

Uloga i važnost religijskog obrazovanja u interkulturalnom obrazovanju

Jurišić, Marija

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Catholic Faculty of Theology / Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:222:854816>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-21**

Repository / Repozitorij:

[Repository of the Catholic Faculty of Theology](#)
[University of Zagreb](#)





Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu
Katolički bogoslovni fakultet

Marija Jurišić

ULOGA I VAŽNOST RELIGIJSKOG OBRAZOVANJA U INTERKULTURALNOM OBRAZOVANJU

LICENCIJATSKI RAD

Zagreb, 2022.



Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu
Katolički bogoslovni fakultet

Marija Jurišić

ULOGA I VAŽNOST RELIGIJSKOG OBRAZOVANJA U INTERKULTURALNOM OBRAZOVANJU

LICENCIJATSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Ružica Razum

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

University of Zagreb
Catholic Faculty of Theology

Marija Jurišić

**THE ROLE AND IMPORTANCE OF
RELIGIOUS EDUCATION WITHIN
INTERCULTURAL EDUCATION**

LICENTIATE THESIS

Supervisor:
Prof. Ružica Razum, PhD

Zagreb, 2022

Bilješka o mentorici

Prof. dr. sc. Ružica Razum redovita je profesorica u trajnom zvanju na Katoličkome bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Godine 1991. diplomirala je religijsku pedagogiju i katehetiku na Katehetskom institutu Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nastavila je studij katehetike i pastorala mladih na Fakultetu odgojnih znanosti Papinskoga salezijanskog sveučilišta u Rimu gdje je 1994. magistrirala te 1998. godine doktorirala, obranivši disertaciju pod naslovom *L'educazione religiosa in Croazia nel contesto postcomunista. Una difficile mediazione tra tradizione e innovazione* (Vjerski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u postkomunističkom kontekstu. Između tradicije i inovacije) te postiže doktorat iz odgojnih znanosti, u specijalizaciji katehetike i pastorala mladih. Od 2000. godine zaposlena je na Katoličkome bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 2010. do 2016. godine obnašala je službu pročelnice Katedre religijske pedagogije i katehetike, a od ak. godine 2012./2013. do ožujka 2021. obnašala je službu prodekanice za nastavu. Objavila je više autorskih i uredničkih knjiga te mnoštvo znanstvenih i znanstveno-stručnih članaka iz područja katehetike i religijske pedagogije. Kao članica radnih skupina pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta sudjelovala je u izradi HNOS-a, Nacionalnog okvirnog kurikulumu i Cjelovite kurikularne reforme. Glavna je urednica *Lađe*, časopisa za promicanje religioznoga odgoja i vrjednota kršćanske kulture. Voditeljica je znanstveno-istraživačkog projekta Hrvatske zaklade za znanost *Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnome društvu* – RELIGOBRAZ (2020. – 2024.).



Katolički bogoslovni fakultet – Sveučilište u Zagrebu
Catholic Faculty of Theology – University of Zagreb



IZJAVA O AUTORSTVU LICENCIJATSKOGA RADA

Izjavljujem da je moj licencijatski rad *Uloga i važnost religijskog obrazovanja u interkulturalnom obrazovanju* izvorni rezultat mojega rada te da su svi korišteni izvori, kako objavljeni tako i neobjavljeni, primjereno citirani ili parafrazirani te navedeni u popisu literature na kraju rada.

U Zagrebu, 7. siječnja 2022.

(vlastoručni potpis studentice)

Sažetak

Cilj je ovoga rada sustavni prikaz ključnih dokumenata Vijeća Europe o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja i definiranje teorijskog okvira za prikazivanje uloge i važnosti religijskog obrazovanja u odgoju i formaciji djece i mladih za ophođenje s religijskom pluralnošću. Rad se temelji na metodi sustavne analize dokumenata Vijeća Europe o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja koja nije zastupljena u dosadašnjim radovima o ovoj problematici u Hrvatskoj. Rad je analizom dokumenata afirmirao sljedeće teze: religijsko obrazovanje doprinosi razvoju pozitivnih obrazaca ponašanja i religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja doprinosi ciljevima interkulturalnog obrazovanja (učenju za suživot u kulturnoj raznolikosti, stjecanju znanja o kulturnoj raznolikosti i osposobljavanju za dijalog). Uloga i važnost religijskog obrazovanja u ostvarenju interkulturalnih ciljeva primarno su prepoznati u pojavi negativnih obrazaca ponašanja, stereotipa, predrasuda i nasilja koje je svoje uzroke imalo u neznanju i nedostatku religijske pismenosti djece i mladih, kasnije odraslih članova društva. Tako je uloga i važnost religijskog obrazovanja prepoznata na tri razine: kognitivnoj, ponašajnoj i afektivnoj. Postavljenim teorijskim okvirom ovaj rad je pokazao da religijsko obrazovanje, u nekonfesionalnim i konfesionalnim oblicima, ima sposobnost doprinijeti učenju za suživot u kulturnoj raznolikosti, usvajanju znanja za život u kulturnoj raznolikosti i osposobljavanju učenika za dijalog i otvorenost prema religijskoj raznolikosti. U prvom dijelu rad donosi kontekst nastanka i temeljne odrednice interkulturalizma. Opisom društvenih procesa dvadesetog i dvadeset i prvog stoljeća u Americi i Europi diferencira se multikulturalno od interkulturalnog obrazovanja. Pojam interkulturalnog obrazovanja i njegove definicije su predmet drugog dijela rada koji definira cilj i ulogu interkulturalnog obrazovanja kroz njegove faze razvoja u povijesti. Definicije se oslanjaju na dokumente međunarodnih organizacija o interkulturalnom obrazovanju. Izazovi implementacije interkulturalnog obrazovanja promatraju se i u hrvatskom kontekstu. Posljednji, treći dio rada je usmjeren na religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja koja se povezuje s religijskim obrazovanjem. Analiza dokumenata Vijeća Europe je temelj za izgradnju teorijskog okvira o ulozi i važnosti religijskog obrazovanju u odnosu na ciljeve interkulturalnog obrazovanja.

Ključne riječi: religija, religijsko obrazovanje, interkulturalno obrazovanje, dokumenti, politike, Vijeće Europe

Summary

The main goal of this paper is to present the systematic analysis of the Council of Europe's key documents on the religious dimension of intercultural education and to define a theoretical framework on the role and importance of religious education in the context of upbringing and formation of children and youth when interacting with a religious plurality. The methodology of this paper is based on the content analysis of the Council of Europe's policy papers. Policy papers are related to the religious dimension of intercultural education which has not been presented in the published works on this topic in Croatia. The content analysis has confirmed the following thesis: religious education contributes to the positive patterns of behavior, and the religious dimension of intercultural education contributes to the goals of intercultural education (coexistence in cultural diversity, knowledge about cultural diversity, and skills for intercultural dialogue). The importance and role of the religious dimension of intercultural education have been recognized through the removal of negative patterns of behavior such as stereotypes, prejudices, violent forms of behavior. All of these have been related to a lack of religious literacy and knowledge among children and youth. The role and importance of religious education have been acknowledged on three levels: cognitive, behavioral, and emotional. Based on this theoretical framework the paper has confirmed that religious education, both in confessional and non-confessional form, contributes to the coexistence in a multicultural society by deepening religious knowledge and enabling students for dialogue as well as openness towards religious plurality. In the first part, the paper presents the origins and main elements of interculturalism. The second part introduces sociopolitical events in the 20th and 21st centuries in America and Europe which have led to differentiation of multicultural and intercultural education. The main focus of the second part is to define the term intercultural education, its goals, and role during the historical changes. International organizations and their policy papers are the main source of information to the goal. The challenges of intercultural education have been related to Croatian policy framework and educational system. The focus of the third part is the religious dimension of intercultural education which has been related to religious education. Analysis of the Council of Europe's policy papers is the main resource for building the theoretical argument on the role and importance of religious education within goals of intercultural education.

Key words: religion, religious education, intercultural education, policy papers, Council of Europe

SADRŽAJ

Uvod	1
1. Interkulturalizam: kontekst nastanka i temeljne odrednice	5
1.1. <i>Društveni procesi u pozadini multikulturalizma i interkulturalizma</i>	5
1.2. <i>Multikulturalizam vs. interkulturalizam</i>	7
1.3. <i>Pluralizam, pluralnost, kultura i identitet</i>	10
1.3.1. Pluralizam i pluralnost	11
1.3.2. Kultura.....	12
1.3.3. Identitet.....	13
2. Obrazovanje kao temeljno sredstvo provođenja interkulturalnih ciljeva	15
2.1. <i>Proces razvoja interkulturalnog obrazovanja</i>	15
2.1.1. Multikulturalno obrazovanje: sinonim ili prethodnica interkulturalnog?	16
2.1.2. Interkulturalno obrazovanje	19
2.1.2.1. Pojam interkulturalno obrazovanje	21
2.1.2.2. Ciljevi i uloga interkulturalnog obrazovanja	24
2.2. <i>Interkulturalno obrazovanje u dokumentima međunarodnih organizacija</i>	28
2.2.1. UN	28
2.2.2. UNESCO	29
2.2.3. Europska unija.....	30
2.2.4. Vijeće Europe	32
2.3. <i>Izazovi i poteškoće u implementaciji interkulturalnog obrazovanja: europski i hrvatski kontekst</i>	36
3. Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: religijsko obrazovanje	43
3.1. <i>Koncepti i modeli religijskog obrazovanja u Europi</i>	43
3.1.1. Interkulturalna perspektiva religijskog obrazovanja u europskom kontekstu.....	46

3.2.	<i>Kritički osvrt na model religijskog obrazovanja u Europi</i>	48
3.2.1.	Ciljevi interkulturalnog obrazovanja u konfesionalnom i nekonfesionalnom modelu religijskog obrazovanja.....	51
3.2.2.	Hrvatski kontekst.....	52
3.3.	<i>Analiza dokumenata Vijeća Europe</i>	55
3.3.2.	Sustavni prikaz ključnih dokumenata o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja.....	60
3.3.3.	Teorijski okvir: religijsko obrazovanje kao sastavni dio interkulturalnog obrazovanja.....	69
3.3.3.1.	Opravdanost religijskog obrazovanja	69
3.3.3.2.	Ciljevi religijskog obrazovanja u interkulturalnom kontekstu.....	73
3.3.3.3.	Osvrt na kompatibilnost zaključaka dokumenata Vijeća Europe i hrvatskog konfesionalnog (katoličkog) modela religijskog obrazovanja	77
	Zaključak	80
	Literatura	82
	Životopis	94
	Prilog 1	95

Uvod

Cilj je ovoga rada istražiti je li religijsko obrazovanje¹ sastavni dio interkulturalnog obrazovanja i doprinosi li njegovim ciljevima. Korištena metoda je analiza sadržaja ključnih dokumenata Vijeća Europe o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja.

Govor o interkulturalnom obrazovanju u hrvatskom pedagoškom znanstvenom radu,² u posljednjih dvadeset godina, prisutan je u povezanosti sa sljedećim temama: obrazovanje Hrvata u dijaspori i očuvanje hrvatske kulturne baštine, građansko obrazovanje, ljudska prava, spolna i rodna ravnopravnost, učenje stranih jezika, problem integracije nacionalnih manjina i etničkih skupina u Republici Hrvatskoj (RH). Širi kontekst u kojem se istraživala važnost interkulturalnog obrazovanja je odgoj mladih za suživot u modernom pluralnom društvu te je većina znanstvenih doprinosa u ovom području usmjerena na pedagošku osposobljenost i metode rada učitelja razredne nastave i nastavnika viših razreda u osnovnim i srednjim školama. Provedba interkulturalnog obrazovanja se povezivala s vjeronaukom kao predmetnim područjem u sklopu društveno-humanističkih znanosti koji doprinosi interkulturalnim ciljevima svojom međureligijskom i ekumenskom dimenzijom, ali religijsko obrazovanje nije bilo u fokusu istraživanja.

Na međunarodnoj razini, u odgojno-obrazovnom kontekstu, učenje o religijama i odgoj za religijsku raznolikost smatra se ključnim za ostvarenje mira i suživota u kulturno raznolikom društvu. Upravo zato je religijska dimenzija predmet brojnih europskih projekata, istraživanja³ i

¹ Iako u hrvatskom jezičnom području i odgojno-obrazovnom sustavu susrećemo pojam vjeronauk, religijsko obrazovanje je pojam koji se koristi u literaturi engleskog govornog područja koja je bila u primarnom fokusu ovog rada. Pojam religijskog obrazovanja i njegovo puno značenje s obzirom na različite aspekte, ciljeve i oblike koje podrazumijeva u europskim zemljama, predstaviti će se u trećem poglavlju rada.

² Hrvatski autori koji su se bavili navedenim temama: Vlatko PREVIŠIĆ, Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam, u: *Pluralizam u odgoju i školstvu*, M. Matijević – M. Pranjić – V. Previšić (ur.), Zagreb, 1994., 19-21.; Neven HRVATIĆ, Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u: *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2007.) 2, 241-252.; Vedrana SPAJIĆ-VRKAŠ, The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition, u: *Perspectives of Multiculturalism - Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 87-102.; Elvi PIRŠL i suradnici, *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, 2016.; Dijana DRANDIĆ, Intercultural Education in the Croatian Context: Roma Inclusion in the Adult Education System, u: *Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*, M. Bartulović – L. Bash – V. Spajić-Vrkaš (ur.), Zagreb, 2014., 259-266.; Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), Zagreb, 2011.; Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, Zagreb, 2014.; Marija BARTULOVIĆ – Barbara KUŠEVIĆ, *Što je interkulturalno obrazovanje*, Zagreb, 2016.

³ Važniji europski projekti o religijskoj dimenziji interkulturalnosti: The Challenge of Intercultural Education Today: Religious Diversity and Dialogue in Europe, 2003 – 2006.; REDCO-Religion in Education: A Contribution to Dialogue

odgojno-obrazovnih inicijativa od strane međunarodnih organizacija poput Vijeća Europe⁴, United Nations Alliance of Civilization⁵, UNESCO-a⁶ i OSCE-a⁷.

Iako su europske obrazovne politike usmjerile svoj fokus upravo na religijsku dimenziju odgoja i obrazovanju, pregledom hrvatske literature iz pedagoškog područja,⁸ utvrđeno je da ta dimenzija

or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries, 2006.-2009., Tres Network - Teaching religion in a multicultural European Society, 2007.; Religious education at schools in Europe, 2013; ReligioWest – The Future of Religious Education in Europe, 2015.

Ključni autori s europskog područja za razumijevanje religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja: Geir SKEIE, The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education, u: *British Journal of Religious Education*, 25 (2002.) 1, 47-59.; Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004.; *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast, (ur.), 2007.; Wolfram WEISSE, The European Research Project on Religion and Education, u: *Religion and Education in Europe*, R. Jackson – S. Miedema – W. Weisse – J. P. Williaime (ur.), Münster, 2007., How Teachers in Europe Teach Religion, H. G. Ziebertz – U. Riegel (ur.), Münster, 2009.; Kevin O'GRADY, Researching religious education pedagogy through an action research community of practice, u: *British Journal of Religious Education*, 32 (2010.) 2, 119-131.; Heid LEGANGER-KROGSTAD, *The Religious Dimension of Intercultural Education, Contributions to a Contextual Understanding*, Berlin/Zürich, 2011.; Religious education at schools in Europe, M. Rothgangel – M. Jaggle – T. Schlag (ur.), Beč, 2013; Øystein LUND JOHANNESSEN – Geir SKEIE, The relationship between religious education and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 260-274.

⁴Ključni dokumenti o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja: Council of Europe, *Recommendation 1396 Religion and Democracy*, Strasbourg, 1999., Council of Europe, *Education for Intercultural and Interfaith Dialogue*, Strasbourg, 2003., Council of Europe, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Strasbourg, 2004., Council of Europe, *Final Declaration of the European Conference on the religious dimension of intercultural dialogue* Strasbourg, 2007., Council of Europe. *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg, 2008., Council of Europe. *Recommendation 12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Nonreligious Convictions within Intercultural Education*, Strasbourg, 2008., Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue*, Strasbourg, 2011.

⁵Vidi više: United Nations Alliance of Civilizations, *Education About Religions and Beliefs*, <https://www.unaoc.org/what-we-do/online-platforms/erb/> (15. XI. 2021.) Promicanje ERB (Education about Religions and Beliefs) programa smatra se doprinosom toleranciji i osjetljivosti u globaliziranom multikulturalnom društvu.

⁶ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, 2006., UNESCO, *World Report No. 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. Paris, 2009., UNESCO, *The Cultural Diversity Programming Lens: A practical tool to integrate culture in development – Pedagogical guide*, Paris, 2011.

⁷ Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, *The Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Warsaw, 2007.

⁸ Znanstveni projekti i istraživanja u Hrvatskoj u području interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne kompetencije su:

- „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“, 1991.-1995., Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
- „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“, 1996.-1999., Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
- „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“, 2007.-2011., Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
- „Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju“, 2007.-2011., Odjel za talijanski jezik i književnost Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Puli
- Analiza studijskih planova i programa učiteljskih studija u Osijeku i Subotici o implementaciji interkulturalnog obrazovanja u sadržaj i ciljeve kolegija koji osposobljavaju učitelje, Vesnica MLINAREVIĆ et al., *Interkulturalno obrazovanje učitelja*, u: *Napredak*, 154 (2013.) 1-2, 11-30.

nije predmet interkulturalnih projekata i znanstvenih radova. Govor o interkulturalnom obrazovanju u RH ne uzima u obzir važnost religijske dimenzije. U hrvatskom religijskopedagoškom području, tema interkulturalnog obrazovanja u religijskoj perspektivi također nije u primarnom fokusu istraživača, ali postoji vidljivi razvoj svijesti o potrebi njezine implementacije u obrazovanju i radu vjeroučitelja te u sadržaju vjeronaučne nastave.⁹

Pregledom literature iz hrvatskog pedagoškog i religijskopedagoškog znanstvenog područja možemo zaključiti da ne postoji sustavan prikaz dokumenata Vijeća Europe i europske odgojno-obrazovne politike o razvoju i definiranju religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja te njezinom doprinosu.¹⁰ Religijsko obrazovanje nije bilo predmet istraživanja u kontekstu interkulturalnog obrazovanja. Govor i učenje o religijama smatra se važnim jer utječe na stavove pojedinca, njegov pogled na svijet i tumačenje stvarnosti. Razumjeti drugoga znači poznavati i poštovati njegov religijski identitet. Dodatan argument za istraživanje navedene teme i prepoznavanje religijskog obrazovanja u RH kao resursa za ostvarenje interkulturalnih ciljeva može se pronaći u rezultatima doktorskog rada iz znanstvenog područja pedagogije gdje je istraživanjem povezanosti katoličkog vjeronauka i građanskog odgoja zaključeno kako se

-
- Analiza zakonodavnih dokumenata o interkulturalnom obrazovanju u osnovnim školama u RH i analiza sveučilišnih programa učiteljskih fakulteta u Zagrebu, Rijeci, Osijeku, Zadru, Puli i Splitu, Vesnica MLINAREVIĆ – Ružica TOKIĆ ZEC, Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis, u: *Croatian Journal of Education*, 22 (2020.) 4, 1081-1112.
 - Istraživanje o interkulturalnoj osjetljivosti nastavnika razredne i predmetne nastave osnovnih škola u Puli, Dijana DRANDIĆ, Interculturalna osjetljivost nastavnika, u: *Croatian Journal of Education*, 18 (2016.) 3, 837-857.

⁹ U religijskopedagoškom području o religijskoj dimenziji interkulturalnosti u RH provedena su sljedeća istraživanja. Istraživanje o stupnju kulture priznavanja i uvažavanja različitosti kod vjeroučiteljica i vjeroučitelja svih vjerskih zajednica u RH: Ana Thea FILIPOVIĆ, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.) 1, 7-34.; istraživanje o suradnji vjeroučitelja različitih konfesija kao preduvjet suživota, Teuta REZO, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menschen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), Beč, 2009.; 2016. je provedena analiza svih udžbenika za katolički vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi s ciljem ispitivanja kvantitativne zasićenosti sadržaja određenim vrijednosnim odrednicama: Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ – Kornelija MRNJAUS, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, u: *Napredak*, 158 (2017.) 1-2, 85-98.; istraživanje u sklopu doktorske disertacije koje se doticalo i vrijednosne dimenzije vjeronauka te zastupljenosti interkulturalnog odgoja u vjeronaučnoj nastavi: Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Vrijednosno-pedagoški identitet i perspektive razvoja konfesionalnog religijskog odgoja i obrazovanja (katoličkog vjeronauka) u javnoj školi u Republici Hrvatskoj* (doktorska disertacija), Rijeka, 2018.

¹⁰ Potrebno je istaknuti članak o religijskoj dimenziji interkulturalnosti koji donosi uvid u proces nastanka religijske dimenzije, gdje se ističe uloga nekoliko međunarodnih institucija, s naglaskom na Vijeće Europe. Ipak, smatramo da ovaj rad, s obzirom da se fokusira samo na jednu instituciju, Vijeće Europe, i primarno na njezine političke, a onda i pedagoške dokumente, donosi pregled ključnih projekata, konferencija i preporuka koje nismo pronašli u recentnim radovima. Vidi: Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2, 145-155.

„katolički školski vjeronauk nije ograničio strogim okvirima konfesionalnosti, već je u interkulturalnom pristupu vjerskom odgoju i obrazovanju usmjeren dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti.“¹¹ Iako je ovaj rad pri govoru o konfesionalnom vjeronauku u RH usmjeren na njegovu katoličku inačicu, pri korištenju termina vjeronauk i vjeronaučna nastava ne isključuju se drugi oblici konfesionalnog obrazovanja u RH kao mogući oblici provedbe interkulturalnih sadržaja, ali s obzirom da je polazište istraživanja katolička perspektiva vjeronaučne nastave u kojoj se oslanja na stavove autora iz područja katoličke religijske pedagogije, naglasak će biti na katoličkom konfesionalnom vjeronauku.

S obzirom da religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja nije implementirana u znanstveno-istraživačke radove u RH, doprinos ovog rada očitovat će se u:

- a) sustavnom prikazu ključnih dokumenata Vijeća Europe, „temeljne organizacije za kreiranje interkulturalnog obrazovanja i obrazovnih politika zemalja članica,“¹² o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja
- b) definiranju teorijskog okvira za prikazivanje uloge i važnosti religijskog obrazovanja u odgoju i formaciji djece i mladih za ophođenje s religijskom pluralnošću, a kojim se afirmiraju sljedeće teze: religijsko obrazovanje doprinosi razvoju pozitivnih obrazaca ponašanja i religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja doprinosi ciljevima interkulturalnog obrazovanja (učenju za suživot u kulturnoj raznolikosti, stjecanju znanja o kulturnoj raznolikosti i osposobljavanju za dijalog).

¹¹ Jenide MAROEVIĆ-KULAGA, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doktorska disertacija), Zagreb, 2016., 222.

¹² Neven HRVATIĆ, Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, u: *Pedagoški istraživanja*, 8 (2011.) 1, 8.

