za osnovnu školu.

<sup>10</sup> Napomena: Tematika kulturne različitosti spominje se, i pritom pozitivno vrednuje, u opisu i/ili ciljevima još niza predmeta (Framework curriculum for the comprehensive school): «*Second national language*» (str. 91), stranih jezika (str. 108), «*Environmental and natural studies*» (str. 132), geografije (str. 141), vjerskog obrazovanja (str. 155), glazbenog odgoja (str. 173), likovnog odgoja (str. 176).

## Austrija

U prvom dijelu austrijskog nastavnog programa za osnovnu školu (Lehrplan der Volksschule) obrazlaže se opći cilj osnovnog obrazovanja (Allgemeines Bildungsziel) te se, među ostalim, ukazuje i na središnju važnost interkulturene komunikacije: «*Posebna socijalno-pedagoška zadaća pripada osnovnoj školi tamo gdje omogućava interkulturno učenje, budući da se zajedno poučavaju djeca njemačkog i ne-njemačkog materinskog jezika*». Ističe se da se «*interkulturno učenje ne ograničava samo na upoznavanje drugih kultura*» kao i da se «*prvenstveno radi o zajedničkom učenju odnosno razumijevanju, doživljavanju i zajedničkom stvaranju kulturnih vrijednosti*» (str. 3). U tom smislu naglašava se da je važno kod djece razvijati interes i intelektualnu radoznalost za druge kulture, te im približiti vrijednost kulturne različitosti. Na taj način «*interkulturno učenje doprinosi boljem međusobnom razumijevanju odnosno boljem uzajamnom vrednovanju, prepoznavanju zajedničkih osobina i smanjivanju predrasuda*» (str. 3). Posebno se ukazuje na potrebu za povezivanjem interkulturnog učenja s didaktičkim načelom socijalnog učenja i političkim obrazovanjem. Iz citiranog je vidljivo da se vrijednosti tolerancije i kulturne različitosti ne razmatraju zasebno, već ponajprije u kontekstu nastavnog procesa u kojem sudjeluju učenici različitog kulturnog porijekla. Ukazuje se na nedostatnost «*samo upoznavanja drugih kultura*», te se naglašava moment «*zajedničkog stvaranja vrijednosti*». Budući da se interkulturno učenje ne ograničava samo na upoznavanje drugih kultura, na taj se način, u konačnici, sugerira mogućnost stvaranja poprečnih veza među kulturama (Katunarić, 1994).

Da interkulturno obrazovanje ne čini poseban predmet ili pojedinačne izolirane mjere, već da je ono didaktički princip koji obuhvaća sve predmete i sve nastavne aktivnosti (Hohmann, 1989), detaljnije se obrazlaže u opisu 12 kroskurikulumskih nastavnih područja (zdravstveni odgoj, odgoj za čitanje, medijski odgoj, umjetnički odgoj, političko obrazovanje, *interkulturno učenje*, seksualni odgoj, govorni odgoj, odgoj za zaštitu okoliša, prometni odgoj, ekonomski odgoj, odgoj za ravnopravnost spolova) (str. 10). Njihovi se obrazovni i odgojni zadaci mogu ostvariti samo zajednički u okviru različitih predmeta, te se isti «*moraju shvatiti kao kombinacija sadržajnih, metodoloških i odgojnih zahtjeva*» (str. 10).

Kao specifična potpora obrazovanju učenika kojima njemački nije materinski jezik postoji predmet «*Njemački za učenice i učenike ne-njemačkog materinskog jezika*» (tj. njemački kao drugi jezik) (Lehrplan der Volksschule) (str. 14, 144). Ovaj element kurikuluma nije podijeljen po pojedinim razredima, već se razumijeva kao «*višegodišnji koncept učenja koji se primjenjuje prema individualnim potrebama učenica odnosno učenika koji nimalo ili nedovoljno vladaju njemačkim jezikom*» (str. 14). Nastava se može izvoditi aditivno ili integrativno u sklopu redovite nastave iz obveznih predmeta. Pritom je važno naglasiti da se ovo dodatno učenje njemačkog jezika ne shvaća kao puko kompenzacijsko obrazovanje, već se predmet predstavlja kao dio «*raznovrsnih interkulturnih oblika učenja koji se odnose na zajedničko i uzajamno učenje ljudi iz različitih kultura*» (str. 144). Odmak