1. Interkulturalizam: kontekst nastanka i temeljne odrednice

Tema ovoga rada u svoje središte stavlja religijsko obrazovanje te ističe njegovu ulogu i važnost unutar interkulturalnog obrazovanja. Razumijevanje povezanosti religije i kulture zahtijeva definiranje interkulturalnog obrazovanja i njegovih ciljeva kao i davanje uvida u kontekst i razloge njegova nastanka. Korak koji tome prethodi je vraćanje u prošlost, u vrijeme nakon Drugog svjetskog rata i drugu polovicu dvadesetog stoljeća. Pojava interkulturalnog obrazovanja veže se uz socijalne i političke promjene koje su tražile rješenja prvenstveno putem zakonodavnog sustava, a koji se nužno odrazio na pedagoške pristupe u odgojno-obrazovnom sustavu. Dakle, prije nego li odgovorimo na pitanje što je interkulturalno obrazovanje, postavlja se pitanje kako je do njega došlo, što mu je prethodilo i potaklo njegov razvoj?

1.1. Društveni procesi u pozadini multikulturalizma i interkulturalizma

Glavna motivacija i potreba za istraživanjem mogla bi se sumirati u riječ *promjena*. U prijelazima dvadesetog i dvadeset i prvog stoljeća promjena je vidljiva u političkom, kulturnom, socijalnom, religijskom i gospodarskom kontekstu. Iako političke i povijesne teme nisu u domeni ovoga rada, kako bi se razumjele promjene na planu obrazovanja, općeg, a onda i religijskog, nužno je razumjeti događaje na društvenoj sceni koji su do njih doveli. Razumijevanje društvenih promjena povezano je s događajima tradicionalne i moderne pluralnosti na europskom i američkom području, čimbenicima koji su doveli do multikulturalizma, a onda i do interkulturalizma.

Kao što se i danas uz riječ *promjena* vežu migracijski procesi, jednako vrijedi i za drugu polovicu dvadesetog stoljeća u Europi. Postoji nekoliko uzroka migracija. S jedne strane su bile uzrokovane dekolonizacijom i dolaskom migranta nakon Drugog svjetskog rata u zemlje osvajača, a s druge strane gospodarskim razlozima, potrebom za radnom snagom u zapadnim zemljama i siromaštvom u zemljama Mediterana. Možemo reći da su pedesete godine prošlog stoljeća za europsku povijest znak promjena strukture stanovništva. Govori se o kolonizaciji Europe od strane zemalja koje su bile kolonizirane, poput afričkih zemalja, Indije i drugih. „U Europi su migracije dosegle vrhunac nakon Drugog svjetskog rata kada je velika grupa imigranata iz koloniziranih država stigla u države koje su njima vladale u prošlosti poput Belgije, Engleske, Francuske, Nizozemske i tako

uzrokovale reverzibilnu mirnu kolonizaciju. A u pedesetima i šezdesetima migracije su se naglo povećale kada su mladi muškarci iz siromašnih mediteranskih zemalja (Turska, Grčka, bivša Jugoslavija, Italija...) migrirali u zemlje sjeverne Europe poput Njemačke, Francuske, Belgije i skandinavske zemlje.“¹³

Iako je europski kontekst u primarnom fokusu ovog istraživanja, promjene koje su se paralelno događale na američkom tlu utjecale su na razumijevanja teorijskih i pedagoških koncepata kojim se rad bavi, pa je stoga vrijedno spomenuti da su šezdesete u Americi obilježene borbama za građanska i politička prava manjina i traženjem novih odgovora i političkih pristupa s obzirom na integraciju manjinskog stanovništva i borbu protiv asimilacijske politike. „Sociopolitički događaji u šezdesetima, pokreti borbe za građanska prava crnaca, ali i drugih etničkih manjina doveli su do reformi društvenih, političkih i obrazovnih ustanova s ciljem napuštanja monokulturalne i asimilističke ideologije. Fenomen migracija dogodio se krajem šezdesetih i sedamdesetih u zemlje koje su najviše bile industrijalizirane, kao proces dekolonizacije i nejednakosti Sjevera i Juga. Heterogenost društva i loši uvjeti života migranata uzrokovali su sukobe u zemljama koje su ih primile, što je nužno dovelo do sociopolitičkih promjena kako bi se razvio bolji suživot među različitim skupinama bez gubitka identiteta ili kulturnih običaja.“¹⁴ *Melting pot* je prestao biti dovoljno dobro rješenje prema kojem su se različite kulture miješale i gubile svoje vlastitosti.

Socijalna, kulturološka i politička borba u Americi i Europi je vodila k „redefiniciji društva i priznavanju kulturne pluralnosti kao društvene vrijednosti.“¹⁵ Kulturna raznolikost, migracije i promjena strukture stanovništva na europskom kontinentu utjecali su na razvoj novih političkih pristupa u rješavanju pitanja integracije manjina, multikulturalizma i interkulturalizma.

¹³ Agostino PORTERA, Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues, u: *Intercultural Education*, 31 (2020.) 4, 394.

¹⁴ Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, u: *Teoría de la educación*, 25 (2013.) 2, 137.

¹⁵ Vedrana SPAJIC-VRKAŠ, The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 92.

1.2. *Multikulturalizam vs. interkulturalizam*

Multikulturalizam i interkulturalizam su pristupi koji odgovaraju na društvene promjene i probleme neravnopravnosti određenih društvenih skupina i nepostojanja suživota u kulturno pluralnim društvima koji su posljedica migracijskih procesa. Iako se danas u Europi promiče interkulturalizam¹⁶ kao adekvatan politički pristup pri susretu s kulturnom raznolikošću, potrebno je predstaviti pozadinu nastanka multikulturalizma i interkulturalizma te odgovoriti na pitanje zašto se multikulturalizam odbacuje u Europi, a opravdava u Americi. U ovom dijelu rad se oslanja na tumačenje kanadskog autora, filozofa Charlesa Taylora prema kojem nema razlike u pojmovima, nego se radi o dva jednaka pristupa s različitim naglascima koji se mijenjaju s obzirom na kulturni kontekst pojedine države. U Europi, iako je službena europska politika interkulturalizam, u pojedinim europskim državama se multikulturalizam i interkulturalizam koriste kao sinonimi u obrazovnim pristupima. Stoga se tumačenje ovog autora smatra prikladnim za razumijevanje i takve perspektive, ali i za razumijevanje razlika s obzirom na europsko i američko shvaćanje kulturne raznolikosti. Prezentacija Taylorovog razmišljanja temelji se primarno na jednom radu, iako je pretraživanje literature obuhvatilo i druge njegove rade kao i interpretacije istih, ali zaključeno je kako članak *Interculturalism or multiculturalism* donosi najbolji povijesni presjek, sistematizaciju i cjeloviti pristup razumijevanju pojmova. U teorijskom okviru ovog rada diferenciraju se pojmovi¹⁷ i rad se ne oslanja isključivo na definicije Charlesa Taylora, nego i na druge autore i njihove teorijske postavke koje će biti izložene u idućem poglavlju pri definiranju interkulturalnog i multikulturalnog obrazovanja.

Kanadski filozof Charles Taylor u svom članku *Interculturalism or multiculturalism* predstavlja korijene nastanka dvaju pristupa te zauzima pozitivan stav prema multikulturalizmu, argumentirajući zašto nije uspio u europskom kontekstu. Prema Tayloru koja će politika bolje funkcionirati u određenom društvu ovisi o njegovoj kulturološkoj pozadini: multikulturalizam ili interkulturalizam. Taylor donosi *dvije razine* razumijevanja multikulturalizma; opći pojam koji ima za cilj jednakost, integraciju i očuvanje raznolikosti ili podpojam koji je suprotan interkulturalizmu:

¹⁶ Vijeće Europe od sedamdesetih godina prošlog stoljeća koristi termin interkulturalizam i razlikuje ga od multikulturalizma.

¹⁷ Multikulturalizam prepoznaje kulturnu raznolikost kao pozitivnu karakteristiku društva, a interkulturalizam stavlja naglasak na interakciju u raznolikosti i dovodi do komunikacije, kontakta i suživota kao krajnjeg cilja.

- a) generički pojam za usvajanje politikâ koje imaju zajedničke ciljeve poput prihvaćanja raznolikosti, očuvanja integracije i stvaranja ili održavanja jednakosti
- b) podvrsta takvih politika kao kontrast drugoj podvrsti pod nazivom interkulturalizam.¹⁸

Problem multikulturalnosti najčešće se stavlja u okvire tenzija između lokalnog i doseljeničkog stanovništva, ali može se primijeniti i na širi kontekst i probleme poput temeljnih ljudskih prava određenih društvenih skupina. Prema Tayloru krajnji cilj multikulturalizma je „preobrazba kulturne interakcije kako bi se uklonile nejednakosti i omogućio građanski status svim ljudima. Da bi se to dogodilo ne trebamo samo posebne politike, vještine, nacionalne jezike, otvoren pristup radnim mjestima, uklanjanje diskriminacije, nego i artikulaciju što je to novo kulturno međudjelovanje i na koji način se razlikuje od starog.“¹⁹ Taylor ističe da se u razumijevanju navedenih pojmova radi o semantičkoj razlici: „Ako multikulturalizam u općem smislu uključuje politike koje ciljaju na priznavanje razlika i integraciju možemo se složiti da prefiks *multi* daje veći naglasak na prvi cilj, priznavanje raznolikosti, dok prefiks *inter* na integraciju.“²⁰ Donosi dva primjera na temelju kojih pokazuje (ne)postojanje razlika u određenju pojmova interkulturalizam i multikulturalizam. Oba pogleda su s američkog prostora, točnije Kanade i njezinog francuskog i engleskog govornog područja. Na temelju njihovih iskustava daje rješenje za europsku politiku integracije.

Anglofona Kanada je primjer multikulturalizma koji je odgovor na migracije stanovništva nebritanskih korijena u otoke koji su kolonijalno bili dio *Commonwealtha* te je samim time većinsko stanovništvo bilo britansko. Šezdesetih i sedamdesetih godina dolazi do promjene kulturnog i političkog identiteta u Kanadi i to u odnosu na novu strukturu stanovništva. Kanada u svojem zakonodavnom okviru proglašava da nema službenu kulturu, a multikulturalizam je karakteristika njenog političkog identiteta.²¹ Quebec je primjer interkulturalne priče u kojoj priznavanje različitosti, koja je cilj multikulturalizma, nije dostatno za rješavanje problema integracije u većinski frankofonsko stanovništvo koje želi očuvati jezik kao dio identiteta. Dok je u ostatku Kanade ključ bio osigurati poslovne i životne uvjete migranata koji su automatski vodili do integracije, ovdje postoji potreba za integracijom, priznavanjem identiteta drugoga, ali i za pronalaženjem načina za prilagodbu migranata u francusko govorno područje. Tu se vidi temeljna

¹⁸ Usp. Charles TAYLOR, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5, 415.

¹⁹ Charles TAYLOR, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5, 416.

²⁰ Charles TAYLOR, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5, 416.

²¹ Usp. *Isto*, 417.

razlika u pristupima: „*Multi* priča udaljena je od tradicionalnog etno-povijesnog identiteta i odbila je staviti bilo koji drugi na njegovo mjesto. Svi identiteti koegzistiraju u društvu, ali ni jedan nije službeni. *Inter* priča kreće od vladajućeg povijesnog identiteta, ali vidi ga kao identitet koji se razvija u procesu u kojem svi građani, bilo kojeg identiteta, imaju glas, i ničiji dolazak nema privilegirani status.“²²

Glavni razlog odbacivanja multikulturalizma je u njegovoj pretpostavci da se suživot razvija samostalno, ostaje se na razini priznavanja različitosti i pluralnosti, ali ne pružaju se alati za integraciju migranata. Taylor ruši tu tezu tvrdeći da je Europa imala krivu retoriku te da je „u prirodi migranta da stvara svoje grupacije s ljudima sličnih korijena i pozadine, to je njihov način umrežavanja i prilagođavanja u novoj kulturi. Glavna motivacija migranata za bogate demokracije je pronalaženje novih prilika: poslovnih, obrazovnih, za sebe i posebno za svoju djecu. Ako uspiju osigurati navedeno, oni, štoviše i njihova djeca, će se vrlo rado integrirati u društvo. Osjećaj otuđenosti prema društvu raste samo ako im je put do posla i obrazovanja spriječen.“²³ Dakle multikulturalizmu se zamjera da ne vodi računa o integraciji, a Taylor pokazuje suprotno. Ključ za razumijevanje rasprave *interkulturalizam* nasuprot *multikulturalizmu* je poimanje identiteta i želje da ga se očuva ili da ga se na neki način odbaci i dopusti stvaranje novoga. Stoga Taylor zaključuje da kao i Quebec, Europa želi očuvati svoje kulturno nasljeđe u pojedinim državama te joj je potreban interkulturalan pristup za stvaranje politikâ usmjerenih uspješnijoj integraciji migranata. Problem nije u multikulturalizmu, već u europskoj praksi koja se provodila, tj. nije provodila među radnom snagom koja je migrirala u zemlje zapadne Europe i ostajala na marginama društva. Europa pogrešne korake prebacuje na multikulturalizam kao neadekvatan politički pristup, a Taylor na europsku politiku.

No valja imati na umu da profil migranata koji dolaze na američki kontinent, nije jednak onom europskom. Američko tržište traži drugačiju radnu snagu. Osiguravanje životnih, poslovnih uvjeta kao krajnji cilj migranata nije jednak europskom gdje nailazimo na *gastarbajtere* koji često obavljaju niže rangirane poslove, u lošim uvjetima, kojima skrb za vlastitu egzistenciju ne znači integriranost u društvo, već život na marginama. Često preživljavaju upravo tako da se grupiraju na temelju etniciteta, bez potrebe za integracijom. Također današnja situacija ne uključuje samo

²² *Isto*, 418.

²³ *Isto*, 414.

gastarbajtere, profil migranta čine izbjeglice iz ratnih područja, pretežno iz arapskog svijeta. Zato Europa dvadeset i prvog stoljeća treba pronaći vlastitu perspektivu za kulturnu raznolikost. Iako Taylorovo objašnjenje ima svoje temelje, polazište istraživačkog pristupa rada je interkulturalan pristup kao službeni pristup djelovanja Vijeća Europe u području obrazovanja, organizacije na čijem se djelovanju temelji analiza rada. Također, problemi s kojima se Europa susreće danas, posebice od 2015., dokaz su da se suživot ne događa sam po sebi; engleski jezik nije službeni jezik većine europskih država kao što je u Americi, a upravo je to ključan čimbenik integracije, prva pretpostavka za stvaranje odnosa, komunikacije, ulaska u zajednicu i punopravnog građanstva. Integracija nije automatski rezultat. Osiguravanje građanskih, ljudskih prava je preduvjet integraciji, ali ne i njezin krajnji ishod. Dakle, pozadina Europe bitno je drugačija i upravo zato traži drugačiji odgovor, a on je prepoznat u interkulturalizmu.

1.3. Pluralizam, pluralnost, kultura i identitet

Prethodno smo uvidjeli kako je interkulturalizam politički odgovor na pluralna društva, obilježena kao kulturno raznolika. Interkulturalni pristup kulturnoj raznolikosti ima vlastito razumijevanje odrednica kao što su pluralizam, pluralnost, kultura i identitet. Kako pluralnost utječe na koncept kulture i ima li utjecaj na odgoj i formaciju djece i mladih, utječu li te promjene na razumijevanje identiteta? Je li on nužno fluidan? Može li se oslanjati na povijesno i kulturno nasljeđe ili nužno uključuje druge čimbenike? Odgovori na postavljena pitanja oslikavaju i specifičnosti interkulturalnog pristupa i upravo se definiranjem ovih odrednica usmjerava odnos prema pluralnom društvu u obrazovnom kontekstu kojim se ovaj rad bavi. S obzirom da se u radu koriste pristupi religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja skupine autora (*R. Jackson, W. Weisse, G. Skei, H. Leganger-Krogstad*) koja je doprinijela kreiranju pedagoških priručnika s obzirom na odgoj za kulturnu i religijsku raznolikost u školama, kao i brojnim istraživanjima u tom području, u definiranju navedenih odrednica (pluralizam, pluralnost, kultura i identitet) preuzima se tumačenje dvojice autora iz te skupine: norveškog znanstvenika Geira Skeia i engleskog autora Roberta Jacksona kao vodećeg autora u ovom području i člana ekspertne skupine Vijeća Europe za religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja. Knjiga koja se koristi u ovom dijelu predstavlja njegovo temeljno djelo za razumijevanje religijskog obrazovanja u pluralnom društvu

gdje je definirao spomenute koncepte i kasnije ih ugradio u izradu priručnika Vijeća Europe o religijskim i nereligijskim uvjerenjima u odgojno-obrazovnom sustavu. Postmodernističko definiranje kulture i pluralnosti utječe na poimanje identiteta u interkulturalnom pristupu, a upravo Jackson obrazlaže korijene tradicionalne i modernističke debate u shvaćanju pojmova kao što su kultura, pluralnost te identitet što je važno za razumijevanje novog shvaćanja kulture i identiteta u postmodernom društvu. Od fiksne tvorbe koje definira vrijednosti i načela jednog društva, došlo je do upliva vrijednosti i načela *drugoga* što je nužno utjecalo na poimanje vlastitog identiteta. Kulturni identitet podložan je promjeni, na njega ne utječe samo povijesno, obiteljsko nasljeđe, nego i suživot s pripadnicima drugih kultura, virtualna izloženost drugačijim stavovima pa se tako govori o fluidnom identitetu.

1.3.1. Pluralizam i pluralnost

Izvor razlikovanja pojmova pluralizam i pluralnost su tumačenja norveškog znanstvenika, a njegovo razumijevanje pojmova koristi i Jackson u svojim radovima. Za njega je pluralnost deskriptivan koncept, a pluralizam normativan. Tvrdnja da je pluralizam normativan koncept označava normativno vrednovanje pluralnosti u društvu, postojanje različitih kultura, religija, stavova, uvjerenja i svjetonazora u društvu. Stavovi prema pluralizmu, prema različitim kulturama, religijama, uvjerenjima i svjetonazorima dio su deskriptivnog koncepta pluralnosti.²⁴ Skei također donosi svijest o nužnom razlikovanju tradicionalne i moderne pluralnosti gdje se pod tradicionalnom pluralnošću smatra prepoznavanje kulturne raznolikosti društva, postojanje različitih kulturnih i religijskih skupina u društvu, uz prepoznatljive vrijednosti i načela koja su oznaka pojedinog društva. Tradicionalna pluralnost zadržava zadani kontekst vrijednosti i odnosi se na prepoznavanje kulturne raznolikosti, obilježava ju prisutnost migrantskih skupina, njihovih uvjerenja i društvenih, kulturnih i religijskih praksi. Moderna pluralnost je dio modernističkog i postmodernističkog konteksta i karakteristična je za moderna zapadna društva u kojima se pluralnost izdiže iznad prepoznavanja. Usvaja se kao način života kroz pluralnost izbora, vrijednosti, načela kojima smo svakodnevno izloženi prvenstveno kroz medije i virtualnu povezanost, a onda i kroz osobne kontakte. Naglasak je na pojedincu, prisutna je individualizacija

²⁴ Usp. Geir SKEIE, Plurality and pluralism: a challenge for religious education, u: *British Journal of Religious Education*, 17 (1995.) 2, 84.

i privatizacija religije. Nema normativno određenih vrijednosti i načela, nego svaki pojedinac ima mogućnost donijeti odluke na temelju različitih izvora. Primjerice, u religiji može doći do miješanja religijskih uvjerenja, odabira samo onih s kojima se slažem ili traženja vrijednosti u nekim drugim praksama. Fragmentarnost je bitna oznaka moderne pluralnosti.²⁵

1.3.2. Kultura

Takvo razumijevanje pluralnosti utječe na shvaćanje kulture, kulturnog i religijskog identiteta pojedinca. Dvije su krajnosti u shvaćanju kulture, tradicionalni i modernistički pristup. Tradicionalno se kultura poima kao ona koja je statična, fiksna i zatvorena za utjecaj drugih kultura, „kolektivno nasljeđe nacionalne skupine s kojom se poistovjećuje“,²⁶ a postmodernističko shvaćanje ju definira kao otvorenu, fluidnu i podložnu miješanju različitih kultura i izvora koji na nju utječu, tradicija se odbacuje. Ništa nije unaprijed određeno i fiksno, sve je podložno promjeni i vlastitoj interpretaciji: „Umjesto distinktivnog i fiksnog kulturnog identiteta, pojedinci i grupe se identificiraju s elementima kulture ili sintetiziraju novu kulturu spajajući različite elemente.“²⁷ Jackson izlaže tradicionalni koncept shvaćanja kulture kao zatvoreni, homogeni sustav i postmodernistički koncept koji donosi „dekonstrukciju religija i kultura jer se smatraju umjetnim tvorbama koje služe interesima pojedinih skupina ili osoba.“²⁸ Zatvoreni pogled na kulturu definira ju kao statičnu i uniformnu, bez mogućnosti spajanja ili prožimanja s drugom kulturom. Suprotan ekstrem je postmodernistička dekonstrukcija ideje kulture koja se smatra izumom ljudi na vlasti za osobne interese.²⁹ Dakle razlikuju se fleksibilni i nefleksibilni pristupi. Jackson svoje razumijevanje kulture temelji na Baumannovoj definiciji prema kojoj se kultura može definirati kao dio etničke ili religijske zajednice ili kao dinamičan proces koji se oslanja na osobni izbor u kojem granice zajednice mogu biti promijenjene. Kultura više nije samo određena nacionalnim prostorom, nego se rađa iz osobne komunikacije i interakcije s drugima, mijenja se na osobnoj

²⁵ Usp. Geir SKEIE, Plurality and pluralism: a challenge for religious education, u: *British Journal of Religious Education*, 17 (1995.) 2, 86, 87.

²⁶ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004., 16.

²⁷ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004.,17.

²⁸ Robert JACKSON, Religious and Cultural Diversity: some key concepts, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007., 22.

²⁹ Usp. Robert JACKSON, Intercultural education and religious diversity: interpretative and dialogical approaches from England, u: COUNCIL OF EUROPE, *The religious dimension of intercultural education*, Strasbourg, 2004., 43.

razini.³⁰ Dominantan diskurs koji je prisutan u medijima, pa i vjerskim ustanovama, kategorizira pojedince u skupine i identificira kulturu s pojedinim nacijama ili etničkim skupinama. Baumann smatra da u pozadini takvog shvaćanja kulture stoje osobni interesi, primjerice prozelitizam kod vjerskih zajednica. Iako postmodernistički pristup odbacuje tradiciju, nemoguće je zaniijekati povijesno, obiteljsko nasljeđe osobe te utjecaj kulture u kojoj je osoba odrasla. Primarna socijalizacija ima veliki utjecaj na interpretaciju susreta s novim kulturama.³¹ Možemo zaključiti da na osobnu formaciju i identitet pojedinca utječe definiranje kulture na razini obitelji i nacionalnog prostora u kojem osoba boravi, ali također i drugi izvori kao što su susret s pripadnicima drugih kultura, utjecaj vršnjaka, virtualne stvarnosti koja se miješa s primarnim izvorima. Kultura dvadeset i prvog stoljeća je obilježena kao fleksibilna, fluidna i promjenjiva.

1.3.3. Identitet

U definicijama kulture i pluralnosti uočena je velika moć i raznolikost utjecaja pluralnosti perspektiva na identitet pojedinca: svakodnevna izloženost velikom broju informacija, međuljudskih odnosa, uživo ili virtualno, utjecaj masovnih medija i društvenih mreža; tehnološka komunikacija je započela s dovođenjem drugoga k nama, a nastavlja se s globalizacijskim procesima. Drugi je postao dio nas. Svi imamo udio u modernoj pluralnosti. Pluralnost moderne kulture nije samo društveni problem, nego i stanje uma.³² S obzirom da na svjetonazore djece utječe niz čimbenika, Jackson smatra kako su njihovi identiteti neizbježno predmet utjecaja tradicionalne i moderne pluralnosti. Različiti istraživači su pružili dokaz da djeca i mladi imaju interes istraživati svoj vlastiti osjećaj identiteta s obzirom na različite izvore utjecaja, kao i šira egzistencijalna pitanja.³³ Utjecaji mogu biti obitelj, škola, učitelji, lokalna zajednica, vršnjaci, mediji. Ključan je utjecaj djece jednih na druge u tumačenju kulturne i religijske stvarnosti, a Jackson smatra da se otkrivanje i oblikovanje identiteta događa sudjelovanjem u raspravama, uključivanjem u dijalog s

³⁰ Usp. Robert JACKSON, Intercultural education and religious diversity: interpretative and dialogical approaches from England, u: COUNCIL OF EUROPE, *The religious dimension of intercultural education*, Strasbourg, 2004., 42-43.

³¹ Usp. Robert JACKSON, Religious and Cultural Diversity: some key concepts, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007., 22.

³² Usp. Geir SKEIE, Plurality and pluralism: a challenge for religious education, u: *British Journal of Religious Education*, 17 (1995.) 2, 88.

³³ Usp. Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004., 20.

vršnjacima gdje nailaze na afirmacije, ali i neslaganja i izazove. Na taj način oblikuju i izoštravaju vlastita uvjerenja i stavove. Upravo zbog toga utjecaj odgojno-obrazovnog sustava ima veliku važnost i odgovornost, kao što ćemo vidjeti u sljedećem poglavlju.

Cilj je ovog poglavlja bio razumjeti društvene i političke promjene dvadesetog stoljeća u kontekstu nastanka interkulturalizma i definirati njegove temeljne odrednice. Spomenute promjene su svoj primaran izvor imale u procesima migracija. Predstavljeni su korijeni pluralnosti na europskom i američkom području kao čimbenici koji su doveli do multikulturalizma, a onda i interkulturalizma. Iako se dva pristupa prema pojedinim autorima i u pojedinim zemljama izjednačuju, ovaj rad ih razlikuje na temelju pristupa europske organizacije Vijeća Europe, ustanove na čije dokumente se rad oslanja, a koja zagovara politiku interkulturalizma s naglaskom na susret, interakciju i suživot u multikulturalnom društvu. Pristup pluralnosti u interkulturalizmu određen je modernim i postmodernom strujanjima što je vidljivo u definicijama njegovih odrednica: kultura, pluralizam, pluralnost, identitet. Temeljna obilježja u njihovom shvaćanju su fluidnost, dinamičnost, otvorenost i promjenjivost. Takav pristup pluralnosti i kulturi utječe na poimanje identiteta, a zbog raznolikosti s kojom se djeca i mladi susreću i kojoj su izloženi, naglašen je utjecaj i odgovornost odgojno-obrazovnog sustava kao prostora u kojem se odgaja za funkcioniranje u pluralnom društvu i susret s pluralnosti svjetonazora i ideja. Zato će iduće poglavlje staviti naglasak na interkulturalno obrazovanje.

2. Obrazovanje kao temeljno sredstvo provođenja interkulturalnih ciljeva

U političkim pristupima pluralnosti i kulturnoj raznolikosti društva nameće se zahtjev suživota u okvirima jednakosti, poštivanja dostojanstva svake osobe i dijaloga. S izazovima koje pluralističko društvo donosi postavlja se pitanje kojim sredstvima i metodama ostvariti navedene ciljeve. Područje formalnog i neformalnog obrazovanja je prepoznato kao ključ za stvaranje preduvjeta koji vode suživotu. Formativno razdoblje od iznimne je važnosti za odgoj stavova i vrijednosno usmjeravanje djece i mladih kako bi znali prepoznati dostojanstvo svake osobe i bogatstvo različitosti pri susretu s pojedincima i skupinama drugačijih svjetonazora, jezika, kultura. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća u Europi se razvija interkulturalno obrazovanje, pristup koji ima za cilj ostvariti suživot usvajanjem znanja o drugome, razumijevanjem druge kulture, razvijanjem osjećaja solidarnosti i tolerancije. Cilj je ovog poglavlja predstaviti pregled relevantne literature o interkulturalnom obrazovanju, njegovim sastavnicama, ključnim značajkama, načelima i ciljevima. U prvom dijelu predstaviti će se kontekst i problematika iz koje je interkulturalno obrazovanje proizišlo te njegove specifičnosti u odnosu na multikulturalno obrazovanje. Ciljeve interkulturalnog obrazovanja promiču međunarodne organizacije kao što su UN, UNESCO, OSCE, EU, Vijeće Europe, stoga će se uporište za određenje pojma pronaći u ključnim priručnicima međunarodnih organizacija, a također će se na temelju analize dokumenata navedenih organizacija o interkulturalnom obrazovanju definirati uloga interkulturalnog obrazovanja na razini obrazovnih politika. U posljednjem dijelu prikazati će se osvrt na koncept interkulturalnog obrazovanja u Europi te posebnosti hrvatskog konteksta.

2.1. Proces razvoja interkulturalnog obrazovanja

Kontekst nastanka interkulturalnog obrazovanja naslanja se na sociopolitičke pristupe spomenute u prvom poglavlju, multikulturalizam, a onda i interkulturalizam. Društveni čimbenici koji su doveli do pojave i daljnjeg razvoja koncepta interkulturalnog obrazovanja su višestruki. Prikazati ćemo ih na temelju sustavnog govora o multikulturalnom, a onda i interkulturalnom obrazovanju. Slijedi diferencija pojmova multikulturalno i interkulturalno obrazovanje koja uključuje analizu

društvenih čimbenika koji su doveli do pojave navedenih vrsta obrazovanja, tumačenje ciljeva i ishoda.

2.1.1. Multikulturalno obrazovanje: sinonim ili prethodnica interkulturalnog?

Kao što je interkulturalizam postavio zahtjev razlikovanja pojmova u odnosu na multikulturalizam, tako i interkulturalno obrazovanje svoj razvojni proces veže uz multikulturalno obrazovanje s kojim se često izjednačava. Multikulturalno obrazovanje prethodilo je interkulturalnom. Pojava multikulturalnog obrazovanja bilježi se na američkom i europskom kontinentu.

Multikulturalno obrazovanje u SAD-u i Kanadi nema jednako značenje kao i u Europi gdje se diferencira od interkulturalnog. U prvom poglavlju spomenuli smo migracijske procese u Americi i borbe manjinskih skupina za temeljna građanska prava. Multikulturalno obrazovanje u svojim počecima u Americi je označavalo „institucionalizaciju kulturnog pluralizma u školama te je bilo usmjereno na prava manjina i različitih skupina koje su doživljavale diskriminaciju na temelju boje kože, rase, spola, etniciteta. Politički gledano cilj je bila socijalna kohezija, a za pojedine skupine, pravo na obrazovanje bila je prilika za osnaživanje.“³⁴ Stvaranje multikulturalnog društva u Kanadi, frankofonskom i anglofonskom području, rezultiralo je nastankom multikulturalnog obrazovanja sedamdesetih godina prošlog stoljeća, a u SAD-u multikulturalno obrazovanje nastalo je kontekstu obrazovanja Afroamerikanaca i drugih manjina s ciljem zadržavanja kulturnih običaja i vrijednosti. „Tražila se reforma društvenih, političkih i obrazovnih ustanova što je rezultiralo razvojem edukativnih programa s ciljem napuštanja monokulturalne i asimilističke ideologije.“³⁵ To su događaji koji su doveli do nastanka multikulturalnog obrazovanja na američkom području.

Dok je u Americi multikulturalno obrazovanje bilo usmjereno na manjinske skupine, u Europi je predstavljalo rješenje za probleme nejednakosti i prava migrantskih radnika i uklanjanja

³⁴ Vedrana SPAJIC-VRKAŠ, The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004. 91; 95.

³⁵ Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, u: *Teoría de la educación*, 25 (2013.) 2, 137.

ksenofobnih stavova kod većinskog stanovništva.³⁶ U Europi se multikulturalno obrazovanje povezuje primarno s migracijskim procesom od pedesetih do sedamdesetih godina prošlog stoljeća kada se dogodila kolonizacija Europe od strane migranta iz bivših kolonija nakon Drugog svjetskog rata. Multikulturalni pristup tako je imao za cilj integraciju migrantske djece u školski sustav, a u fokusu je bio problem nepoznavanja jezika koji se smatrao preprekom za integraciju. Pedagoški doprinos sastojao se u osiguravanju prava na učenje jezika zemlje domaćina i očuvanje vlastitog. Zemlje koje su bile primarno odredište migranata su Francuska, zemlje Beneluxa, Švicarska, Njemačka i Velika Britanija.³⁷ Jedan od razloga zašto se multikulturalni pristup odbacio u Europi je metoda rada koja se koristila u obrazovanju migranata. Pojam multikulturalno obrazovanje najčešće se povezivao sa zemljama engleskog govornog područja, kao što je Velika Britanija. Problem nedovoljnog poznavanja drugog jezika doveo je do separacije učenika u zasebne razrede ili u škole, a takav pristup doveo je do osjećaja nepripadnosti i nemogućnosti ostvarenja punog potencijala učenika. Također, na taj se način učenike stranog podrijetla etiketiralo kao druge i drugačije, te je integracija migranta u društvo rezultirala neuspjehom. Primjere za to nalazimo u Francuskoj gdje se pedagogijom recepcije (*pédagogie d'accueil*) promicao model asimilacije i zahtjev napuštanja vlastite kulture u svrhu prilagodbe te u Njemačkoj gdje su se uvodili predmeti za strane učenike, što je vodilo nastanku pedagogije za strance (*Ausländerpädagogik*). Efekt takve pedagogije je bio kontradiktoran jer je integraciju zamijenila isključivost i otuđenost.³⁸ Pogrešan korak multikulturalnog pristupa očitovao se u nerazumijevanju fenomena migracija. Migracije su se promatrale kao trenutni proces koji će završiti povratkom migranta u svoje zemlje. Ta pretpostavka utjecala je na pristup u obrazovanju koji je bio usmjeren na stjecanje jezične kompetencije migranta. Učenje jezika zemlje domaćina bilo je popraćeno obrazovanjem na vlastitom jeziku upravo zbog pretpostavke o privremenom boravku migranata. Na taj način projekt integracije nije se mogao niti ostvariti jer migranti nisu bili promatrani kao dio društvene zajednice, već kao privremeni stanovnici koji će se vrati u svoje zemlje.³⁹

³⁶ Usp. Vedrana SPAJIĆ-VRKAŠ, The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 91.

³⁷ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008., 1.

³⁸ Usp. Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, u: *Intercultural Education*, 19 (2008.) 6, 482, 484.

³⁹ Usp. Massimiliano TAROZZI, Intercultural or multicultural education in Europe and the United States, u: *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, D. Chiesa – B. J. Scott – C. Hinton (ur.), Paris, 2012., 397-399.

Cilj multikulturalnog obrazovanja je razvoj svijesti o postojanju dviju ili više kultura na jednom području te priznavanje i poštivanje sličnosti i razlika. Pozitivno obilježje multikulturalnog pristupa je prepoznavanje *drugoga* kao izvora bogatstva, a ne opasnosti. Načelo poštivanja drugog i drugačijeg i priznavanja ljudskih prava u obrazovanju je značilo toleriranje, uvažavanje onog koji je drugačijih kulturnih korijena i ostvarivanje mirnog suživota. *Svijest, postojanje* različitih kultura u društvu dvije su oznake koje ne potiču na komunikaciju, uspostavu odnosa, susret s drugim. Potiče se tolerancija koja bi trebala voditi mirnom suživotu, a često je upravo na temelju ovakvog pedagoškog rada vodila asimilaciji i separaciji u rasne, kulturne, religijske i etničke skupine. Također jedan od nedostataka multikulturalnog pristupa, ključna razlika u odnosu na interkulturalni, je odnos prema kulturi zbog čega je postojala tendencija stvaranja hijerarhijskih odnosa pojedinih etničkih skupina.⁴⁰ Multikulturalno obrazovanje u prvim fazama razvoja je svojim pristupom i metodama promatralo kulturu kao statičnu i nepromjenjivu.⁴¹ Multikulturalni pristup se stoga odbacuje jer se suvremeno društvo više ne može promatrati kroz statičan i pasivan koncept kulture. Leganger-Krogstad tu razliku ističe definiranjem pojma *multikulturalno* kao deskriptivnog pojma koji se fokusira na razlike i raznolikost u obrazovanju,⁴² te se temelji na „priznavanju kulturnih razlika kao objektivnih činjenica koje naglašava i apsolutizira“⁴³ što dovodi do stvaranja stereotipa. Stvaranje osjećaja pripadnosti u školi, stjecanje pozitivnih iskustava, mogućnost razvoja i iskustvo uspjeha u obrazovanju, pokazat će se ključnim preduvjetima za ostvarenje punog potencijala učenika. Micheline Rey-von Allmen smatra da je iskustvo prihvaćenosti u školskom ambijentu bitno jer tek kada imam iskustvo prihvaćenosti mogu biti onaj koji prihvaća. U suprotnom te obrasce ponašanja nosim u druga područja života i na druge generacije čime integracija postaje neuspjela misija.⁴⁴ Neuspjesi multikulturalnog pristupa postat će izazovi i ciljevi interkulturalnog obrazovanja kojim će se voditi preporuke europskih organizacija: integracija, aktivacija, participacija i interaktivan metodički pristup u obrazovanju. Upravo zbog navedenih nedostataka, u novije vrijeme upotreba pojma multikulturalno obrazovanje

⁴⁰ Usp. Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, u: *Intercultural Education*, 19 (2008.) 6, 485.

⁴¹ Usp. Robert JACKSON, Religious and Cultural Diversity: some key concepts, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007., 28.

⁴² Usp. Heid LEGANGER-KROGSTAD, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Berlin/Zürich, 2011., 19.

⁴³ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Council of Europe (ur.), Strasbourg, 2004., 51.

⁴⁴ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, Towards an Intercultural Education, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 108.

u Europi, u političkom kontekstu, ima negativne konotacije te se okreće pojmu interkulturalno obrazovanje koji se koristi u literaturi i dokumentima Vijeća Europe.⁴⁵

2.1.2. Interkulturalno obrazovanje

Drugi pojam koji je prihvaćen u većini europskih zemalja za priznavanje kulturnog pluralizma u odgojno-obrazovanom sustavu je interkulturalno obrazovanje. Njegova pojava smatra se reakcijom na pluralnost u zapadnoj Europi koja je bila izvor konflikata i neprihvatanja manjinskih skupina od strane većinskog stanovništva. Društveni čimbenici koji su doveli do pojave i daljnjeg razvoja koncepta interkulturalnog obrazovanja povezani su s pojavom heterogenog društva koje ima više izvora: nekoliko migracijskih valova, jezične, kulturne, povijesne i strukturalne promjene unutar pojedine države, europski projekt integracije s obzirom na raznolikost jezika i kultura te povećana mobilnost, interkulturalne razmjene.⁴⁶ U tom kontekstu jačanja svijesti o pluralnosti kao trajnom stanju i obilježju europskog društva, „interkulturalno obrazovanje i interkulturalna pedagogija smatraju se prikladnijim odgovorom na novi kontekst globalizacije i povećane prisutnosti različitih jezika, religija, kulturoloških ponašanja i načina razmišljanja.“⁴⁷ U prvom poglavlju rada predstavili smo društveni kontekst koji se veže uz politiku interkulturalizma, a onda i interkulturalnog obrazovanja u dvadesetom stoljeću. U uvodnom dijelu ukratko ćemo predstaviti pozadinu društvenih događaja novog tisućljeća koji su utjecali na promjenu ciljeva, ishoda i adresata interkulturalnog obrazovanja.

Uz spomenute migracijske procese nakon Drugog svjetskog rata i borbe za građanska prava manjina iz druge polovice dvadesetog stoljeća, ključan čimbenik dvadeset i prvog stoljeća koji je utjecao na pluralnost društva je globalizacija i brz tehnološki napredak. Pojedinac ne mora nužno boraviti u multikulturalnoj sredini da bi se susreo s pluralnošću. „Globalizacija dolazi iz više izvora: masovni mediji, napredak informacijske tehnologije, geopolitičke promjene koje utječu na države, uspostavljanje novog tržišta, veće veze, razmjene, mobilnost. Do novih migracija dovode velike razlike bogatih i siromašnih zemalja, diktatorski režimi, klimatske promjene, ratovi. A s

⁴⁵ Usp. Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 31.

⁴⁶ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008., 1.

⁴⁷ Agostino PORTERA, *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, 483.

druge strane, niska stopa nataliteta i rastuća potražnja za socijalnim uslugama i radnom snagom u mnogim industrijskim državama učinilo je migracije izvorom i prilikama za bolji život.⁴⁸ S obzirom na globalizacijske procese pluralnost više nije iznimka, nego način života koji svakoga dotiče i u kojem svatko živi, bez obzira na strukturu stanovništva pojedine zemlje, pripadnost manjinskoj ili većinskoj skupini. Neki autori ističu da se specifičnost Europe, bez obzira na migracije, očituje u raznolikosti jezika, kultura, tradicija pojedinih zemalja. S obzirom na pokušaj integracije koja je cilj politikâ Europske unije, jezična prepreka smatra se izazovom. Također, važan čimbenik za europsku pluralnost je migracijska kriza iz 2015. kada je primljeno više od milijun izbjeglica. Iako se radilo o krizi na koju nisu sve europske zemlje mogle primjereno odgovoriti te se dovelo u pitanje mogućnost primanja tolikog broja migranta, europsku stvarnost obilježava demografski pad stanovništava i nedostatak radne snage što rezultira potrebom za uvoženjem radnika radi povećanja produktivnosti. Možemo reći da se ciljevi interkulturalnog obrazovanja, baš kao i njegova pojava, mijenjaju s obzirom na promjene na društvenoj sceni. Zato je potrebna promjena od monokulturalnog obrazovanja, usmjerenog na vlastitu državu, do interkulturalnog obrazovanja i međunarodnog pogleda na svijet i međuljudske odnose.⁴⁹

Koncept interkulturalnog obrazovanja nastao je sedamdesetih godina prošlog stoljeća u Europi, u okviru Vijeća Europe zahvaljujući autorima Louis Porcher i Micheline Rey-von Allmen koji su iznijeli koncept interkulturalnog obrazovanja u projektu *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977. – 1983.)*. Kao rezultat projekta, Vijeće Europe prihvatilo je ideju interkulturalizma i interkulturalnog obrazovanja kao službenu obrazovnu politiku i metodički pristup u obrazovanju migranata u europskim državama.⁵⁰ Interkulturalno obrazovanje se smatra „kopernikanskim obratom i promjenom pedagoške paradigme“⁵¹ jer se koncepti poput identiteta i kulture više ne interpretiraju kao statični već

⁴⁸ Agostino PORTERA, Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues, u: *Intercultural Education*, 31 (2020.) 4, 391.

⁴⁹ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008., 105.

⁵⁰ Usp. Dijana DRANDIĆ, Intercultural Education in the Croatian Context: Roma Inclusion in the Adult Education System, u: *IAIE Zagreb conference: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*, M. Bartulović – L. Bash – V. Spajić-Vrkaš (ur.), Zagreb, 2014., 259.

⁵¹ Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, 486.

dinamični. Susret s drugim, pojedincem drugačijih kulturnih korijena, smatra se izazovom i prilikom za konfrontaciju i refleksiju u pitanjima vrijednosti, pravila i standarda ponašanja.⁵²

S obzirom da se migracije promatraju kao primaran uzrok pojave interkulturalnog obrazovanja, potrebno je naglasiti da postoji nekoliko valova migracija koje su ujedno utjecale na promjene ciljeva i uloge interkulturalnoga obrazovanja. Prvi val, spomenut u prethodnom poglavlju, odnosi se na pedesete i šezdesete godine kada su migracije dolazile iz drugih europskih država i koloniziranih zemalja u industrijski razvijenije zemlje. Devedesetih godina nakon sloma komunističkog režima u jugoistočnoj Europi, uslijedile su migracije iz istočnih europskih zemalja. Posljednja dva vala vežu se uz početak novog tisućljeća, vrijeme modernizma i postmodernizma koji su bitno obilježeni globalizacijom, mobilnošću, tehnološkim napretkom, terorističkim napadima te najnovijim valom migracija iz 2015. Prema podacima Eurostata o „imigracijskim stopama u Europi u posljednjih deset godina najviše ih je ušlo 2007. godine (otprilike 4 milijuna), 2015. (otprilike 4,7 milijuna) i 2016. (otprilike 4,3 milijuna). Ti se podaci odnose na migracije među članicama EU-a i migracije iz zemalja izvan EU-a.“⁵³ Iako su migracije najčešća pojava s kojom se povezuje interkulturalno obrazovanje, njegov razvoj pokazuje da se ne fokusira samo na taj fenomen. Vijeće Europe imalo je tri struje u odnosu na adrese interkulturalnog obrazovanja. Sedamdesetih je to bilo obrazovanje usmjereno na migrantske skupine, devedesetih na nacionalne manjine iz Istočne i Jugoistočne Europe, a u novom tisućljeću obrazovanje usmjereno na sve, cjelokupno europsko društvo koje ima za cilj suživot, naučiti živjeti zajedno: „interkulturalno obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (oko 1970-ih i 1980-ih godina), interkulturalno obrazovanje i prava manjina (1990-ih godina), interkulturalno obrazovanje i „naučiti živjeti zajedno” (nakon 2000. godine).“⁵⁴

2.1.2.1. Pojam interkulturalno obrazovanje

Interkulturalno obrazovanje ima široki spektar značenja, ne odnosi se na jedan poseban predmet već se radi o cjelovitom pristupu koje bi odgojno-obrazovne ustanove trebale promicati u

⁵² Usp. Agostino PORTERA, *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, 486.

⁵³ EURYDICE – Sogol NOORANI – Nathalie BAĀDAK – Anita KRÉMÓ – Jari RIIHELÄINEN, *Integracija učenika migrantskog podrijetla u škole u Europi: nacionalne politike i mjere*, Luxembourg, 2019., 7.

⁵⁴ Neven HRVATIĆ, *Interkulturalna pedagogija: nove paradigme*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2007.) 2, 244.

kurikulumima svih predmeta, ali i u školskom ambijentu: „radi se o pedagoškom pristupu koji je prisutan u nekoliko ili čak svim predmetima uključujući i izvannastavne aktivnosti.“⁵⁵ Ono predstavlja „dinamičan proces koji obuhvaća obrazovanje kao cjelinu, a usmjereno je prema poštovanju, dijeljenju, suradnji i jednakosti.“⁵⁶ Intekulturalno obrazovanje definira se dvosmjerno u području pedagogije: obrazovanje učitelja nužno je za osposobljavanje učenika za suživot. Dakle, ako se usmjerimo na prostor formalnog obrazovanja, koji je u fokusu ovog rada, tada interkulturalno obrazovanje treba promatrati s obzirom na učitelje i na učenike. S jedne strane kao obrazovanje nastavnika „za ostvarenje ciljeva odgoja i obrazovanja usmjerenih prema zajedničkom življenju u multikulturalnom svijetu, razumijevanju različitosti i snošljivosti,“⁵⁷ a s druge strane „oblik obrazovanja koji omogućuje djeci da se snađu u odnosima s drugim ljudima, da prošire raspon svojih referenci i dožive drukčija kulturalna obilježja svojeg okružja. Interkulturalno obrazovanje priprema djecu za komunikaciju, osobito u konfliktnim situacijama u kojima odnosi nisu automatski.“⁵⁸

Prema UNESCO-vim smjernicama o interkulturalnom obrazovanju za razliku od „multikulturalnog obrazovanja koje ima za cilj učenje o kulturama u svrhu razvoja prihvatanja, tolerancije kultura, interkulturalno obrazovanje ide iznad pasivnog suživota, cilj mu je trajno održivi način života u zajedništvu.“⁵⁹ Stoga pojam interkulturalnog obrazovanja uključuje neke temeljne sastavnice koje ga označavaju i razlikuju od multikulturalnog obrazovanja: *inter, kultura, drugi, tolerancija, poštovanje i dijalog*.