od klasičnog kompenzacijskog obrazovanja podrazumijeva pridavanje važnosti «specifičnim životnim uvjetima učenika kojima njemački nije materinski jezik» (str. 144), kao i ukazivanje na potrebu da se «smanje predrasude, relativira vlastita kultura, te da se djeluje u skladu s tim i takvim uvidima». Slično je intonirana i pripadajuća tvrdnja da «u školi interkulturalno učenje treba iskušavati i koristiti kao priliku za sadržajno i socijalno obogaćivanje svih učenika te kao pripremu za život u multikulturalnoj svjetskoj zajednici» (str. 144) koja sugerira integrirani oblik nastave bez izdvajanja manjinskih grupa «s posebnim potrebama». Osim što ponovno naglašava središnju važnost jezičnog i kulturnog identiteta, navedeni citat potkrjepljuje i ranije iznesenu tezu o socijalnom karakteru interkulturalnog učenja, odnosno upućuje na obrazovne ciljeve koji uključuju sposobnost empatije, toleranciju, sposobnost za rješavanje sukoba, sposobnost za suradnju i solidarnost (Auernheimer, 2003). Na važnost interkulturalnog posredovanja ukazuje se i kada se navodi da se nastava, preko određenih tematskih područja («osoba i obitelj», «škola», «slobodno vrijeme» i dr.), organizira tako da se vodi računa o kulturnim i socio-kulturnim aspektima svih kultura u razredu (kultura porijekla, migrantska kultura, kultura zemlje domaćina). Sukladno tome, krajnji cilj predmeta je da učenici, «ne odričući se svoga jezičnog i kulturnog identiteta, urastu u novu jezičnu i kulturnu zajednicu kao njeni aktivni članovi».

Lajtmotiv identiteta dominantan je i u programu materinskog jezika (u obliku neobaveznih vježbi) za učenike kojima njemački nije materinski jezik. Osnovni cilj predmeta je «usvajanje materinskog jezika, s obzirom na kulturnu tradiciju roditelja, u svrhu kontinuiteta i potpore razvoja ličnosti i identiteta učenika. Nadalje se navodi: «Time treba poticati pozitivan stav prema materinskom jeziku i bikulturalnom procesu (u Austriji). U nastavi se mora osjetiti načelna ravnopravnost materinskog jezika i njemačkog, kako bi učenici mogli uvidjeti značenje dvojezičnosti i bikulturalnosti» (str. 274). Uzevši zajedno, u programu obaju predmeta, tj. njemačkog kao drugog jezika i materinskog jezika za učenike stranog porijekla, naglašena je integrativna funkcija jezika. Pritom je zamjetan odmak od klasičnih kompenzacijskih programa, te se u prvom slučaju prvenstveno naglašava moment «kooperativnog uzajamnog i zajedničkog učenja» učenika iz različitih kultura, dok se u potonjem ističe važnost jezika za «kontinuitet i razvoj ličnosti i identiteta učenika»<sup>11</sup>.

11 Napomena: Sve što je rečeno za program za osnovnu školu, u osnovi vrijedi i za program za nižu srednju školu (Lehrplan AHS). Točnije, i tu se manje ističu kulturne razlike, a više njihove uzajamne veze, pri čemu se interkulturalni pristup nastoji integrirati u cjelokupan nastavni proces. Napominjemo da zbog ograničenosti prostora dijelove potonjeg ne citiramo. Nadalje, u nastavnom programu za osnovnu školu tematika kulturne i etničke različitosti dotiče se i pritom pozitivno vrednuje još i u ciljevima učenja stranog jezika (str. 224), te u nastavnom programu za niže opće srednje obrazovanje (Lehrplan AHS) u opisu predmeta i ciljevima likovnog odgoja (str. 1), njemačkog jezika (str. 1), stranog jezika (str. 1), geografije i privrede (str. 1), evangeličkog (str. 1) i katoličkog vjeronauka.