Multikulturalno obrazovanje je bilo vođeno multikulturalnim načelom koje je priznavalo kulturnu različitost, a društvene odnose i harmoniju temeljilo na poštivanju, toleriranju različitosti. Interkulturalno obrazovanje donosi novo načelo. „Prefix *inter* latinskih je korijena i označava između, u sredini. Govoriti o interkulturalnosti znači govoriti o poštovanju, prepoznavanju, komunikaciji, prihvatanju vrijednosti i kultura, interakciji, razmjeni beskrajnog bogatstva koje izvire iz istinskih odnosa među kulturama. Sve to upućuje na pravo na kulturnu različitost, a da se

⁵⁵ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, 127.

⁵⁶ Micheline REY-VON ALLMEN, Towards an Intercultural Education, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 103.

⁵⁷ Dijana VICAN, Intekulturalno obrazovanje, u: *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju. Izvještaji iz zapadne i jugoistočne Europe*, V. Domović – S. Gehrman – J. Helmchen – M. Kruger-Potratz – A. Petravić (ur.), Zagreb, 2013., 136.

⁵⁸ Antonio PEROTTI, *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, 1995., 76.

⁵⁹ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, 2006., 18.

ni u jednom trenutku ne izgubi vlastita kultura. To ne znači gubitak vlastitog identiteta, nego usvajanje stava otvorenosti, poštovanja prema drugome, iz čega proizlazi istinski suživot koji se sastoji, ne samo u dijeljenju prostora i vremena, nego također i života. Dijalog je tu ključan čimbenik.⁶⁰ Jezična promjena od *multi* na *inter* donijela je novo obilježje interkulturalnog pristupa. Prema švicarskoj autorici Micheline Rey-von Allmen ključ interkulturalnog pristupa je „dinamičnost i proces u kojem se ostvaruje. Sam pojam interkulturalnost u sebi sadrži prefiks *inter* koji označava interakciju, razmjenu, desegregaciju, recipročnost, međuovisnost i solidarnost.“⁶¹ Interakcija podrazumijeva odnose među „grupama i pojedincima, a upravo u njima se definiraju razlike, identiteti i kulture. Interkulturalnost je pristup koji uključuje prakse i aktivnosti koje su u službi idealnog društva sposobnog rješavati sukobe među grupama i kulturno različitim pojedincima.“⁶² Kultura je druga sastavnica ovog pojma i njeno razumijevanje je od iznimne važnosti jer se ne promatra kao objekt, nego kao aktivan, promjenjiv proces. Kulturni identitet se ne poistovjećuje samo s jednom kulturom, nego uzima elemente pojedine kulture ili stvara novu kulturu spajanjem različitih elemenata. Naglasak je na ulaženje u odnos s kulturom. Kultura više nije promatrana kao nasljeđe, nepromjenjivo stanje koje se prenosi s generacije na generaciju, već se kulturni identitet razvija dijalogom, komunikacijom s drugim.⁶³ Takvo razumijevanje pojma kultura u interkulturalnom obrazovanju upućuje na „priznanje vrijednosti, načina života i simboličkih koncepcija na koje se pojedinci oslanjaju u susretu s drugima i u razumijevanju svijeta. Kada se koristimo pojmom *interkulturalno* znači da prepoznamo niz interakcija unutar kulture kao i među kulturama.“⁶⁴ Dakle kultura se u interkulturalnom pristupu shvaća kao “aktivnost, produkt situacije, interakcija u određenom kontekstu. Interkulturalna paradigma odgovara pristupu kulturnoj raznolikosti gdje se kulture i identiteti gledaju kao dinamike i procesi koje obilježava složenost i varijacija, a ne neovisan entitet.“⁶⁵ S obzirom da je interakcija i ulaženje u odnos temeljna karakteristika interkulturalnog obrazovanja, pod tim vidom se promatra i usvajanje znanja

⁶⁰ Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, u: *Teoría de la educación*, 25 (2013.) 2, 148.

⁶¹ Micheline REY-VON ALLMEN, *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*, Strasbourg, 1992., 142.

⁶² Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Council of Europe (ur.), Strasbourg, 2004., 51

⁶³ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., 8.

⁶⁴ Micheline REY-VON ALLMEN, Towards an Intercultural Education, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 104.

⁶⁵ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, u, 52.

o drugima. Cilj interkulturalnog obrazovanja nije samo u prenošenju i usvajanju znanja o drugima, nego je ono u službi razumijevanja vlastite kulture i sustava vrijednosti iz perspektive drugoga.⁶⁶ Usvojeno znanje promatra se u odnosu s vlastitim razumijevanjem svijeta, vrijednosti i svjetonazora. Na taj način ne samo da se ostvaruje bolje razumijevanje i upoznavanje drugoga, već i samog sebe.⁶⁷ „Interkulturalni pristup zahtijeva odmak od samog sebe, odbija gledati vlastitu kulturu kao centar svijeta, potiče na propitkivanje egocentričnih viđenja svijeta i traženje istine kroz dijalog.“⁶⁸ Načela kojima se ostvaruju ciljevi interkulturalnog obrazovanja su tolerancija, poštovanje i dijalog. Tolerancija (lat. *tolerare*) označava podnošenje nečega s čim se ne slažemo, u odnosu na osobe drugačije kulture, podnošenje činjenice da drugi žive na drugačiji način, a da su pripadnici istog društva. Pretpostavlja prihvaćanje postojanja drugačijih uvjerenja, tradicija, kultura. Tolerancija je tako najmanji preduvjet pred zahtjevom suživota. Poštovanje je kategorija koja pretpostavlja toleranciju, ali ide iznad nje jer prihvaća razlike i promatra ih kao pozitivne, obogaćujuće. Tolerancija i poštovanje su nužni preduvjeti interkulturalnog dijaloga koji označava otvorenu razmjenu ideja među osobama i grupama različitog kulturnog, jezičnog, etničkog i religijskog podrijetla. Temelji se na razumijevanju, otvorenosti za druge, istinskom poštivanju razlika i priznavanju jednog dostojanstva i ljudskih prava. Dijalog je sredstvo ostvarenja socijalne kohezije, koja je cilj interkulturalnog obrazovanja.⁶⁹

2.1.2.2. Ciljevi i uloga interkulturalnog obrazovanja

Kako bi se pluralnost razumjela, a onda i živjela, potrebno je sredstvo koje će u tome pomoći. Interkulturalno obrazovanje se vidi kao ono koje pomaže u razumijevanju koncepta pluralnosti, kulture i identiteta. Ono je spoj zajedničkog i specifičnog u kulturnoj raznolikosti; svi smo ljudi, jednakog dostojanstva, a opet različiti u svojim posebnostima, kulturnim, vrijednosnim i

⁶⁶ COUNCIL OF EUROPE, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ur.), Paris, 2014., 24.

⁶⁷ COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., 22.

⁶⁸ Micheline REY-VON ALLMEN, The Roles and Responsibilities of Decision Makers and Practitioners in Implementing The Religious Dimension of Intercultural Education, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Council of Europe (ur.), Strasbourg, 2004., 63.

⁶⁹ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., 9-10.

religijskim obilježjima.⁷⁰ Interkulturalno obrazovanje ide iznad priznavanja osobe, nužno dovodi u neku vrstu sukoba, ali onog pozitivnog gdje se razlike konfrontiraju i upravo u toj konfrontaciji dolazi do boljeg razumijevanja i upoznavanja sebe, a onda i drugoga. Susret dovodi do upoznavanja, upoznavanje do razumijevanje, a razumijevanja do odnosa. Nakon što smo odredili temeljne sastavnice interkulturalnog obrazovanja bez kojih je nemoguće razumjeti sam pojam, slijedi uvid u njegove ciljeve i ulogu u europskom kontekstu. Kod svakog autora koji se bavi tematikom interkulturalnog obrazovanja možemo naći vlastitu definiciju, stavljenu u kontekst njegove zemlje ili specifične problematike kojom se bavi, a gdje je interkulturalno obrazovanje sredstvo koje dovodi do rješenja. Stoga se donosi pregled ciljeva na temelju autora koji se ističu kao relevantni u području interkulturalnog obrazovanja u povezanosti s radom Vijeća Europe.

Kao što smo već spomenuli, interkulturalno obrazovanje nadovezuje se na ciljeve multikulturalnog obrazovanja, ima zadatak potaknuti svijest o stvarnosti u kojoj osoba živi, a koja je nužno pluralna. Drugi korak je dovođenje do promjene stava, poticanje na odgovornost za vlastiti doprinos ostvarenju suživota. Ukratko, radi se o cjelovitom odgoju osobe, od kognitivnog pa do emocionalnog rasta, a onda i usvajanja potrebnih vještina za interkulturalnu komunikaciju.⁷¹ Također jedan od ciljeva je usvajanje stava otvorenosti prema drugome, gledati ga kao „čovjeka, osobu, a ne kao migranta ili stranca. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u dvadeset i prvom stoljeću treba oblikovati i osposobiti osobu za otvorenost prema raznolikosti i za stvaranje autentičnih odnosa utemeljenih na poštovanju i međusobnom prepoznavanju, vrednujući uvijek vlastiti identitet, i osobni i kulturalni, kao i identitet drugoga.“⁷²

Temeljne karakteristike interkulturalnog obrazovanja su sljedeće:

- identitet i kultura nisu određeni teritorijalnom pripadnošću, nisu statični, nego fleksibilni i dinamični, u stalnom su razvoju
- naglasak je na interakciji koja ima za cilj upoznavanje, razmjenu mišljenja, koje vodi do razbijanja predrasuda

⁷⁰ Usp. Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, 488.

⁷¹ Usp. Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, 149.

⁷² Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, 150-151.

- smješta se između univerzalizma (svi ljudi imaju pravo na obrazovanje) i relativizma (svi trebaju imati pravo vlastitog kulturnog identiteta i pravo na jednakost bez obzira na različitost)
- potiče interkulturalni dijalog, socijalnu inkluziju, interakciju
- pretpostavlja stjecanje interkulturalnih kompetencija poput empatije, znatiželje, prilagodbe⁷³
- „u središte stavlja osobu, a ne religijsku, kulturnu ili jezičnu pripadnost.“⁷⁴

Interkulturalno obrazovanje ima za cilj poticanje tolerantnog i osjetljivog pristupa prema društveno-kulturnim razlikama među grupama različitog etničkog, kulturnog i religijskog porijekla, posebno ako su kontroverzne i sklone sukobima, te poboljšanje razumijevanja između različitih društava ili različitih većinskih i manjinskih grupa u istom društvu, uklanjanje prepreka, poticanje razmjena mišljenja i recipročnost, nadilazi pasivno prihvaćanje razlika na tolerantan način.⁷⁵ Jedna od autorica koja je doprinijela razvoju interkulturalnog obrazovanja na projektu Vijeća Europe, ističe njegove dvije glavne dimenzije: znanje i životno iskustvo. S obzirom da ne pretpostavlja interkulturalno obrazovanje kao ekvivalent nekom predmetu, nego kao proces koji zahvaća cijelo obrazovanje, smatra da svaki predmet i svako područje treba u svojem pristupu razvijati kritičko razmišljanje pri prenošenju znanja i predstavljati znanje na pluralan način, pružiti pluralnost stavova i mišljenja kako bi učenici prepoznali i cijenili raznolikost te prepoznali svoju odgovornost u društvu. A druga dimenzija odnosi se na životno iskustvo i ona se smatra temeljnom, škola mora biti mjesto koje će to iskustvo omogućiti suradnjom učenika gdje će se osjećati cijanjeno i prihvaćeno, a to iskustvo će ponijeti sa sobom u druga životna, društvena područja.⁷⁶ I drugi autori naglašavaju važnost iskustva kao bitnog elementa koji doprinosi ciljevima interkulturalnog obrazovanja. Prema američkom sociologu Miltonu J. Bennettu, kreatoru modela DMIS za razvoj interkulturalne kompetencije, interkulturalno učenje se događa u prostoru druge kulture te zahtijeva iskustvo razmjene učenika. Bennett stavlja naglasak na iskustveno učenje te smatra da je interkulturalno obrazovanje nužno za ostvarivanje i prakticiranje interkulturalnog

⁷³ Usp. Agostino PORTERA, Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues, 397-398.

⁷⁴ Agostino PORTERA, Risposta pedagogica interculturale per la societa complessa, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1, 29.

⁷⁵ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, 127.

⁷⁶ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, Towards an Intercultural Education, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 107-109.

učenja. Prema njegovom shvaćanju interkulturalno učenje odvija se nužno kao proces interkulturalnog studijskog iskustva ili razmjene u kojem se razvijaju interkulturalne kompetencije i stječe interkulturalno znanje koje se može prenijeti u iskustvo i suživot vlastite kulture i odnosa.⁷⁷ U odgojno-obrazovnom sustavu interkulturalnost se prvenstveno očituje u priznavanju jezične i društveno-kulturne raznolikosti na razini ustanove, organizacije, na razini sadržaja kurikuluma i u nastavnim metodama. Nije nužna prisutnost osoba drugačije kulture ili jezika da bismo provodili interkulturalno obrazovanje, nego stav koji se promiče u školi prema pripadnicima manjina. Potrebno je voditi brigu o načinu govora o kulturnoj raznolikosti, izbjegavati poticanje superiornosti određene etničke skupine ili općenito zapadne civilizacije te se usmjeriti na poštovanje svakog pojedinca bez obzira na njegovu rasnu, religijsku, etničku i kulturnu pripadnost.⁷⁸

Na temelju brojnih definicija i opisanih društvenih situacija možemo odgovoriti zašto je interkulturalno obrazovanje potrebno u školskom prostoru. Prije svega polazimo od stvarnosti u kojoj se učenik, adresat interkulturalnih programa i ciljeva, nalazi i iz koje dolazi u školski prostor. Pluralnost ne smijemo i ne možemo negirati, nego za nju odgajati. Interkulturalni pristup potreban je u svim predmetima, s posebnim naglaskom na društveno-humanističko područje, prvenstveno kako bi učenik razumio samog sebe, dobio uvid i jasnoću vlastitih stavova, vrijednosti, povijesnih i obiteljskih tradicija; ukratko, kako bi znao tko je i odakle dolazi. Samosvijest je bitna odrednica interkulturalnih ciljeva. Tek tada, svjestan sebe, može prepoznati i upoznati drugoga. Interkulturalni pristup vodit će posredovanju alata za susret s drugim i drugačijim, osposobiti za dijalog i komunikaciju, prenijeti interkulturalne kompetencije. Cilj je osposobiti učenika kako bi znao, u kontekstu svojih uvjerenja i vrijednosti, ući u kontakt s drugim, bilo u razredu ili izvan njega, kako bi bio spreman dovesti u pitanje svoje stavove i otvoriti se za nova znanja te ih prepoznati kao one koji obogaćuju, a ne one koji ugrožavaju vlastita uvjerenja.

⁷⁷ Usp. Milton J. BENNETT, Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education, u: *Intercultural Education*, 20 (2009.) 1, 4.

⁷⁸ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Basel, 2004. 105-106.

2.2. Interkulturalno obrazovanje u dokumentima međunarodnih organizacija

Dokumenti međunarodnih organizacija, čiji prikaz slijedi, ne donose univerzalnu definiciju interkulturalnog obrazovanja, nego nas usmjeravaju prema kontekstu i razlozima njegove pojave, ciljevima koje treba ostvariti i adresatima na koje se odnosi. Dakle dokumenti koje ćemo predstaviti pomoći će u otkrivanju ciljeva koje interkulturalno obrazovanje može ostvariti kao i problema koje može riješiti. Predstaviti će se dokumenti sljedećih organizacija: UN, UNESCO, Vijeće Europe, Europska unija,⁷⁹ a koji će poslužiti za definiranje značajki interkulturalnog obrazovanja u političko-obrazovnom kontekstu.

2.2.1. UN

Dokumenti Ujedinjenih naroda donose ciljeve interkulturalnog obrazovanja kroz kulturni aspekt obrazovanja koji je prisutan u temama kao što su prava manjina, pitanje kulturnog identiteta, jezika, religije i vrijednosti. Temeljni dokument je *Opća deklaracija o ljudskim pravima*⁸⁰ iz 1948. koja govori, između ostalog, o pravu osobe na obrazovanje te implicitno, u članku 26. o ciljevima interkulturalnog obrazovanja. Otkriva se kulturna dimenzija obrazovanja, koja upućuje na promicanje razumijevanja, tolerancije i prijateljstva među svim nacijama, rasnim i religijskim grupama. UNESCO u *Smjernicama o interkulturalnom obrazovanju* ističe upravo ovaj dokument kao međunarodni pravni okvir za govor o interkulturalnom obrazovanju jer prema njemu obrazovanje zahvaća sve dimenzije osobe te poziva na poštivanje dostojanstva svakog čovjeka. Drugi dokumenti UN-a usmjereni su na promicanje priznavanja jednakosti u kulturno raznolikom društvu i to u odnosu na prava religijskih, etničkih, jezičnih manjina, prava migranata i obrazovanje njihove djece. Obrazovanje je prepoznato kao sredstvo za borbu protiv rasizma, rasne diskriminacije i predrasuda,⁸¹ priznavanje kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti manjinskih i

⁷⁹ U pregledu literature o utemeljenosti interkulturalnog obrazovanja na međunarodnoj razini, uz navedene organizacije, nalazi se i *Organizacija za europsku sigurnost i suradnju - OSCE* te njezin Ured za demokratske ustanove i ljudska prava - *Office for Democratic Institutions and Human Rights, ODHIR*. Organizacija nije posebno istaknuta u ovoj analizi jer se njihova posvećenost interkulturalnom obrazovanju više može proučavati na razini priručnika koji su izdani u sklopu njihovog rada u obrazovanju i poštivanju ljudskih prava. Vidi više: <https://www.osce.org/education>. Posebno se ističe vodič za ciljeve religijskog obrazovanja u Europi: *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Na razini političkih dokumenata u obliku preporuka nismo pronašli dokumente koji su usmjereni na definiranje interkulturalnog obrazovanja, ono se može eksplicitno pronaći u kontekstu govora o problemima kao što su diskriminacija manjina, spolna neravnopravnost, borba protiv antisemitizma, islamofobije i sl. Vidi više: <https://www.osce.org/resources/documents/decision-making-bodies>

⁸⁰ Usp. UJEDINJENI NARODI, *Opća deklaracija o ljudskim pravima*, Pariz, 1948.

⁸¹ Usp. UNESCO, *Declaration on Race and Racial Prejudice*, Paris, 1978., čl. 5.2.

većinskih skupina te kao mjesto odgoja za toleranciju i jednakost bez obzira na etnicitet, spol, nacionalnu ili religijsku pripadnost.⁸² Integracija djece migranata u školski sustav preporučuje se učenjem vlastitog i lokalnog jezika,⁸³ a promicanje prava jezičnih, etničkih, religijskih i nacionalnih manjina u obrazovanju ostvaruje se stjecanjem znanja o povijesti, tradiciji, jeziku, kulturi manjina na teritoriju pojedine države.⁸⁴

2.2.2. UNESCO

UNESCO je 1974. izdao *Preporuku o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* prema kojoj je cilj obrazovanja cjelokupni razvoj ljudske osobe, ne samo njezina kognitivna dimenzija. Za ostvarenje takvog obrazovanja, ali i promociju međusobnog razumijevanja, tolerancije i prijateljstva među učenicima, *Preporuka* predlaže ostvarivanje sljedećih ishoda u obrazovnom sustavu, a u kojima se prepoznaje poveznica s interkulturalnim obrazovanjem: razumijevanje i poštivanje svih ljudi, kultura, njihovih vrijednosti, svijest o povećanoj globalnoj međuovisnosti ljudi i nacija, sposobnost komunikacije s drugima, razumijevanje nužnosti međunarodne solidarnosti i suradnje, svijest o pravima i dužnostima pojedinaca i skupina jednih prema drugima i spremnost pojedinca za rješavanje problema u svojoj zajednici, državi. Značajke obrazovanja koje *Preporuka* ističe su znanje, interkulturalna osjetljivost, tolerancija, komunikacija, suradnja i djelovanje.⁸⁵ UNESCO u svojim *Smjernicama o interkulturalnom obrazovanju* definira ciljeve, načela i razine na kojima se interkulturalno obrazovanje treba ostvariti. Glavni cilj, kojeg će kasnije preuzeti i druge organizacije, je učiti živjeti zajedno, a koji potiče i vodi prema angažmanu na društvenoj razini. Na taj način se ostvaruje integracija. Načela interkulturalnog obrazovanja su „poštivanje kulturnog identiteta učenika, pružanje kulturno prihvatljivog obrazovanja, osposobljavanje za aktivnu participaciju u društvu, poštivanje, solidarnost i razumijevanje među pojedincima, te etničkim,

⁸² Usp. UNITED NATIONS, *The Convention on the Rights of the Child*, New York, 1989., čl. 29.

⁸³ Usp. UNITED NATIONS, *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, New York, 1990., čl. 45.

⁸⁴ Usp. UNITED NATIONS, *Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*, 1992., čl. 4.

⁸⁵ Usp. UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (19. XI. 1974.), u: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (1. IX. 2020.)

religijskim, kulturnim i društvenim skupinama.“⁸⁶ UNESCO-vo izvješće o kulturnoj raznolikosti ističe obrazovanje kao jedno od ključnih značajki za upravljanje kulturnom raznolikošću kao ono koje odgaja za društvene i kulturne čimbenike povezane s iskustvom, sjećanjem i kreativnošću.⁸⁷ Naglašena je kulturna dimenzija obrazovnog procesa jer multikulturalna društva zahtijevaju veću inkluzivnost obrazovnih sustava te pojavu multikulturalnog obrazovanja koje odgaja *pomoću* i *za* kulturnu raznolikost. Interkulturalno obrazovanje se povezuje s jednim od stupova obrazovanja za dvadeset i prvo stoljeće, učiti živjeti zajedno, koji podrazumijeva odgoj za interkulturalnu kompetenciju kako bi se ostvarila integracija manjina, ali i postigla kohezija društva. Interkulturalno obrazovanje se povezuje s društvenim i humanističkim znanostima, s umjetnosti i građanskim odgojem. Ono uklanja predrasude jer daje znanje i otvara osobu za različitosti.⁸⁸

2.2.3. Europska unija

Prema analizi sadržaja politikâ Europske unije o interkulturalnom obrazovanju⁸⁹ postoji niz dokumenata koji pružaju povijesni pregled razvoja pristupa EU prema ulozi obrazovanja u politici interkulturalizma. Ovdje ćemo istaknuti samo najvažnije. Europski narativ o interkulturalnom obrazovanju usko je povezan sa sociopolitičkim kontekstom unutar kojeg je EU prepoznala važnost interkulturalnog obrazovanja te postavila zahtjev implementacije interkulturalnog pristupa u odnosu na integraciju migranata i ostvarenje socijalne kohezije.⁹⁰ Interkulturalno obrazovanje se smatra „službenim pristupom EU prema integraciji učenika migrantskog porijekla te etničkih manjinskih skupina.“⁹¹ Opći cilj EU je tolerantna, demokratska Europa u kojoj diskriminacija nema prostora i to je načelo koje moraju usvojiti zemlje članice. Obrazovanje je prepoznato kao resurs koji te ciljeve može ostvariti u pitanju odnosa prema migrantima. Politike su usmjerene na

⁸⁶ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, 2006., 32.

⁸⁷ Usp. UNESCO, *UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Paris, 2009., 95.

⁸⁸ Usp. UNESCO, *UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Paris, 2009. 114-115.

⁸⁹ Vidi: Daniel FAASA - Christina HAJISOTERIOUB – Panayiotis ANGELIDESB, Intercultural education in Europe: policies, practices and trends, u: *British Educational Research Journal*, 40 (2014.) 2, 300-318.

⁹⁰ Vidi: EUROPEAN COMMISSION, *Green paper on Migration and mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*, Brussels, 2008., čl. 19.; EUROPEAN PARLIAMENT, *Resolution on educating the children of migrants*, Brussels, 2009., čl. 14.

⁹¹ Daniel FAASA - Christina HAJISOTERIOUB – Panayiotis ANGELIDESB, Intercultural education in Europe: policies, practices and trends, u: *British Educational Research Journal*, 40 (2014.) 2, 309.

integraciju migranata iz trećih zemalja⁹² pomoću obrazovanja te na socijalnu inkluziju mladih migrantskog porijekla.⁹³ Dakle vizija europskog društva od strane EU postavila je zahtjeve o uklanjanju rasizma, netolerancije i diskriminacije, a ostvarenje te vizije postavilo se u odgojno-obrazovni sustav i odgoj novih generacija.⁹⁴ Imajući u vidu migracije te novu strukturu stanovništva s obzirom na rasno i etničko porijeklo, državama članicama upućen je zahtjev za implementacijom načela jednakosti svih osoba bez obzira na rasno ili etničko porijeklo, u obrazovanju, ali i u drugim područjima.⁹⁵ Jedan od ključnih EU dokumenata je *Zelena knjiga* o izazovima i prilikama koje migracije pružaju obrazovnim sustavima europskih zemalja.⁹⁶ Ovaj dokument otkriva temeljni razlog zašto EU promiče interkulturalno obrazovanje u odnosu na migrante i pripadnike manjinskih skupina: „Iskustvo neuspjeha u obrazovanju te iskustvo socijalne segregacije u mladenačkoj dobi odražava se i prenosi na druga područja života, primjerice radna mjesta, što sprječava stvaranje socijalne inkluzije i kohezije društva jer se ti obrasci prenose na nove generacije. Od obrazovnog sustava se očekuje razvoj interkulturalnih kompetencija i sposobnosti ulaženja u tolerantan dijalog i poštivanje osobe drugačije kulturne pozadine.“⁹⁷ Vrijeme odrastanja je dio formativnog procesa mladih i ključno za razvijanje osjećaja pripadnosti koje se može razviti interkulturalnim pristupom. Učenje jezika, poznavanje vrijednosti zemlje domaćina, upoznavanje tradicija iz koje pripadnici različite etničke, kulturne pozadine dolaze te proširivanje znanja o vlastitoj kulturi i kulturi drugih, može utjecati na veće samopouzdanje učenika. Fokus je na izgradnji obostranog povjerenja utemeljenog na svijesti o negativnim posljedicama predrasuda i stereotipa.⁹⁸

Jedan od važnijih aspekata interkulturalnog obrazovanja je i interkulturalni dijalog, stoga je Europska unija 2008. proglasila godinom interkulturalnog dijaloga u svrhu pronalaženja sredstva

⁹² Vidi: COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Council directive concerning the status of third-country nationals who are long-term residents*, Brussels, 2003.

⁹³ Vidi: COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the member states: Meeting within the Council on the social inclusion of young people*, Brussels, 2004.

⁹⁴ Vidi: COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council*, Brussels, 2001.

⁹⁵ Vidi: COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Council directive on implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin*, Brussels, 2000.

⁹⁶ Vidi: EUROPEAN COMMISSION, *Green paper. Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems*, Brussels, 2008.

⁹⁷ EUROPEAN COMMISSION, *Green paper on Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems*, Brussels, 2008., čl. 20.

⁹⁸ Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Green paper on Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems*, Brussels, 2008., čl. 29.

koja će pomoći u podizanju svijesti i promicanja kulture te ohrabrivanja EU građana za upravljanje kulturnom raznolikošću.⁹⁹ Uz interkulturalni dijalog, obrazovanje dovodi do integracije učenjem jezika, upoznavanjem zakona, kulture i vrijednosti nužnih za socijalizaciju djece. Obrazovanje se promatra kao ono koje doprinosi uzajamnom razumijevanju, socijalnoj koheziji, interkulturalnom dijalogu te interkulturalnoj osviještenosti.¹⁰⁰ Kulturna osviještenost dio je ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje¹⁰¹ koje je Europska komisija definirala na temelju PISA istraživanja, te se smatra nužnom za život u kulturno raznolikom društvu. S obzirom na novi val migracija, točnije od migrantske krize 2015., EU radi na novima planovima integracije migranata u obrazovni sustav, od predškolskog odgoja pa sve do visokog obrazovanja. Prema *Akcijском planu Europske komisije o integraciji državljana trećih zemalja* postoje tri prioriteta za obrazovanje: „Integrirati novopridošle migrante u obrazovni sustav što ranije, spriječiti slaba obrazovna postignuća među migrantima, spriječiti socijalnu isključivost i promicati interkulturalni dijalog.“¹⁰² *Akcijски plan o integraciji i inkluziji* postavlja inkluzivnost kao temeljnu oznaku europskog društva. Odgajanje za socijalnu koheziju i izgradnju inkluzivnog društva smatra se integracijskim procesom koji će doprinijeti osjećaju društvene pripadnosti. Obrazovanje je prvo područje u setu mjera za ostvarenje akcijskog plana, definira se kao temelj za uspješnu participaciju u društvu. U tom kontekstu ističe se važnost osposobljavanja učitelja za rad u multikulturalnim razredima. Interkulturalno obrazovanje se povezuje s ciljevima odgajanja za kritičko razmišljanje, demokratske vrijednosti te sprječavanje pojave ekstremističkih ideologija.¹⁰³

2.2.4. Vijeće Europe

Organizacija koja najviše promiče i doprinosi razvoju interkulturalnog obrazovanja, a čije preporuke i inicijative promiče i EU, je Vijeće Europe. Govor o interkulturalnom obrazovanju pokriva široki spektar tema i područja. S obzirom da se interkulturalno obrazovanje javilo kao odgovor na sociopolitičke procese u Europi, adresati su nužno njima određeni te uključuju

⁹⁹ Vidi: EUROPEAN PARLIAMENT – COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, Decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Intercultural Dialogue (18. XII. 2006.), u: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006D1983> (1. IX. 2021.)

¹⁰⁰ Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Action Plan on the integration of third country nationals*, Strasbourg, 2016., 7-8.

¹⁰¹ Vidi: EUROPEAN COMMISSION, *Key Competences for Lifelong Learning*, Luxembourg, 2019.

¹⁰² EUROPEAN COMMISSION, *Action Plan on the integration of third country nationals*, Strasbourg, 2016., 8.

¹⁰³ Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*, Brussels, 2020. čl. 2, 8, 34.

pripadnike migrantskih skupina, nacionalnih i etničkih manjina. Vijeće Europe povezuje interkulturalno obrazovanje s vlastitim vrijednostima i sukladno tome stvara viziju interkulturalnog obrazovanja čija je uloga „stvarati svijet u kojem su ljudska prava poštivana, a demokratska participacija i vladavina prava zajamčene svima. Krajnji ishod bio bi društvo koje pokazuje solidarnost, brine za marginalizirane i socijalno isključene. Tri su načela koje Vijeće Europe ističe kao temelj interkulturalnog obrazovanja: ono je vrijednosno usmjereno, promiče usvajanje građanske kompetencije te je direktna vježba demokracije.“¹⁰⁴ Interkulturalno obrazovanje povezivalo se s različitim područjima: učenjem stranih jezika, radi čega je 2001. bila proglašena europska godina jezika,¹⁰⁵ zatim s religijskom raznolikošću i dijalogom¹⁰⁶ te s obrazovanjem i inkluzijom romske djece.¹⁰⁷

Promicanje interkulturalnog obrazovanja od Vijeća Europe prolazilo je kroz tri faze. Sedamdesetih je to bilo obrazovanje usmjereno na migrantske skupine, devedesetih na nacionalne manjine iz Istočne i Jugoistočne Europe, a u novom tisućljeću, obrazovanje usmjereno na sve, cjelokupno europsko društvo koje ima za cilj suživot, naučiti živjeti zajedno.¹⁰⁸ Sedamdesetih se interkulturalno obrazovanje javlja u kontekstu govora o ljudskim pravima, gdje se učenje o drugim kulturama promatra kao izvor bogatstva,¹⁰⁹ a kasnije i u kontekstu obrazovanja i integracije migranata s ciljem razvoja prikladnih mjera za učenike različitih kulturnih pozadina.¹¹⁰ Sukladno tome interkulturalno obrazovanje prepoznato je i kao važno područje u obrazovanju učitelja¹¹¹ s

¹⁰⁴ Gerhard NEUNER, The dimensions of intercultural education, u: *Intercultural competence for all.*, J. Huber (ur.), Strasbourg, 2012., 14, 16.

¹⁰⁵ Vidi: PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on the European Year of Languages (28. IX. 2001.), u: <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16954&lang=en> (1. IX. 2021.)

¹⁰⁶ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (8. IV. 2008.) u: https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectId=09000016805d3df4 (3. IX. 2020.)

¹⁰⁷ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma/Gypsy children in Europe (3. II. 2000.), u: <https://rm.coe.int/09000016805e2e91> (3. IX. 2021.)

¹⁰⁸ Usp. Neven HRVATIĆ, Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u: *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2007.) 2, 244.

¹⁰⁹ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Declaration regarding intolerance – a threat to democracy (14. V. 1981.), u: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680534192> (5. IX. 2021.), br. 1.

¹¹⁰ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to the Member States on Second-Generation Migrants (20. III. 1984.), u: <https://www.refworld.org/docid/510106922.html> (5. IX. 2021.), br. 4.

¹¹¹ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration (25. IX. 1984.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804eced9 (3. XI. 2020.), br. 1.

obzirom na migracijski proces. Stoga se zemljama članicama preporučilo da u svojim obrazovnim i zakonodavnim sustavima promiču interkulturalni pristup u obrazovanju učitelja što je potvrđeno i u kasnijim dokumentima.¹¹² S obzirom da se kulturna raznolikost povezivala s migracijskim procesima, doprinos interkulturalnog obrazovanja prepoznat je u stjecanju znanja koje uklanja predrasude i prepoznaje drugoga kao izvora bogatstva, a ne prijetnje za većinsku kulturu. Obrazovanje se promatra kao preduvjet ostvarenja željenih promjena, integracije i inkluzije.¹¹³ Pružanje kvalitetnog i kulturalno prikladnog te inkluzivnog obrazovanja manjinskim skupinama je nužno jer prema podacima iz *Akcijskog plana EU* petina migranata ima samo primarno obrazovanje i treba daljnju potporu. Ipak, s obzirom da preporuke Vijeća, baš kao i drugih organizacija, nemaju zakonodavnu snagu, prepoznala se potreba razvoja strategije za opći pristup interkulturalnom obrazovanju i njegovoj sustavnosti zbog neujednačenog pristupa zemalja članica interkulturalnom obrazovanju, njegovim ciljevima i načelima. Nedostatak univerzalne vizije o implementaciji interkulturalnog obrazovanja u nacionalne kurikulume¹¹⁴ dovelo je do potrebe stvaranja ujednačene terminologije interkulturalnog obrazovanja i njegovog sadržaja, kao i razvoja nastavnih metoda i materijala koji će poslužiti kao primjeri za implementaciju interkulturalne dimenzije u kurikulume zemalja članica.

Interkulturalni dijalog se prepoznaje kao ključno sredstvo za promicanje raznolikosti, razumijevanja, pomirenja i tolerancije zbog čega je važan aspekt interkulturalnog obrazovanja¹¹⁵. U europskoj godini interkulturalnog dijaloga Vijeće Europe je izdalo *Bijelu knjigu o međukulturalnom dijalogu* čiji je lajtmotiv bilo jedinstvo u raznolikosti. Interkulturalni pristup se promatrao kao sredstvo koje vodi ostvarenju jedinstva i priznavanju dostojanstva svake osobe jer „asimilacija s određenim entitetom bez priznavanja raznolikosti značila bi homogenizaciju i gubitak vitalnosti, dok bi raznolikost bez zajedništva i solidarnosti onemogućila obostrano poštivanje i socijalnu inkluziju. Ako postoji zajednički identitet, onda je to etos koji uvažava na isti

¹¹² Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution on Integration of migrants in Europe: the need for a proactive, long-term and global policy (25. VI. 2014.), u: <https://pace.coe.int/en/files/21067/html> (5. IX. 2021.), br. 12.

¹¹³ Usp. CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on promoting diversity through intercultural education and communication strategies (15. X. 2014.), u: <https://rm.coe.int/1680719686> (5. IX. 2021.), br. 4.

¹¹⁴ Usp. CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on promoting diversity through intercultural education and communication strategies (15. X. 2014.), u: <https://rm.coe.int/1680719686> (5. IX. 2021.), br. 6.

¹¹⁵ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Warsaw Summit Action Plan (20.V. 2005.), u: http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_plan_action_EN.asp. (3. IX. 2020.), čl. 3.

način dostojanstvo svakog pojedinca i pruža gostoljubivost ostatku svijeta. U ovakav etos utkan je dijalog i suradnja s drugima.“¹¹⁶ Možemo zaključiti kako se interkulturalno obrazovanje promatra kao obrazovna strategija za prevenciju neželjenih oblika ponašanja kao što su diskriminacija, ksenofobija, rasizam, marginalizacija, sukobi. Uloga interkulturalnog obrazovanja je prepoznata u ostvarenju jedinstva koje prepoznaje i čuva raznolikost europskog društva. Vijeće Europe ostvarenje suživota u kulturnoj raznolikosti povezuje s vlastitim vrijednostima jer ih smatra nužnim za razvoj solidarnog društva.¹¹⁷

Navedene preporuke međunarodnih organizacija nisu pravno obvezujuće za zemlje članice, nego se promatraju kao smjernice koje se mogu primijeniti na nacionalnoj razini, a o načinu njihove provedbe odlučuje pojedina država. Vidljivo je prisutna svijest o kulturnoj raznolikosti društva, o postojanju manjina i njihovih prava, o potrebi ulaganja napora u integraciju migranata, a obrazovanje je zajednički nazivnik u rješavanju sociopolitičke jednadžbe. Interkulturalno obrazovanje javlja se u kontekstu migracija na europskom kontinentu zbog čega obrazovne politike međunarodnih organizacija ističu važnost odgoja za kulturnu raznolikost. Primaran fokus interkulturalnog obrazovanja bio je na obrazovanju pripadnika nacionalnih, etničkih, religijskih, rasnih manjina, a u novije vrijeme adresati su svi europski građani jer svi zajedno doprinose suživotu, ne samo pripadnici drugih kultura. Interkulturalno obrazovanje povezuje se demokratskim i građanskim odgojem, odgojem za vrijednosti, učenjem jezika, povijesti, tradicija i kultura. Ukratko, obuhvaća cjelokupni razvoj ljudske osobe. Međunarodne organizacije definiraju ga kao oblik prevencije konflikata, rasizma, diskriminacije, predrasuda, razvijanja stereotipa, sprečavanja segregacije, smanjena socijalne distanciranosti prema određenim skupinama i uklanjanje nepovjerenja. Cilj je osposobiti djecu i mlade za dijalog, razvijanje povjerenja, socijalnu inkluziju svih skupina te razvoj samopouzdanja s obzirom na vlastiti kulturni identitet i integraciju u društvu kroz aktivnu socijalnu participaciju. Značajke interkulturalnog obrazovanja u dokumentima međunarodnih organizacija najviše se tiču međuljudskih odnosa i upravljanja istim. „Društva mogu biti definirana kao multikulturalna, obilježena prisutnosti osoba s različitim kulturnim identitetima, vrijednostima, religijama, svjetonazorima. Ali obrazovne strategije trebaju

¹¹⁶ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu* (7. V. 2008.), Zagreb, 2011., 20.

¹¹⁷ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (10.-12. XI. 2003.), u: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5> (3. IX. 2020.), čl. 10.

se razvijati kao interkulturalne, one koje dovode u kontakt.“¹¹⁸ Cilj je razviti povjerenje i osjećaj obostrane odgovornosti kako bi se stvorilo inkluzivno, kohezivno europsko društvo utemeljeno na demokratskim vrijednostima i poštivanju ljudskih prava.

2.3. Izazovi i poteškoće u implementaciji interkulturalnog obrazovanja: europski i hrvatski kontekst

Analiza međunarodnih preporuka i definicija pokazuje povijesni preokret u stavovima prema kulturnoj raznolikost. Od promatranja multikulturalnog društva i migranata kao izvora mogućih sukoba i opasnosti za društvo, gdje je pedagogija za strance pokušavala naći odgovarajuća rješenja, a zapravo je vodila još dubljim razdorima, u novijoj povijesti dolazimo do priznavanja raznolikosti kao izvora koji obogaćuje nas i društvo. Drugi postaje onaj koji mi nije prijetnja, već prilika za rast i promjenu. Takvo shvaćanje primjećuje se u pedagoškom radu. Upravo na temelju rada Vijeća Europe i razvoja interkulturalnog obrazovanja „službeno je prepoznata mogućnost osobnog i društvenog obogaćivanja koja proizlazi iz suživota ljudi različitog etničkog, kulturnog i religijskog podrijetla.“¹¹⁹ Teoriju je teško ostvariti u praksi, ona je njezin najveći izazov i zato je implementacija interkulturalnog obrazovanja od velike važnosti. „O kvaliteti obrazovanja svake kulture ovisi budućnost društva. Politike mogu promicati interkulturalnost, ali obrazovni programi su oni koji dolaze do svake osobe i mogu razviti stavove poštovanja i prihvaćanja drugoga te miran suživot.“¹²⁰ Upravo na razini obrazovnih programa europskih zemalja primjećuju se izazovi i poteškoće interkulturalnog obrazovanja. Nedostaci su višestruki: neujednačenost implementacije europskih politika u zemljama članicama, raznolikost obrazovnih programa, definicija, terminologije i metodike.

S obzirom na politički govor o interkulturalnom obrazovanju nedostaci su dvostruki, s jedne strane zemlje članice ne donose promjene u sadržaju obrazovanja, tj. ne uvode interkulturalnu dimenziju, a s druge strane interkulturalno obrazovanje se ne implementira na zakonodavnoj razini. Potencijalan uzrok problema se prepoznaje u činjenici da preporuke europskih institucija nisu

¹¹⁸ Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, 486.

¹¹⁹ Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, 484.

¹²⁰ Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, 149.

obvezujući zakonodavni akti. Zemlje članice imaju slobodu u implementaciji i ostvarenju ciljeva preporuka. Takav pristup djelomično je pozitivan jer svaka zemlja ima svoj kontekst, povijest i drugačiji oblik pluralnosti te traži individualan pristup, a s druge strane postoji opasnost od malog ili nedovoljnog doprinosa na razini razvoja obrazovnih strategija o interkulturalnom obrazovanju od strane zemalja članica. Komparativna analiza obrazovnih politika pojedinih zemalja članica EU pokazala je postojanje nedosljednosti u provođenju smjernica europskih politika o interkulturalnom obrazovanju i raznolikost shvaćanja i provođenja interkulturalnog obrazovanja u obrazovnim politikama. Prema navedenoj analizi samo Njemačka i Italija primjenjuju smjernice europskih politika, dok druge zemlje, primjerice Engleska i Francuska, društvene probleme nasilja rješava na obrazovnoj razini gdje su interkulturalne obrazovne politike zamijenjene politikama nacionalne kohezije i inkluzivnosti. Mađarska interkulturalnost provodi omogućavanjem nastave na jeziku manjinskih skupina, ali ta politika inkluzivnosti je upitna jer se nastava provodi u odjeljenjem razredima što nužno vodi segregaciji.¹²¹

Drugi razlog za nedosljednost i raznolikost pristupa europskih zemalja u obrazovnim politikama, a koji su istakle i preporuke Vijeća Europe, je fragmentarnost pristupa interkulturalnom obrazovanju. Ne postoji jasnoća oko modela, definicija, načela, metoda, ishoda. Taj problem stvara nedostatke u provedbi jer nejasnoća obrazovnih strategija prebacuje odgovornost na nedovoljno osposobljene nastavnike koji rade prema vlastitoj motivaciji i znanju, a što nužno rezultira neujednačenim pristupima u promicanju integracije i ostvarenju socijalne kohezije u nastavnim metodama.¹²² U Europi je već na razini terminologije vidljiva neusklađenost: pojam multikulturalno obrazovanje se koristi u UK, Nizozemskoj i baltičkim zemljama, a interkulturalno obrazovanje u kontinentalnoj Europi kao i u europskim politikama.¹²³ Problem terminologije stvara nejasnoće. U pojedinim zemljama interkulturalno obrazovanje se diferencira od multikulturalnog, najčešće na razini politika, a u nekim zemljama multikulturalno ili antirasističko obrazovanje koriste se kao njegovi sinonimi. Tu je i već spomenuti izazov implementacije interkulturalnog obrazovanja u pojedine države koji nije univerzalan niti to može biti jer „ovisi o društvenim

¹²¹ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008., 35-36.

¹²² Usp. Massimiliano TAROZZI, Intercultural or multicultural education in Europe and the United States, u: *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, D. Chiesa – B. J. Scott – C. Hinton (ur.), Paris, 2012., 398.

¹²³ Vidi više: Massimiliano TAROZZI, Intercultural or multicultural education in Europe and the United States, u: *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, D. Chiesa – B. J. Scott – C. Hinton (ur.), Paris, 2012., 397.; Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008., 35.