## Zaključak

Uvodna konstatacija o tome da ne postoji zajednički europski model interkulturnog obrazovanja našla je svoju potvrdu i u rezultatima analize nacionalnih kurikuluma u odabranom uzorku europskih zemalja. Iako sve analizirane zemlje na programskoj razini teže afirmaciji kulturne raznolikosti, mnogostrukost pristupa navodi na zaključak da je, usprkos brojnim rezolucijama Vijeća Europe i djelovanja nadnacionalnih tijela poput Europske komisije, interkulturno/multikulturno obrazovanje i dalje prvenstveno u funkciji pojedinih nacionalnih (obrazovnih) politika. Sukladno tome, može se pretpostaviti da će obrazovna politika svoj odnos prema kulturnoj raznolikosti i različitosti određivati velikim dijelom pod utjecajem šire političke agende, a ne vodeći se isključivo određenim, znanstveno utemeljenim, idejama i normativnim modelima. Ili, kao što primjećuje Katunarić: «Izbor oblika multikulturnog obrazovanja je ograničen stoga što su politike multikulturnog obrazovanja nusproizvodi općih obrazovnih i kulturnih politika ... najrazvijenijih zemalja» (1994: 164). Te su obrazovne i kulturne politike određene širokim rasponom varijabli: od općih datosti i smjernica specifičnog socio-političkog konteksta (npr. odnos «starih» i «novih» manjina, opseg i pravno-politički status migrantske populacije, politička gledišta o pozadini, smislu i posljedicama migracija i dr.) do uvijek prisutnih čimbenika organizacijske i financijske naravi. Pritom se, u službenim izvještajima i preporukama, predmet obrazovne i kulturne politike najčešće tretira kao pravno, a ne kao kulturološko ili edukološko pitanje (ibid).

Ne iznenađuje stoga što grupe zemalja koje su povijesno, tradicijski i geografski bliske<sup>12</sup> u tematizaciji kulturne raznolikosti mogu iskazivati određene programske sličnosti, odnosno razlikovati se od njima “udaljenijih” zemalja. Primjerice, razmjerna apstraktnost izričaja irskog kurikuluma (u istoj grupi Engleska i Škotska) kojim se kulturna različitost tumači prvenstveno kao individualno pravo, znatno odudara od finskog (skandinavskih) programa u kojem je naglasak na zaštiti manjinskih jezika i kultura, odnosno multikulturnom promoviranju kulturne raznolikosti i različitosti (istu grupu čine još Švedska i Norveška). U tom kontekstu, svojevrsnu “anomaliju” predstavlja austrijski kurikulum koji (uz onaj njemačke savezne pokrajine Nordrhein-Westfalen) najdosljednije usvaja smjernice Vijeća Europe za interkulturno obrazovanje (razmjena kulturnih vrijednosti između učenika iz različitih kultura; interkulturne kompetencije za sve učenike). No, također valja imati na umu da se spomenute sličnosti samo uvjetno mogu nazvati pristupima<sup>13</sup>, budući da su – ukoliko su naši prethodni zaključci ispravni – primarno posljedica kontekstualnih čimbenika, a ne svjesnog i ciljanog djelovanja obrazovnih aktera.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku.

---

12 Slijedom toga, vjerojatno i s «bližim» političkim agendama.

13 Određeni izuzetak čine Austrija i njemačka pokrajina NRW, kod kojih se najjasnije prepoznaju smjernice eksperata Vijeća Europe, što naravno ne isključuje djelovanje kontekstualnih čimbenika.