čimbenicima pojedine zemlje, politici i pedagoškoj tradiciji.¹²⁴ Prema izvješću o integraciji učenika migrantskog podrijetla u europskim školama iz 2019. potvrđeno je da se interkulturalno obrazovanje provodi ili kao načelo nacionalnog kurikuluma, međupredmetna tema koja se povezuje s određenim predmetima ili se provodi isključivo kroz predmet poput građanskog odgoja: „u Švedskoj i Italiji interkulturalno je obrazovanje načelo koje prožima cijeli kurikulum te se smatra obrazovnim odgovorom, koji se tiče svih učenika, na sve jaču dimenziju višekulturalnosti u našim društvima. U Njemačkoj (Brandenburg), Španjolskoj (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austriji i Finskoj interkulturalno obrazovanje promiče se kao međukurikularna tema, a u kurikulumu su navedeni predmeti s pomoću kojih se ono treba razvijati. Naposljetku, u Francuskoj, Sloveniji i Ujedinjenom Kraljevstvu (Engleska) interkulturalno obrazovanje provodi se s pomoću specifičnih predmeta, posebice građanskog obrazovanja.“¹²⁵

S obzirom da se istraživački dio rada želi implementirati u hrvatski kontekst, potrebno je istaknuti i stvarno stanje interkulturalnog obrazovanja u RH. Povijesni presjek interkulturalnog obrazovanja u RH ima nekoliko faza. Sedamdesetih i osamdesetih interkulturalni pristup u obrazovanju je bio usmjeren na obrazovanje djece migranata u dijaspori i obrazovanje nacionalnih manjina u RH na vlastitom jeziku. Vrijeme nakon Domovinskog rata je stavilo u fokus primjenu interkulturalnosti na zakonodavnoj razini u odnosu prema manjinskom stanovništvu. Zakon o odgoju i obrazovanju usmjeren je na nacionalne manjine kako bi se zaštitila i očuvala kulturna i jezična baština manjina u RH. U posljednjih deset godina najviše se isticalo interkulturalno obrazovanje i interkulturalni kurikulum u kontekstu obrazovanja Roma s ciljem uklanjanja stereotipa te povećanja inkluzije kako bi se spriječila marginalizacija Roma u društvu.¹²⁶ U definiranju interkulturalnog obrazovanja hrvatski autori se često oslanjaju na Perottija prema kojem je interkulturalno obrazovanje „oblik obrazovanja koji omogućuje djeci da se snađu u odnosima s drugim ljudima, da prošire raspon svojih referencija i dožive drukčija kulturna obilježja svojeg okružja. Interkulturalno obrazovanje

¹²⁴ Usp. Dijana DRANDIĆ, Intercultural Education in the Croatian Context: Roma Inclusion in the Adult Education System, u: *IAIE Zagreb conference: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*, M. Bartulović – L. Bash – V. Spajić-Vrkaš (ur.), Zagreb, 2014., 259.

¹²⁵ EURYDICE – Sogol NOORANI – Nathalie BAÏDAK – Anita KRÉMÓ – Jari RIIHELÄINEN, Integracija učenika migrantskog podrijetla u škole u Europi: nacionalne politike i mjere, Luxembourg, 2019., 14.

¹²⁶ Usp. Dijana DRANDIĆ, Intercultural Education in the Croatian Context: Roma Inclusion in the Adult Education System, u: *IAIE Zagreb conference: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*, M. Bartulović – L. Bash – V. Spajić-Vrkaš (ur.), Zagreb, 2014., 261.

priprema djecu za komunikaciju, osobito u konfliktnim situacijama u kojima odnosi nisu automatska pojava.¹²⁷ Znanstveni projekti i istraživanja u RH u području interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne kompetencije provedena su među studentima pedagogije i učiteljima razredne nastave i nastavnicima srednjih škola. Ispitala se razina interkulturalne osjetljivosti učitelja i studenata, stavovi prema interkulturalnoj kompetenciji učitelja i studenata, analizirali su se studijski programi na Odsjeku za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

S obzirom na strukturu stanovništva u RH legitimno je postaviti pitanje o utemeljenosti i potrebi interkulturalnog obrazovanja, jesmo li potrebni odgoja za kulturnu raznolikost? Multikulturalnost u RH nema jednaka obilježja kao u zapadnoj Europi koja je primarno odredište migranta. Republika Hrvatska je često prijelazna zemlja, ali ipak to ne isključuje njezino multikulturalno obilježje. Kao što smo u prethodnim poglavljima mogli vidjeti, globalizacijski procesi utječu na pluralne značajke u svakoj zemlji bez obzira na strukturu stanovništva. Ipak, RH ima i neke svoje specifičnosti. Govori se o četiri čimbenika multikulturalnosti: prisutnost nacionalnih manjina, regionalne različitosti koje su vidljive u narječjima, mentalitetu, glazbi i drugim kulturnim običajima te upotreba jezika nacionalnih manjina u odgojno-obrazovnom sustavu.¹²⁸ Iako se u radovima o hrvatskoj kulturnoj raznolikosti ne ističu, potrebno je spomenuti i druga dva čimbenika: konfesionalnu i religijsku pluralnost kao i sukobe koji su posljedica ratnih događanja te velike socijalne distance među pojedinim etničkim skupinama. Interkulturalno obrazovanje svoju opravdanost je pronašlo u povijesnim i političkim uzrocima. Prema zadnjem popisu stanovništva iz 2011. nacionalne manjine u RH čine 10% stanovništva gdje većinom govorimo o autohtonim manjinama (Srbi, Mađari, Talijani), a onda i o doseljenicima. Politička utemeljenost oslanja se na članstvo RH u EU i obvezu primjene europskih politika u svoj zakonodavni okvir. Pripadnost EU donosi zadaću promicanja europskog identiteta, te osiguravanje provođenja europskih vrijednosti u hrvatskom društvu i poštivanje ljudskih prava.¹²⁹ U općem kontekstu, stvaranje europskog građanina zahtijeva usvajanje interkulturalne kompetencije i osviještenosti svakog građanina RH. Upravo taj posljednji uzrok i cilj vidljiv je u *Okviru nacionalnog kurikulumu* prema kojem je interkulturalna pismenost ishod koji se očekuje od svakog učenika kako bi bio sposoban

¹²⁷ Antonio PEROTTI, *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, 1995., 76.

¹²⁸ Milan MESIĆ, Minorities in Croatia and Challenges of Multiculturalism, u: *Perspectives of Multiculturalism - Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 273, 275.

¹²⁹ Usp. Dijana VICAN, Interkulturalno obrazovanje, u: *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju. Izvještaji iz zapadne i jugoistočne Europe*, V. Domović – S. Gehrman – J. Helmchen – M. Kruger-Potratz – A. Petravić (ur.), Zagreb, 2013., 137.

funkcionirati u pluralnom demokratskom društvu. Interkulturalna pismenost podrazumijeva „uvažavanje različitosti, odgovorno ponašanje prema drugima i drugačijima i suradnju u različitim okruženjima. Prepoznavanje, osuda i suprotstavljanje svim oblicima nasilja.“¹³⁰ Interkulturalni ciljevi najviše se promiču kroz društveno-humanističko područje i u osnovnim i u srednjim školama, gdje se ističe potreba usvajanja interkulturalne kompetencije, a u međupredmetnim temama u programu za osnovne škole interkulturalnost se promiče i u umjetničkom području i poduzetništvu.¹³¹ U programu za srednju školu, za gimnazijsko obrazovanje, očekuje se da učenik usvoji sljedeće vrijednosti: „Svijest učenika o razlikama među ljudima i kulturama, njihovo poštovanje i prihvaćanje temelj su komunikacije i djelovanja koji omogućuju uljudenu demokratsku zajednicu. Pod generičkom kompetencijom smatra se: razumjeti i prihvaćati društvene i kulturne različitosti.“¹³² Interkulturalno obrazovanje u RH se ne provodi kroz jedan određen predmet, već je zastupljeno u nekoliko njih: „u nižim razredima osnovnih škola u predmetima Hrvatski jezik, strani jezici i Priroda i društvo. U višim razredima to su Geografija, Povijest, Vjeronauk, Glazbeni, Likovni. U srednjim školama to su Etika i Politika i gospodarstvo. S obzirom da se radi o interdisciplinarnom pristupu, nedostaje jasnoća ciljeva.“¹³³ U obrazovnim reformama hrvatsko se zakonodavstvo vodilo europskim preporukama i dokumentima o europskim cjeloživotnim kompetencijama te ih je integriralo u obrazovne programe, ali problem se javlja u neujednačenosti zakonodavstava i prakse. U programima inicijalnog obrazovanja učitelja, od kojih se očekuju provedba ciljeva Nacionalnog kurikulumu koji sadrže interkulturalne ciljeve, ne nalazi se koncept interkulturalnog obrazovanja učitelja. „Iako je u Republici Hrvatskoj interkulturalno obrazovanje jedan od temeljnih ciljeva obrazovne politike u posljednjih desetak godina, visokoškolski kurikulumi ne sadržavaju obvezne predmete na učiteljskim fakultetima i drugim visokoškolskim ustanovama na kojima se obrazuju nastavnici.“¹³⁴ S obzirom na nedostatak kompetencija učitelja i izrade programa inicijalnog obrazovanja učitelja ne mogu se očekivati bolji

¹³⁰ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Okvir nacionalnoga kurikulumu*, Zagreb, 2017., 18.

¹³¹ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Prijedlog Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, 2016., Zagreb, 35, 44.

¹³² Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Prijedlog Nacionalnog kurikulumu za gimnazijsko obrazovanje*, 2016., Zagreb, 4, 8.

¹³³ Dijana VICAN, Interkulturalno obrazovanje, u: *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju. Izvještaji iz zapadne i jugoistočne Europe*, V. Domović – S. Gehrman – J. Helmchen – M. Kruger-Potratz – A. Petravić (ur.), Zagreb, 2013., 139.

¹³⁴ Dijana VICAN, Interkulturalno obrazovanje, u: *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju. Izvještaji iz zapadne i jugoistočne Europe*, V. Domović – S. Gehrman – J. Helmchen – M. Kruger-Potratz – A. Petravić (ur.), Zagreb, 2013., 137, 139.

rezultati jer je tako važan cilj prepušten dobroj volji i motivaciji učitelja. To potvrđuje i istraživanje provedeno među srednjoškolskim nastavnicima u Puli koje je pokazalo da učitelji rijetko uključuju interkulturalne teme u nastavnom planu i programu, a uzroci su nedostatak vremena, prenatrpana satnica i osjećaj nedovoljne kompetentnosti. Istraživanje je pokazalo potrebu za konsenzusom na razini hrvatsko odgojno-obrazovnog sustava i stvaranje interkulturalnog koncepta za obrazovanje nastavnika.¹³⁵

Cilj je ovog poglavlja bio predstaviti kontekst razvoja i razloge nastanka interkulturalnog obrazovanja na nekoliko razina: u odnosu na sociopolitičke događaje dvadesetog i dvadeset i prvog stoljeća, u odnosu na multikulturalno obrazovanje i njegove pedagoške razlike te u odnosu na ciljeve interkulturalnog obrazovanja u dokumentima međunarodnih organizacija UN, UNESCO, EU, Vijeće Europe. Iako je analiza pokazala kako je interkulturalno obrazovanje nastalo u specifičnom kontekstu migracijskih procesa te je u počecima vezalo svoje ciljeve uz pojedine manjinske skupine, iz današnje perspektive interkulturalno obrazovanje se promatra kao opće obrazovanje koje treba osposobiti učenika kako bi znao, u kontekstu svojih uvjerenja i vrijednosti, ući u kontakt s drugim, bilo u razredu ili izvan njega, kako bi bio spreman dovesti u pitanje svoje stavove i otvoriti se za nova znanja te ih prepoznati kao one koji obogaćuju, a ne one koji ugrožavaju vlastita uvjerenja. Značajke interkulturalnog obrazovanja u dokumentima međunarodnih organizacija najviše se tiču međuljudskih odnosa i njihovim upravljanjem. Cilj je razviti povjerenje i osjećaj obostrane odgovornosti kako bi se stvorilo inkluzivno, kohezivno europsko društvo utemeljeno na demokratskim vrijednostima i poštivanju ljudskih prava. Kritički osvrt pokazao je da unatoč plemenitim i visoko postavljenim ciljevima interkulturalno obrazovanje u Europi, a onda i u RH, nailazi na poteškoće u provedbi. Primarni uzrok problema je nedosljednost u provedbi europskih preporuka zemalja članica i nedostatne obrazovne reforme. U hrvatskom kontekstu to se očituje neujednačenom praksom. Iako je interkulturalni koncept dio *Okvira nacionalnog kurikulumu*, hrvatski nastavnici nisu osposobljeni za njegovu provedbu jer interkulturalni koncept ne postoji u obrazovnim programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Zato je potrebno visoko postavljene ciljeve tolerancije i socijalne inkluzije postaviti u realan kontekst pojedine zemlje i raditi na implementaciji svih dimenzija interkulturalnog

¹³⁵ Usp. Elvi PIRŠL i suradnici, *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, 2014., 140-141.

obrazovanja i to na svim razinama, u obrazovanju djece i mladih, ali i njihovih učitelja. Na tom putu, kao što ćemo vidjeti u sljedećem poglavlju, veliku ulogu ima religijsko obrazovanje.

3. Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: religijsko obrazovanje

U prethodnom poglavlju definirali smo interkulturalno obrazovanje. U svojim sastavnicama ono se primarno odnosi na kulturne razlike i posebnosti pojedinaca i skupina. Iako je s pojavom sekularizacije u društvu religija marginalizirana i svedena na privatni odabir pojedinca te je postavljen zahtjev neutralnosti u odnosu država-religija, postavlja se pitanje je li religija jedan od aspekata kulture i treba li se o njoj voditi računa pri govoru o kulturnoj raznolikosti. Odgojno-obrazovna politika Vijeća Europe vraća fokus na važnost učenja o religijama. Odgoj za religijsku raznolikost sve se više promatra kao čimbenik koji doprinosi miru i suživotu u kulturno pluralnom društvu. Govor o religijama smatra se važnim jer utječe na stavove pojedinca, na njegov pogled na svijet i tumačenje stvarnosti, a kroz te aspekte pojedinac utječe na društvo. Ipak, pristup učenju o religijama nije univerzalan, poprima različite oblike u europskim odgojno-obrazovnim sustavima. Prije nego li predstavimo analizu dokumenata Vijeća Europe i postavimo teorijske okvire za govor o religijskom obrazovanju kao sastavnici interkulturalnog, potrebno je definirati pojam *religijsko obrazovanje*, što ćemo učiniti na temelju hrvatske i europske religijskopedagoške literature.

3.1. Koncepti i modeli religijskog obrazovanja u Europi

U europskoj literaturi na engleskom jeziku, koja je bila primaran izvor prikupljanja i analize informacija ovoga rada, učenje o religiji u odgojno-obrazovnom kontekstu označava se pojmom *Religious Education*.¹³⁶ Prednost se daje terminu *religijsko*, a ne *religiozno obrazovanje* jer se religijsko odnosi na opis sadržaja, a ne na kvalitetu obrazovanja, dok bi religiozno označavalo povezanost s odgojem u vjerskom okruženju.¹³⁷ I hrvatski autori preferiraju pojam religijsko jer se

¹³⁶ Religijsko obrazovanje je puno širi pojam od hrvatske inačice pojma vjeronauk, ali religijsko obrazovanje je prijevod termina koji se koristi u engleskoj literaturi, s naglaskom na dokumente Vijeća Europe i tekstove interpretacije istih u kojima se koristi ovaj naziv. S obzirom da se rad oslanja na tekstove koji upotrebljavaju taj pojam, u radu se koristi termin *religijsko obrazovanje* koje se odnosi na poučavanje religije u školskom sustavu, usmjereno na djecu i mlade u različitim inačicama. Kompleksnost pojma i njegovog prijevoda očituje se i uvidom u *odgojno-obrazovni leksikon* gdje se nalazi pod pojmom *religijska nastava*. Već na temelju prijevoda naziva predmeta kod drugih zemalja očituje se raznolikost koja se spominje u ovom radu, a koja zahvaća u različite dimenzije kulture u pojedinoj zemlji i pitanje odnosa države i religije. Vidi: Flavio PAJER, Religija: nastava r./vjeronauk, u: *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti*, Zagreb, 2017., 997. U okviru ovoga rada termin religijsko obrazovanje se dakle koristi kao istoznačnica termina religijska nastava.

¹³⁷ Usp. Heid LEGANGER-KROGSTAD, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Berlin/Zürich, 2011., 31.

odnosi „na školsko poučavanje religije/a, a termin religiozno na nutrašnje čovjekovo iskustvo religije odnosno vjere.“¹³⁸

Iako je religijsko obrazovanje zastupljeno u većini europskih država, u akademskim raspravama o potrebi religijskog obrazovanja u školskom sustavu nailazimo na dva stava:

- a) U modernoj, religijski neutralnoj državi, religijsko obrazovanje nema svoje mjesto. Ono je pokušaj vraćanja u prošlost i oblik prozelitizma od strane pojedinih religijskih zajednica.
- b) Religijsko obrazovanje doprinosi oblikovanju identiteta i dijalogu u pluralnoj Europi.¹³⁹

Potonje razmišljanje je ono koje prevladava u Europi, a rasprava oko religijskog obrazovanja se usmjerava na pitanje naravi, oblika religijskog obrazovanja te nas vodi do pregleda definicija. S obzirom da ne postoji univerzalan koncept religijskog obrazovanja, ne možemo prikazati niti njegovu univerzalnu definiciju. Zato se religijsko obrazovanje nužno definira u sklopu različitih modela u kojima se ostvaruje u odgojno-obrazovnim sustavima u Europi. Rad donosi pregled više autora iz različitih dijelova Europe, a koji se može sumirati u jednaku ili sličnu kategorizaciju oblika religijskog obrazovanja.

Kada govorimo o konceptima religijskog obrazovanja koja prevladavaju u Europi, autori ih razlikuju s obzirom na *mono* ili *multireligijski* predznak, pa se tako govori o konfesionalnom i nekonesionalnom religijskom obrazovanju. U odnosu na *odgovornost u organizaciji i provedbi* religijskog obrazovanja u školama, a koje bitno utječe na sadržaj, razlikuje se:

- a) oblik učenja organiziran od strane vjerskih zajednica koje su odgovorne za religijsko obrazovanje
- b) učenje koje se organizira u suradnji s državnim i vjerskim vlastima
- c) učenje koje isključivo organizira država.¹⁴⁰

Njemački autori definiraju tri koncepta religijskog obrazovanja: denominacijski/konfesionalni pristup, pristup religijskih znanosti i pristup religiji kao mogućem izvoru smisla i životnog

¹³⁸ Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, Zagreb, 2019., 19.

¹³⁹ Usp. Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 144.

¹⁴⁰ Usp. Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 145.

usmjerenja.¹⁴¹ Takva podjela u odnosu na *ciljeve* religijskog obrazovanja razlikuje se na sljedeći način: *učenje u vjeri/religiji (learning in religion)*, *učenje o vjeri/religiji (learning about religion)*, *učenje od vjere/religije (learning from religion)*.

- a) *Learning in religion* označava učenje u religiji, prijenos uvjerenja i prakse jedne vjerske zajednice gdje se religijska pluralnost priznaje, ali pitanja istine i spasenja se povezuju samo s vlastitom tradicijom. Poistovjećuje se s konfesionalnim pristupom.
- b) *Learning about religion* označava učenje o religiji i karakterizira ga pružanje informativne razine znanja o religijskim tradicijama na neutralan, objektivan način kako bi mogli razumjeti vjerničku perspektivu i uvjerenja.
- c) *Learning from religion* označava učenje od religije kojoj se pristupa kao mogućem izvoru smisla u perspektivi različitih religijskih tradicija. Sve religije mogu biti izvor smisla. Učenik dobiva orijentir za suočavanje s religijskom pluralnošću te ga se osposobljava za dijalog s različitim religijskim tradicijama. Ova vrsta učenja odnosi se na dublje razumijevanje religija i njihove interpretacije stvarnosti.¹⁴² „Cilj je povećanje razumijevanja religijskih svjetonazora i izgrađivanje stavova kroz iskustvo učenika.“¹⁴³

Autorica irskog katoličkog kurikuluma za religijsko obrazovanje u osnovnim školama razlikuje religijsko obrazovanje s obzirom na poimanje religije kao objekta koji se promatra i subjekta koji se susreće. Sukladno navedenom razumijevanju kategorizira religijsko obrazovanje u dvije vrste: *Education in Religion and Spirituality from the Outside*, nekonfesionalni model koji religiji pristupa kao kulturnoj činjenici te je usmjeren na razvoj vještina kritičkog razmišljanja, te *Education in Religion and Spirituality from the Inside* koji označava konfesionalni model u kojem se religija povezuje s vjerom i na neki način pretpostavlja vjeru učenika i homogenu strukturu s obzirom na religijsku pripadnost učenika. U centru nije prijenos znanja, nego dovođenje učenika u susret s duhovnom stvarnošću.¹⁴⁴ Kod autorice nailazimo na definiciju religijskog obrazovanja, ali moramo naznačiti da je ona bitno konfesionalno usmjerenjena i da ju kao takvu ne možemo primijeniti

¹⁴¹ Usp. Ulrich RIEGEL – Hans-Georg ZIEBERTZ, Concepts and methods, u: *How Teachers in Europe Teach Religion*, U. Riegel – H. G. Ziebertz (ur.), Berlin, 2009. 14.

¹⁴² Usp. Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 145., Ulrich RIEGEL – Hans-Georg ZIEBERTZ, Concepts and methods, u: *How Teachers in Europe Teach Religion*, U. Riegel – H. G. Ziebertz (ur.), Berlin, 2009. 14.

¹⁴³ Ružica RAZUM, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena. Suvremeni izazovi za religijskopedagošku i katehetsku teoriju i praksu*, Zagreb, 2008., 149.

¹⁴⁴ Usp. Anne HESSION, *Catholic Primary Religious Education in a Pluralist Environment*, Dublin, 2015., 90.

na sve predstavljene oblike religijskog obrazovanja: „religijsko obrazovanje je nužno susret s transcendentnim koji dovodi do osobne i društvene preobrazbe pojedinca, poziva osobu na istraživanje religijskih tradicija koje čuva i osvjetljava iskustvo vjerovanja u transcendentno/božansko te vodi osobnoj i društvenoj transformaciji.“¹⁴⁵ Dakle konfesionalni oblik religijskog obrazovanja pretpostavlja jednu religijsku tradiciju kao temelj govora o religijskoj stvarnosti, a u nekim primjerima uključuje i perspektivu duhovnosti.

3.1.1. Interkulturalna perspektiva religijskog obrazovanja u europskom kontekstu

Govor o religijskom obrazovanju i vraćanje fokusa na njega u odgojno-obrazovnim politikama nije samo europski slučaj, već i međunarodni. Organizacija UN-a postavila je u svojim deklaracijama¹⁴⁶ temelje za politike koje promiču mogućnost izbora religijskog obrazovanja, s naglaskom na pravo javnog očitovanja religijske pripadnosti u obrazovanju te pravo roditelja na osiguravanje religijskog obrazovanja djeteta u skladu s njihovim uvjerenjima kao i pravo djece na pristup obrazovanju u području religije u skladu sa željama roditelja. Za neke će europske zemlje navedena prava biti temeljni argument za model religijskog obrazovanja u skladu s jednom religijskom tradicijom, a za druge argument o neutralnosti religijskog učenja u postmodernom društvu. Preostaje vidjeti o kakvom modelu se govori u europskim odgojno-obrazovnim trendovima.

Religijsko obrazovanje prepoznato je kao resurs, alat koji se koristi u svrhu promicanja demokratskih vrijednosti, ostvarenja ljudskih prava i aktivnog građanstva. Točnije, religijsko obrazovanje u službi je ostvarenja europskih politika u pitanju suživota u pluralnoj Europi. Institucija koja ga najviše promiče je Vijeće Europe koje ga povezuje s načelima vlastite organizacije, a to su ljudska prava, demokracija i vladavina prava. Odgojno-obrazovna politika Vijeća Europe ne koristi eksplicitno pojam *religijsko obrazovanje*, nego *religijska dimenzija*, a oblici religijskog obrazovanja su sredstva koja doprinose ostvarenju te dimenzije. 2002. godina smatra se prekretnicom u definiranju interkulturalnog obrazovanja od strane Vijeća Europe. To je

¹⁴⁵ Anne HESSION, *Catholic Primary Religious Education in a Pluralist Environment*, Dublin, 2015., 96.

¹⁴⁶ Vidi: UNITED NATIONS, *Universal Declaration of Human Rights*, Paris, 1948., br.18, UNITED NATIONS, *International Covenant on Civil and Political Rights*, New York, 1966., br.18, UNITED NATIONS, *Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief*, New York, 1981., br. 5

godina uvođenja pojma *religijska dimenzija* koja označava jednu od odrednica interkulturalnog obrazovanja, a koja je do tada, zbog poimanja religije kao privatnog izbora, bila zanemarena. Vijeće Europe je 2003. pokrenulo projekt *The Challenge of Intercultural Education Today: Religious Diversity and Dialogue in Europe* čiji rezultat je i zbornik *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* prema kojem se u definiranju pojma *religious education* govori o dva modela, konfesionalnom i nekonesionalnom. U oba slučaja pojam *religijsko obrazovanje* označuje učenje o religijama, ali model ostvarenja te vrste obrazovanja razlikuje se u pojedinim europskim državama zbog čega ne može imati univerzalno značenje. Najvećom razlikom između dva modela smatra se narav i svrha religijskog obrazovanja. U središtu konfesionalnog obrazovanja je religijska pripadnost i odgoj djeteta za religijsku pripadnost, dok je nekonesionalni model onaj koji u središte stavlja otvoreni pristup religijama i kritičko razmišljanje; pitanje religijske pripadnosti se prepušta djetetu, tj. obitelji. Izbor pojedinog modela u europskim državama ovisi o vrsti škole (državna ili vjerska) i o odnosu, tj. vrsti ugovora koji postoje između država i vjerskih zajednica.¹⁴⁷

Iako preporuke Vijeća Europe nemaju obvezujuću snagu primjene u državama članicama, opći ciljevi i svrha religijskog obrazovanja u većini europskih kurikulumata smještaju se upravo u kontekst religijske i kulturne raznolikosti, uključujući i raznolikost svjetonazora i nereligijskih uvjerenja, što je ujedno i koncept europskih preporuka. U prethodnom dijelu smo uvidjeli da ne postoji jedna definicija na temelju koje bi se mogao konstruirati univerzalan koncept religijskog obrazovanja, a koji bi sadržavao neutralnost i nepristranost govora o religiji s jedne strane i vjernost religijskoj tradiciji s druge strane. Ipak, proučavanjem priručnika¹⁴⁸ i smjernica za provedbu religijskog obrazovanja nastalih na temelju preporuka Vijeća Europe, možemo iščitati promicanje jednog modela religijskog obrazovanja i općih ciljeva koji su u funkciji ostvarenja ciljeva europskih organizacija. Prevladava stav da religijski neutralni ciljevi utječu na stvaranje i povećanje osjetljivosti kod učenika prema različitim vjerskim tradicijama i religijama, ali i prema

¹⁴⁷ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), 2007., 141.

¹⁴⁸ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), 2007., COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., COUNCIL OF EUROPE, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ur.), Paris, 2014., Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014.

nereligijskim svjetonazorima.¹⁴⁹ Upućivanje učenika na religijsku stvarnost bez konkretnog povezivanja s jednom vjerskom tradicijom usmjerava osobu u mnoštvu religijskih tradicija u kojoj svaka polaže pravo na vlastitu istinu. Zato Vijeće Europe promiče nekonfesionalni pristup koji djelomično uključuje *učenje o religiji*, a ponajviše se oslanja na *učenje od religije* gdje se u centar stavlja iskustvo učenika različitih vjerskih tradicija kako bi se učenika povežalo, ne samo sa znanjem o drugima, nego i s unutarnjim razlozima za uvjerenja na koje se drugi oslanja. Pretpostavlja se da će na taj način učenik propitkivati i učvrstiti svoja uvjerenja te naučiti kako ih komunicirati drugome, a da se tuđa uvjerenja ne dovode u pitanje. Očekivani ishodi su sprečavanje fundamentalizma, fanatizma, diskriminacije i netolerancije. Generalno možemo zaključiti da su ciljevi religijskog obrazovanja u Europi, oslanjajući se na pristupe europskih priručnika i drugih autora u tom području, usmjereni na formaciju identiteta, ostvarivanje dijaloga, usvajanje otvorenog stava prema različitim religijama i poželjnih oblika ponašanja koji doprinose stvaranju tolerantnog društva.¹⁵⁰

3.2. *Kritički osvrt na model religijskog obrazovanja u Europi*

U europskim modelima religijskog obrazovanja vidljiva je tendencija prema nekonfesionalnom obliku. Ciljevi religijskog obrazovanja u Europi u posljednjih dvadeset godina poprimili su obilježja političkih ciljeva. Religijsko obrazovanje je postalo sredstvo promicanja općih društvenih i političkih načela: demokracije, poštivanja ljudskih prava, tolerancije, pravednosti. Kršćanska Europa više nije sintagma koja odgovara stvarnosti modernog društva. Europa je multikulturalna, odbacila je kršćanski i svaki drugi religijski identitet, a novo doba obilježeno je konstrukcijom vlastitog, multikulturalnog identiteta. Istaknuti ciljevi religijskog obrazovanja u europskom kontekstu u prethodnom dijelu pokazuju da je religijsko obrazovanje koje promiču europske organizacije djelomično instrumentalizirano u svrhu promicanja liberalno demokratskih ciljeva.

¹⁴⁹ Usp. Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 147.

¹⁵⁰ Vidi: Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 147.; Øystein LUND JOHANNESSEN – Geir SKEIE, The relationship between religious education and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 267., Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non- Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 33-34.

Neutralni pristup religijskoj stvarnosti koji je vidljiv na razini naravi i svrhe religijskog obrazovanja u europskim modelima, povezuje se sa sekularnim svjetonazorom koji dominira u kreiranju odgojno-obrazovnih politika. Autoritarni stav koji je Jackson¹⁵¹ pripisivao kršćanstvu sada se može pripisati vladavini prava i demokracije koja nameće svoje vrijednosti i poglede na religijsku stvarnost. U raspravama o adekvatnom modelu religijskog obrazovanja u Europi potrebno je utvrditi stvarno stanje i obilježja društva. Oznake postmodernog društva su fragmentarnost, sekularizacija i religijski pluralizam. Struktura adresata religijskog obrazovanja više nije homogena. Zemlje sjeverne i zapadne Europe smatraju da je prikladniji odgovor takvim skupinama nekonfesionalni model, religijski neutralan i usmjeren na religijsko opismenjavanje djece i mladih. Odbacivanje i zanemarivanje religijske dimenzije stvarnosti nije prihvatljiva opcija niti se pokazalo kao dobro rješenje za europsko društvo. Primjer francuske *laïcité* politike dokazuje da odbacivanje religijskog obrazovanja ne znači i isključivanje religijske dimenzije iz privatnog života pojedinca, a upravo kroz te strukture mladi se suočavaju s religijskom pluralnošću i na nju moraju znati odgovoriti. Religijsko obrazovanje je prepoznato kao resurs na temelju kojeg Europa može kreirati tolerantno društvo, ali to ne znači da je dopušteno zanemariti religijsku i kulturnu tradiciju pojedine zemlje kako bi se opravdala nužnost nekonfesionalnog modela. Svaka država zadržava slobodu odlučivanja o vrsti religijskog obrazovanja koja je za nju adekvatna. Univerzalnost religijskog obrazovanja se ne može naći u njegovim definicijama, stoga se ne može govoriti ni o univerzalnosti na razini ciljeva i sadržaja, iako smo u prethodnom odlomku vidjeli da je to tendencija europskih organizacija: „Imajući u vidu različite odgojno-obrazovne sustave u Europi, možemo zaključiti da ne postoji univerzalan europski model religijskog obrazovanja u javnim školama.“¹⁵²

Izgradnja europskog suživota pomoću religijskog obrazovanja mora se sastojati od jedinstvenog pristupa pojedinoj zemlji, a za to je potrebno voditi računa o „kompleksnosti pojedine okoline, društvenog, obrazovnog, kulturnog i političkog konteksta.“¹⁵³ Ne možemo govoriti samo o jednom modelu religijskog obrazovanja bez prethodnog istraživanja glavnih čimbenika koji na njega

¹⁵¹ Kršćanski pristup religijskom obrazovanju promatra se kao oblik apsolutizma koji ne ostavlja prostor za kritičko razmišljanje, već učenici prihvaćaju unaprijed zadane odgovore na temelju autoriteta učitelja: „Kršćansko religijsko obrazovanje i pristup smatra se nostalgичnim pokušajem da se ogradi mlade od neizbježnog utjecaja pluralnosti, umjesto da im se pomogne suočiti s njom.“ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004., 121,161.

¹⁵² Boris JOKIĆ, *Science and Religion in Croatian Elementary Education: Pupils' Attitudes*, Zagreb, 2013., 28.

¹⁵³ Boris JOKIĆ, *Science and Religion in Croatian Elementary Education: Pupils' Attitudes*, Zagreb, 2013., 28.

utječu. Schreiner ističe nacionalni i regionalni kontekst europskih zemalja i donosi četiri ključna čimbenika koja utječu na pristup države religijskom obrazovanju:

- a) religijsko okruženje pokazuje raznolikost: južna Europa je obilježena katoličanstvom, sjeverna protestantizmom, središnja raznolikom religijskom tradicijom, a istočna pravoslavljem
- b) slika religije u društvu može varirati: pozitivan ili negativan stav društva prema religiji odrazit će se i na stav prema religijskom obrazovanju
- c) odnos države i religije utječe na obrazovanje: pravni status religije tj. vjerske zajednice u nekim zemljama ima utjecaj na obrazovni sustav
- d) obrazovni sustav svojim zakonodavnim okvirom daje mogućnost podjele škola na javne i privatne, tj. vjerske.¹⁵⁴

Na tragu Schreinerovog mišljenja prema kojem je nemoguće govoriti o jednom modelu ili pristupu religijskom obrazovanju u Europi, je i jedna od autorica kontekstualnog pristupa religijskom obrazovanju u Norveškoj, Leganger-Krogstad. Iako zastupa stajalište da je model religijskog obrazovanja u budućnosti akonfesionalan, smatra da se ne može apriori, za sve zemlje, odrediti jedan model jer ta odluka ovisi o ključnim kontekstualnim čimbenicima kao što su religijsko okruženje, školski sustav, tj. ustrojstvo škole, povijest i odnos država s vjerskim zajednicama, religijama. Bilo da prevladavaju konfesionalni ili nekonzfesionalni model, oba moraju voditi računa o religijskoj pluralnosti i interkulturalnim aspektima obrazovanja.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 145-146.

¹⁵⁵ Usp. Heid LEGANGER-KROGSTAD, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Berlin/Zürich, 2011., 27.

3.2.1. Ciljevi interkulturalnog obrazovanja u konfesionalnom i nekonesionalnom modelu religijskog obrazovanja

Nakon što smo predstavili razloge o ograničenosti govora o univerzalnom modelu religijskog obrazovanja te europskim tendencijama prema nekonesionalnom modelu, postavlja se pitanje o mogućnosti promicanja ciljeva interkulturalnog obrazovanju na razini konfesionalnog modela?

Razlozi protiv konfesionalnog religijskog obrazovanja s obzirom na ciljeve interkulturalnog obrazovanja mogu se sažeti u sljedeću tezu: konfesionalni pristup je oblik indoktrinacije od strane vjerskih zajednica i ne odgovara projektu postmodernog društva. Iz odgojno-obrazovne perspektive smatra se da „konfesionalan pristup ograničava akademska propitkivanje ograničavajući se na partikularan predmet i poučavanje pozicije koja se u javnosti smatra kontroverznom. U političkom govoru prevladava stav da u sekularnom, pluralističko društvu ni jedna religija ili religijski pogled ne bi trebao prevladavati.“¹⁵⁶ U raspravama o konfesionalnosti nasuprot nekonesionalnosti primjećuje se zajednički argument na temelju kojeg konfesionalni oblik nije nužan niti opravdan: autoritativnost konfesionalnog oblika i zatvorenost, tj. nedostatak multiperspektivnosti. Autoritativnost konfesionalnog modela pripisuje se subjektivnosti jedne religijske pozicije koja nameće određene poglede i stavove učeniku te ne ostavlja mogućnost kritičkog promišljanja i konstrukcije znanja od strane učenika. Umjesto učenika u središtu je doktrina, sadržaj, a učenik je receptor informacija koje posreduje vanjski autoritet.¹⁵⁷ Argument o zatvorenosti prema utjecajima pluralnosti i globalizacije svoje uporište pronalazi u nedostatku multiperspektivnosti pri govoru o religijskoj stvarnosti. Oslanjanje na jednu religijsku tradiciju prema Jacksonu ne doprinosi formaciji mladih i njihovom susretu s kulturnom raznolikošću u društvu u kojem žive, stoga „konfesionalno kršćansko religijsko obrazovanje gubi svoj kredibilitet samom pojavom pluralnosti i sekularizacije.“¹⁵⁸ Prema ovim tvrdnjama konfesionalni model zatvoren je za druge religijske tradicije i svjetonazore, negira postojanje pluralnosti, ne pruža objektivne informacije o religijskoj dimenziji stvarnosti, unaprijed oblikuje stavove i načine

¹⁵⁶ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004., 32.

¹⁵⁷ Usp. Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004., 21.

¹⁵⁸ Robert JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004., 25.

razmišljanja djece i mladih, ne razvija vještine kritičkog mišljenja te pretpostavlja pasivnost učenika. Možemo li na temelju ovih kategorizacija zaključiti da su samo nekonfesionalni i međukonfesionalni oblici prihvatljivi modeli religijskog obrazovanja u suvremenom društvu? Iako je u akademskom diskursu uvriježeno mišljenje da *učenje o i od religije* doprinosi dijalogu religijskih uvjerenja i drugih svjetonazora,¹⁵⁹ Schreiner takav stav odbacuje. Smatra da konfesionalni pristup ne zatvara prostor dijalogu i to pokazuje na primjeru Njemačke gdje konfesionalan pristup uključuje suradničko učenje, suradnju i odgovornost vjerskih zajednica i države u provođenju religijskog obrazovanja. Talijanski autor govori o mogućem usmjerenju konfesionalnog modela kao „radionice interkulturalnosti.“¹⁶⁰ Dakle rješenje nije uniformno, usmjeriti se na jedan model i njegovu definiciju ne osigurava ostvarenje suživota, dijaloga, otvorenosti prema religijama. Potrebno je staviti naglasak na metode poučavanja i pedagoške pristupe¹⁶¹ koji se provode u pojedinom obliku učenja. Tada bilo koji oblik može dovesti do željenih ishoda, pa i konfesionalni i nekonfesionalni. Naravno, to znači da konfesionalni model mora sadržavati *učenje o i od religije*, a smjernice za konfesionalni model budućnosti ćemo potražiti u hrvatskom kontekstu kao primjeru konfesionalnog religijskog obrazovanja u Europi.

3.2.2. Hrvatski kontekst

Model religijskog obrazovanja kojeg donose hrvatski autori oslanja se na europske modele i kategorizira se kao konfesionalno i nekonfesionalno.¹⁶² Iako je u Europi proširena upotreba pojma *religijsko obrazovanje* (eng. *Religious Education*) u RH se koristi pojam *vjeronauk* koji je kao školski predmet simbol religijskog obrazovanja u RH. Religijsko obrazovanje u RH zastupljeno je u nekoliko konfesionalnih inačica. Uz katolički vjeronauk, u školama se provodi i pravoslavni, islamski, evangelički i baptistički. Isključivo takav oblik je prisutan unatoč povremenim pritiscima o promjeni modela i ukidanju konfesionalnog oblika iz školskog prostora, a koje primarno dolaze

¹⁵⁹ Usp. Geoff TEECE, Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?, u: *British Journal of Religious Education*, 32 (2010.) 2, 101.

¹⁶⁰ Giuseppe FIORONI, Il contributo dell'insegnamento della religione cattolica e degli insegnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola, u: *Religione Scuola Città*, 12 (2006.) 3, 12.

¹⁶¹ Usp. Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, 147.

¹⁶² Vidi: Ružica RAZUM, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena. Suvremeni izazovi za religijskopedagošku i katehetsku teoriju i praksu*, Zagreb, 2008., 145-166., Ana Thea FILIPOVIĆ, *U službi zrelosti vjere i rasta osoba. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, 2011., 187-197.

iz medijskog prostora. Kao što je dokazano definiranjem ključnih čimbenika za određivanje oblika religijskog obrazovanja, hrvatski model je uveden na temelju povijesnih, političkih, kulturnih i religijskih tradicija. „Opće je poznato da se kod postkomunističkih zemalja susreću dvije krajnosti, jedna koja isključuje religijsko obrazovanje i povezanost vjerskih ustanova s državnima, i druga koja to dozvoljava i koristi stečenu slobodu za vraćanje religijskog obrazovanja, najčešće u obliku *učenja u vjeri*. RH je primjer druge opcije koja je nakon pada komunizma otvorila vrata vjeronauku u školi u konfesionalnom obliku do kojeg su dovele kompleksne povijesne, društvene i političke okolnosti, kao i povezanost države i religije.“¹⁶³

Ipak, religijskopedagoški narativ o budućnosti religijskog obrazovanja ne oslanja se na isključivost modela *učenja u vjeri*. U pozadini takvog razmišljanja stoji svijest o utjecaju pluralnog društva na heterogenost naslovnika. Tome u prilog govori istraživanje o religioznosti zagrebačkih adolescenata i njihovom vrednovanju vjeronauka kao školskog predmeta provedeno u zagrebačkim srednjim školama 2015./2016. Iako se u RH još uvijek ne prepoznaje religijska i kulturna raznolikost kao u nekim drugim europskim zemljama, ovo istraživanje je pokazalo da se heterogenost ne odnosi samo na prisutnost pluralnih religijskih, kulturnih i nacionalnih identiteta, već i na „heterogenost učeničkih znanja, religioznih iskustava, motivacija i otvorenosti s obzirom na vjeru i religiju. Spomenuto istraživanje je pokazalo postojanje takve raznolikosti među učenicima u RH: većina srednjoškolaca koji su sudjelovali u istraživanju su katolici, ali u religioznom smislu čine heterogenu skupinu. Među ispitanicima ima onih koji vjeruju i prakticiraju vjeru (53,7%), onih koji vjeruju, ali i ne prakticiraju vjeru (21,9%), koji sumnjaju (5,4%), koji su u traženju (8,7%), koje religija ne zanima (8,9%).“¹⁶⁴ Navedene tvrdnje pokazuje da kritike prikazane u prethodnom podpoglavlju o negaciji konfesionalnog modela kao zatvorenog i nekritičkog, barem na razini akademskog govora o katoličkom vjeronauku, ne stoje. Glavna kritika o indoktrinaciji u vjeronauku nije opravdana: „Briga vjeronaučne nastave nije toliko prenošenje cjelovitog kršćanskog nauka koliko promicanje sazrijevanja odgovornih i zrelih odluka učenika na području vjere i života uopće.“¹⁶⁵ To ne znači da se konfesionalni model odbacuje, nego da se akademska razmišljanja oslanjaju na Schreinerovu ideju konfesionalnosti u obliku suradničkog

¹⁶³ Boris JOKIĆ, *Science and Religion in Croatian Elementary Education: Pupils' Attitudes*, Zagreb, 2013., 30.

¹⁶⁴ Ružica RAZUM, Adolescenti, Crkva i vjeronauk, u: *Religioznost zagrebačkih adolescenata*, V. B. Mandarić – R. Razum – D. Barić (ur.), Zagreb, 2019., 146-148.

¹⁶⁵ Ružica RAZUM, Adolescenti, Crkva i vjeronauk, u: *Religioznost zagrebačkih adolescenata*, V. B. Mandarić – R. Razum – D. Barić (ur.), Zagreb, 2019., 148.

učenja i implementacije drugih religijskih tradicija u sadržaj kurikuluma: „pretpostavlja se da će postojeći model sve više prihvaćati ciljeve koji pripadaju drugim dvama modelima (*Learning about religion* i *Learning from religion*).“¹⁶⁶ Analize sadržaja katoličkih kurikuluma pokazale su otvorenost i multiperspektivnost konfesionalnog oblika. Istraživanje o povezanosti katoličkog vjeronauka i građanskog odgoja potvrdilo je kako se „katolički školski vjeronauk nije ograničio strogim okvirima konfesionalnosti, već je u interkulturalnom pristupu vjerskom odgoju i obrazovanju usmjeren dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti.“¹⁶⁷ U 2016. je provedena analiza svih udžbenika za katolički vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi s ciljem ispitivanja kvantitativne zasićenosti sadržaja određenim vrijednosnim odrednicama, a koja je pokazala da postoji prostor za povećanje sadržaja o religijskoj i kulturnoj pluralnosti: „udžbenici za katolički vjeronauk u najvećoj mjeri sadrže teme koje kod učenika promiču vrijednost identiteta, nakon čega slijede teme koje potiču učenika na odgovornost a na trećem mjestu teme koje promiču vrijednost dijaloga.“¹⁶⁸ U skladu sa Schreinerovim prijedlogom o potrebi usmjerenja na metodiku i didaktiku, a ne toliko na oblik religijskog obrazovanja, su i rezultati istraživanja iz 2015. godine, prema kojem je potrebno raditi na povećanju kompetencija kod učitelja i razvoju metodološke prakse: „dobra polovica vjeroučiteljica i vjeroučitelja (njih 52,9 %) rijetko ili nikada ne poziva predstavnike drugih religija ili crkava na svoju nastavu kako bi predstavili svoju religiju ili konfesiju. Autentičnu informaciju najbolje može posredovati susret s autentičnim predstavnicima određene vjeroispovijesti, a prethodno upoznavanje vjeroučitelja s njima svakako dodatno pridonosi kulturi međureligijskog i ekumenskog dijaloga.“¹⁶⁹

S katoličkog gledišta konfesionalni vjeronauk u RH svoju budućnost mora graditi u skladu s društveno-kulturnim kontekstom vlastite zemlje, ali i u skladu s događanjima na globalnoj razini. Prilagodba je potrebna na razini ciljeva i sadržaja kurikuluma, ali i obrazovanja vjeroučitelja kod kojih je potrebno razviti svijest o heterogenoj strukturi adresata te nužnosti osposobljavanja učenika za dijalog. Prema tome, konfesionalni oblik može dijeliti ciljeve s europskom vizijom

¹⁶⁶ Ružica RAZUM, Adolescenti, Crkva i vjeronauk, u: *Religioznost zagrebačkih adolescenata*, V. B. Mandarić – R. Razum – D. Barić (ur.), Zagreb, 2019., 147.

¹⁶⁷ Jenide MAROEVIĆ-KULAGA, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doktorska disertacija), Zagreb, 2016., 222.

¹⁶⁸ Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ – Kornelija MRNJAUS, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, u: *Napredak*, 158 (2017.) 1-2, 94.

¹⁶⁹ Ana Thea FILIPOVIĆ, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.) 1, 29.

religijskog obrazovanja u interkulturalnom pristupu. Religijske tradicije drugih kultura i naroda moraju biti prepoznate kao područje upoznavanja s drugim i drugačijim i stvaranja prostor za dijalog i komunikaciju. Konfesionalno religijsko obrazovanje je sposobno na temeljima vlastite tradicije otvoriti prostor za dijalog i komunikaciju s drugim. Kritičko promišljanje, utvrđivanje i razumijevanje vlastitih stavova, pa i njihovo propitkivanje je dozvoljeno, potrebno kako bi se razumjela perspektiva drugoga u odnosu na moje *ja*.

3.3. *Analiza dokumenata Vijeća Europe*

Kao što smo istaknuli na početku rada, u hrvatskom znanstvenom diskursu, u pedagoškom i religijskopedagoškom području, rijetko se ili nimalo spominje religijska sastavnica interkulturalnosti, iako je upravo taj element kulturne pluralnosti prediktor promjena koje će se događati na planu predmeta vjeronauka u RH, barem u njegovoj katoličkoj inačici. Pregledom literature primijećen je nedostatak jasnoće o značenju i smjernicama preporuka za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja od strane Vijeća Europe na nacionalnoj razini. Potrebno je istaknuti doprinos autorice Ksenije Kovačević Rukavina koja je svojom doktorskom disertacijom stavila naglasak na važnost implementacije interkulturalnih ciljeva i ishoda u vjeronaučne kurikulume koji osposobljavaju za kulturnu raznolikost. Također njezin članak¹⁷⁰ o religijskoj dimenziji interkulturalnosti od iznimne je važnosti za dobivanje uvida u proces nastanka religijske dimenzije gdje se ističe uloga nekoliko međunarodnih institucija, s naglaskom na Vijeće Europe. Ipak, smatramo da ovaj rad, s obzirom da se fokusira samo na jednu instituciju, Vijeće Europe, i primarno na njezine političke, a onda i pedagoške dokumente, donosi pregled ključnih projekata, konferencija i preporuka koje nismo pronašli u recentnim radovima.¹⁷¹ Naglasak se stavlja na političke, obrazovne dokumente jer upravo politički govor uvjetuje i usmjerava pedagoški. Da bi se taj govor ispravno razumio i provodio na nižim razinama, potrebno je imati jasnoću ciljeva obrazovnih politika. Politički utjecaj na promjene u religijskom obrazovanju je od

¹⁷⁰ Vidi: Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2, 145-155.

¹⁷¹ Tijekom pisanja ovog rada nastao je članak koji donosi djelomičan pregled dokumenata Vijeća Europe kao rezultat stvaranja sadržaja i pregleda literature za licencijatski rad. Vidi: Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ – Tomislav ŠEGINA, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 591-618.

velike važnosti u Europi, stoga će ovaj rad donijeti pregled svih preporuka Vijeća Europe koje su doprinijele razvoju religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja, a na temelju kojih će se provesti analiza sadržaja te postaviti jasna definicija religijske dimenzije, kao i njezini ciljevi. S obzirom da interkulturalno obrazovanje već na terminološkoj razini obuhvaća brojne definicije i pristupe, ukoliko bi se njegova religijska dimenzija promatrala kroz perspektive više organizacija i njihovih publikacija, postoji opasnost gubitka jasnoće nužne za primjenu preporuka u nacionalnom kontekstu. Stoga se teorijski okvir gradi na preporukama Vijeća Europe o provedbi religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja kroz religijsko obrazovanje. Dok su spomenuti radovi veći naglasak stavili na rezultate priručnika *Signposts* i analizu njegovih modela religijskog obrazovanja i metoda rada u nastavi, ovaj rad se isključivo bavi teorijskim postavkama religijskog obrazovanja s obzirom na odgoj za kulturnu i religijsku raznolikost.

3.3.1. Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: projekti, konferencije, priručnici Vijeća Europe

Iako je interkulturalno obrazovanje u svojim ciljevima i načelima podrazumijevalo priznavanje religijske pripadnosti i religijske slobode kao temeljnih prava svake osobe, religijska dimenzija nije se isticala. Vijeće Europe, kao institucija koja se najviše bavi promicanje interkulturalnog obrazovanja, u svojem djelovanju nije od početka uključivala religijsku dimenziju kulturne raznolikosti. Razlog za to nije bila diskriminacija religije, već primjena francuskog *laïcité* pristupa prema kojem religija nema mjesto u javnom prostoru, već isključivo privatnom. *Kopernikanski obrat*, koji spominje Agostino Portera, dogodio se kao reakcija na globalne događaje s početka tisućljeća (New York 11. rujna 2001, Bali 2001., Madrid 2004., London 2005.). Od 2002., koja je usko povezana i s globalnim događajem 11. rujna, uslijedilo je revidiranje koncepta interkulturalnog obrazovanja i uvođenje religijske dimenzije.¹⁷² Vijeće Europe je 2002. pokrenulo projekt *Novi izazovi interkulturalnog obrazovanja – religijska raznolikost i dijalog u Europi (The new challenge to Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe)* koji je svojim radom i nastalim publikacijama pridonio „definiranju koncepta, sadržaja i metoda kao i

¹⁷² Usp. Robert JACKSON – Kevin O’GRADY, The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe’s contribution, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 248–249.

obrazovnih strategija za provedbu religijske dimenzije, pritom naglašavajući kako je ona od temeljne važnosti za stvaranje kulture razumijevanja, tolerancije i suživota. Također, projekt je stavio veliki naglasak na odgoj za dijalog u školskom kontekstu gdje religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga osposobljava za obostrano razumijevanje, toleranciju i kulturu življenja zajedno.¹⁷³ Dva su ključna rezultata ovog projekta doprinijela razvoju koncepta religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja: konferencija u Oslu i priručnik za škole. 2004. u Oslu je održana konferencija *Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja (The religious dimension of intercultural education)* čija su izlaganja objavljena u istoimenom zborniku koji je doprinio različitim perspektivama znanstvenika u razvoju religijske dimenzije. U svrhu kreiranja alata za pomoć nastavnicima, ali i donositeljima odluka, pri implementaciji religijske dimenzije u školama u Europi, 2007. je kreirana knjiga s teorijskim i metodičkim konceptima, *Religious diversity and intercultural education: reference book for schools*. Svrha knjige je bila predlaganje nastavnih metoda i praksi za rad u osnovnim i srednjim školama, kao i primjeri implementacije religijske dimenzije u pojedine predmete, međupredmetne teme i projekte.¹⁷⁴ Priručnik je definirao ulogu religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja: promicati razumijevanje, inkluziju i participaciju te učiti živjeti zajedno. O religiji se govori i pristupa kao kulturnom fenomenu. Tri su cilja koja promiče: tolerancija, recipročnost i građanska osviještenost. Tolerancija podrazumijeva svijest o postojanju drugačijih uvjerenja i poštivanje istih, recipročnost kao kršćansko zlatno pravilo, traži prilagodbu vlastitog ponašanja drugima onako kao bih htio da se drugi ponašaju prema meni, a građanska osviještenost je sposobnost odmicanja od vlastitih uvjerenja u javnom prostoru s ciljem bolje prilagodbe i razumijevanja u susretu s drugim i poštivanja drugoga.¹⁷⁵

Razvoj religijske dimenzije svoj vrhunac je imao iduće godine. Europska unija je 2008. godinu proglasila godinom interkulturalnog dijaloga i tada je Vijeće Europe objavilo dva ključna dokumenta o kojima će više govora biti u analizi dokumenata: „*Preporuka Odbora ministara o dimenziji religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturalnog obrazovanja*“ i *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu: „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“*. Kao ostvarenje smjernica dvaju dokumenata nastala su dva priručnika. S obzirom da je *Bijela knjiga* u definiranju

¹⁷³ COUNCIL OF EUROPE, *Resolution on the results and conclusions of completed projects 2003-2006*, Istanbul, 2007., br. 25.

¹⁷⁴ Usp. John KEAST, How to use this reference book, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007., 9-10.

¹⁷⁵ Usp. Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007., 13, 16-18.

interkulturalnog dijaloga naglasila njegovu međureligijsku i ekumensku dimenziju i njegov cilj, a to je prevencija etničkih, jezičnih, religijskih i kulturnih podjela i promicanje socijalne kohezije, kreiran je edukativni alat u obliku javno dostupnih materijala za pomoć u provođenju interkulturalnog dijaloga i stjecanja interkulturalnih kompetencija: *The Autobiography of Intercultural Encounters*.¹⁷⁶ Kao rezultat učinkovitijeg promicanja ciljeva *Preporuke* iz 2008. u odgojno-obrazovni sustav, među učitelje, profesore, administrativno osoblje i donositelje odluka, nastao je priručnik *Signposts* koji sadrži upute za metode rada pri učenju o religijskim i nereligijskim uvjerenjima. Temelji se na istraživanju provedenom 2011. među predstavnicima zemalja članica o njihovim stavovima o preprekama na koje nailaze u provođenju *Preporuke* na nacionalnoj razini. Cilj priručnika je pomoći državama člancima u primjeni ideja koje preporuka donosi. Razumijevanje religijske dimenzije uključuje sljedeće ciljeve: „religija i uvjerenja povezuju se s razumijevanjem aspekata vlastite i tuđe kulture. Zadatak je osposobiti učenike da bez obzira na svoja uvjerenja, razumiju jezik, uvjerenja i tvrdnje onih koji imaju religijske ili nereligijske stavove u društvu. Religijska kompetentnost učenika pretpostavlja da učenik zna koristiti metode koje mu omogućuju razumijevanje religijskog jezika i perspektiva pripadnika pojedine religije. Ne uči se samo o povijesti religije ili o izvanjskom fenomenu religija. Tumačenje religija se postavlja iznad praksi, artefakata i zgrada. Religijska dimenzija usvaja se kroz sve oblike interkulturalne kompetencije: znanje, stavove i vještine. Pristup koji se predlaže je razumijevanje religija iz neutralne pozicije, a ne religijsko razumijevanje koje pretpostavlja odgoj u određenoj vjeri, religiji. Cilj je razviti razumijevanje religijske perspektive, a ne imati religijsku perspektivu. No ipak se ističe da razumijevanje te perspektive podrazumijeva susret s vjernicima, njihovim obredima, praksama i doktrinama. Razumjeti nečiju religijsku poziciju zahtijeva i religijsko razumijevanje u nekoj mjeri.“¹⁷⁷ U tom kontekstu se ostvarenje religijske dimenzije promatra kroz *učenje o religijama*, točnije kroz religijsko obrazovanje. Naravno, tražio se neutralan pristup koji se više temelji na *učenju o religijama*, a ne *učenju u vjeri ili odgoju u vjeri*. Iako Jackson naglašava da se *Preporuka* može ostvariti u različitim oblicima religijskog obrazovanja i različitim kontekstima. No učiti o religiji ne podrazumijeva samo znanja o povijesti i filozofiji. Da bi se istinski razumjelo drugoga potrebno je iskustvo razumijevanja religijskog jezika, vrijednosti,

¹⁷⁶ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., 26.

¹⁷⁷ Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 21-22.

religijske prakse. Na taj način učenje o religijskoj dimenziji ima za cilj razvoj svijesti o vrijednostima i uvjerenjima drugoga i samorazumijevanje vlastitih vrijednosti i uvjerenja.¹⁷⁸

2008. bila je i godina kada je Vijeće Europe pokrenulo susrete, razmjene iskustava i rasprave s predstavnicima religija prisutnih u Europi kao i predstavnicima drugih svjetonazora i uvjerenja o religijskoj dimenziji interkulturalnog dijaloga u različitim područjima javnog djelovanja (*Council of Europe Exchanges on religious dimension of intercultural dialogue*). Prvi takav susret bio je u Strasbourgu kao osvrt na *Preporuku* iz 2008. gdje se potvrdilo da je učenje o religijama i uvjerenjima alat za stjecanje znanja o religijama u javnim školama. 2009. u Parizu su sudionici istaknuli razlikovanje ciljeva u pristupima učenja o religijama i denominacijskim oblicima učenja, ali ipak je potvrđena kompatibilnost istih u ostvarenju ciljeva *Preporuke*. U Ohridu 2010. i u Luxembourg 2011. istaknuta je važnost uloge medija u stvaranju slike o religijama i promicanju tolerancije. 2012. u Albaniji je definirana uloga mladih u religijskoj dimenziji interkulturalnog dijaloga, 2013. u Armeniji se raspravljalo o izazovima religijske slobode, 2015. u Sarajevu o ulozi religije u javnom prostoru i javnim školama. U kontekstu terorističkih događaja iz 2015. u Parizu, susret iz 2016. je stavio naglasak na učenje o religijama kao prevenciji sukoba, terorizma, fundamentalizma i ekstremizma. Nastavno na migrantsku krizu, 2017. se u Parizu propitkivala uloga religijskih i nereligijskih supina u primanju i integraciji migranta.¹⁷⁹

Na temelju pregleda predstavljenih projekata, konferencija i priručnika možemo zaključiti kako je pristup govoru o religijama deskriptivan i neutralan, religiju se promatra kao kulturno nasljeđe europskih prostora. Iako je europsko društvo sekularno, religijska dimenzija je svoje mjesto pronašla u interkulturalnom obrazovanju primarno kao kulturni fenomen i kulturna činjenica od koje društvo ne može i ne smije bježati. Postoji svijest da se religija ne iscrpljuje u pojmu kultura i da nije samo kulturna činjenica: „Religijsko obrazovanje tako povezuje religijska i nereligijska uvjerenja s interkulturalnim obrazovanjem, ne kako bi se reduciralo religiju na kulturu, već kako bi se odalo javno priznanje prisutnosti različitih i dubokih uvjerenja u društvu. Cilj je razumjeti

¹⁷⁸ Usp. Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 15, 18.

¹⁷⁹ Pregled svih navedenih susreta: COUNCIL OF EUROPE, Exchanges on the religious dimension of intercultural dialogue, u: https://www.coe.int/en/web/cm/exchanges/-/asset_publisher/Y2lynkE1Gh4A/content/council-of-europe-2011-exchange-on-the-religious-dimension-of-intercultural-dialogue?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Fen%2Fweb%2Fcm%2Fexchanges%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_Y2lynkE1Gh4A%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2 (10. XII. 2020.)

stavove i svjetonazore drugoga i potaknuti na dijalog i razmjenu iskustava.¹⁸⁰ S vremenskim odmakom i sve većim fokusom na učenje o religijama, utvrđeno je da interkulturalnost kao oznaka pluralnosti nužno uključuje religijsku dimenziju koja se temelji na postojanju pluralnosti u religijskim uvjerenjima i svjetonazorima. Upravo ta interakcija i utjecaj religijskih pripadnika i skupina jednih na druge je argument za uvođenje religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja kao njenog sastavnog dijela. Kulturna raznolikost nije apstraktna ideja, već se sastoji od ljudi koji su njezini nositelji, pripadnici različitih kultura i religija. U tom kontekstu smatra se opravdanim govoriti o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja.¹⁸¹ Ključna promjena u konceptu religijske dimenzije je bila 2008. kada je Vijeće u termin religijska uvjerenja dodalo i nereligijska: „Religijska dimenzija se smatra važnim dijelom koncepta interkulturalnog obrazovanja jer razumjeti kulturnu raznolikost pretpostavlja razumijevanje i znanje glavnih religija i nereligijskih uvjerenja o svijetu i njihovoj ulozi u društvu.“¹⁸²

3.3.2. Sustavni prikaz ključnih dokumenata o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja

Nakon uvida u razvoj koncepta religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja kroz europske projekte, konferencije i priručnike, slijedi prikaz i analiza preporuka, rezolucija i deklaracija o razvoju religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja.

1. *Preporuka 1202: Religijska tolerancija u demokratskom društvu*, 1993.

Iako je sekularno opredijeljene jedna od oznaka zapadne Europe, ova preporuka ističe važnost toleriranja religija i religijskih uvjerenja. Religijska sloboda se smatra ljudskim pravom utemeljenim u dostojanstvu osobe, a njezino ostvarenje je temelj izgradnje slobodnog, demokratskog društva. Govor o religijskoj toleranciji promatra se dvosmjerno, s jedne strane tolerancija je oznaka svih velikih monoteističkih religija i odnosi se na sve ljude bez obzira na njihova uvjerenja, a s druge strane povijest je svjedok brojnih sukoba koji si bili poticani od strane

¹⁸⁰ Robert JACKSON, Inclusive Study of Religions and other Worldviews in Publicly funded Schools in Democratic Societies, u: *The Future of Religious Education in Europe*, K. Stoeckl (ur.), Florence, 2015., 13.

¹⁸¹ Usp. Øystein LUND JOHANNESSEN – Geir SKEI, The relationship between religious education and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 271.

¹⁸² Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 18.

religija. Preporuka poziva na toleranciju religijskih uvjerenja, ali i na odgovornost religija u promicanju tolerancije.¹⁸³

2. *Preporuka 1396: Religija i demokracija, 1999.*

Sloboda vjeroispovijesti i religijska sloboda smatraju se temeljnim ljudskim pravima koje je Vijeće Europe pozvano štiti, sukladno Europskoj konvenciji o ljudskim pravima iz 1948. Kulturna i religijska raznolikost promatraju se kao bogatstvo europske baštine. Preporuka povezuje društvene probleme s religijama, tj. u problemima kao što su rasizam, ksenofobija, etnički sukobi, religijski ekstremizam i fundamentalizam prepoznaje religijsku pozadinu. Demokracija se proglašava najboljim sustavom u kojem se mogu ostvariti religijske slobode kao i religijski pluralizam. Problemi koji su spomenuti ne poistovjećuju se s religijama, ali smatra se da svoje korijene imaju u nepoznavanju religija. Preporuka ističe nekoliko razina u kojima vidi rješenje problema: stvaranje uvjeta za religijsku slobodu, dijalog i uspostavljanje odnosa religijskih predstavnika, promicanje kulturne baštine pojedine religije i njene uloge u društvu. Posebno se ističe uloga obrazovanja koja se smatra ključnim u borbi protiv neznanja i stereotipa s ciljem boljeg razumijevanja različitih religija.¹⁸⁴

3. *Preporuka 12: Obrazovanje za demokratsko građanstvo, 2002.*

Koncept dijaloga nadograđuje se religijskom dimenzijom i to na međureligijskoj razini. Međureligijski dijalog smatra se čimbenikom koji doprinosi demokratskom građanstvu, a učenje o religijama se smatra važnim sredstvom za razumijevanje i prihvaćanje razlika.¹⁸⁵

4. *Deklaracija europskih ministara obrazovanja o interkulturalnom obrazovanju u novom europskom kontekstu, 2003.*

Ova deklaracija ne tiče se izravno religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja, ali u literaturi koja se bavi povijesnim razvojem te dimenzije se ističe kao ključna za postavljanje temelja za konferenciju u Oslu koja se bavila razvojem koncepata i definicija religijske dimenzije

¹⁸³ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Religion tolerance in a democratic society (2. II. 1993.), u: <https://pace.coe.int/en/files/15236/html> (3. IX. 2020.), čl. 6, 8, 16.

¹⁸⁴ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Religion and democracy (27. I. 1999.), u: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 1, 8, 9, 10, 13.

¹⁸⁵ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (16. X. 2002.) u: <https://tandis.odihr.pl/retrieve/1144306> (3. IX. 2020.), čl. 2-3.

interkulturalnog obrazovanja. Važna je jer je upravo ona definirala ključne ciljeve i smjer razvoja interkulturalnog obrazovanja na temelju kojih se mogla graditi i implementirati religijska dimenzija. Konferencija u Ateni 2003. o interkulturalnom obrazovanju kao sredstvu za upravljanje raznolikošću i jačanje demokracije, je rezultirala deklaracijom prema kojoj se međureligijski dijalog promatra kao dio interkulturalnog obrazovanja i sprječava pojavu rasizma, netolerancije, ksenofobije.¹⁸⁶

5. *Deklaracija europskih ministara kulture o interkulturalnom dijalogu i prevenciji sukoba, 2003.*

Interkulturalni dijalog smatra se ključnim sredstvom u prevenciji sukoba. Prema definicijama ove deklaracije koje se donose u njenom prilogu, govor o kulturnoj raznolikosti, u čiji kontekst se smješta interkulturalni dijalog, uključuje sve aspekte kulture, a time i religijsku dimenziju u obliku međuvjerskog i međureligijskog dijaloga. Govoriti o priznavanju kulturne raznolikosti društva podrazumijeva osiguravanje slobode izražavanja religijskih praksi pojedinaca ili skupina. Pojam kulturne raznolikosti uključuje i religijsku raznolikost zbog čega se ističe važnost učenja o religijama od najranije dobi.¹⁸⁷

6. *Wroclawska deklaracija, 2004.*

Uloga interkulturalnog obrazovanja prepoznata je u očuvanju europske kulture i još uvijek je u početnoj fazi teorijskog razvoja kao obrazovanje za sve europske građane, a ne samo za migrante. Dijalog je jedna od sastavnica interkulturalnog koncepta, a cilj mu je prevencija sukoba, ostvarenje kohezije, promicanje pomirenja. I ovdje se, kao u prethodnoj deklaraciji, naglašava međureligijska dimenzija koja se smješta u kontekst formalnog i neformalnog obrazovanja.¹⁸⁸

7. *Varšavska deklaracija, 2005.*

¹⁸⁶ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (12. XI. 2003.) u: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5> (3. IX. 2020.), čl. 11.

¹⁸⁷ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Steering committee for culture. Declaration on intercultural dialogue for conflict prevention (22. X. 2003.), u: <http://www.ericartsinstitute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf> (3. IX. 2020.), čl. 1-4.

¹⁸⁸ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Wroclaw Declaration (10. XII. 2004.), u: https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration_en.asp (3. IX. 2020.), čl. 3.

Religijska dimenzija i dalje se promatra kroz međureligijski dijalog kao alat koji doprinosi prepoznavanju kulturne raznolikosti kao bogatstva. Osuđuje se netolerancija i diskriminacija na religijskoj osnovi. Kulturnu i religijsku baštinu Europe povezuju zajedničke vrijednosti koje se žele promicati upravo kroz obrazovanje.¹⁸⁹

8. *Preporuka 170: O interkulturalnom i međuvjerskom dijalogu, 2005.*

Međureligijski dijalog se smješta u kontekst javnog školstva, a u tu svrhu se traži osposobljavanje učitelja za dijalog. Cilj mu je, na obrazovnoj razini, odgajati za jednakost prava i dostojanstvo svih ljudi, osobito na religijskoj osnovi.¹⁹⁰

9. *Preporuka 1720: Obrazovanje i religija, 2005.*

Ova preporuka se smatra prekretnicom jer naglašava važnost znanja o religijama, ali i sadržaj i metodu učenja o religiji. Predstavlja stav europskih obrazovnih institucija i njihov pristup prema religijama u javnim školama. Uočava se nedostatak znanja o religijama kod mladih što se povezuje s dva čimbenika: nedostatak poučavanja o religijama u formalnom obrazovanju i nestajanje uloge obitelji u prenošenju tog znanja, a koje se smatra potrebnim za razumijevanje društva u kojem žive i za društveni angažman. Problem religijskog neznanja se povezuje s pojavom fanatizma, diskriminacije, netolerancije. Stoga se obrazovanje ističe kao ključ uklanjanja neznanja, stereotipa i nesporazuma na religijskoj osnovi. U kontekstu učenja o religijama i stjecanja religijskog znanja školi se pridaje zadaća odgoja za kritičko razmišljanje, interkulturalni dijalog, toleranciju koja proizlazi iz priznavanja ljudskog dostojanstva i to kroz promicanje religijskog sadržaja. Model religijskog obrazovanja koje se zahtijeva u školama temelji se na neutralnom pristupu i autonomiji države i religije. Savjetuje se, čak i zemljama u kojima prevladava denominacijski model, uvođenje multikonfesionalnog modela tako da se učenje o religijama ne temelji na jednoj vjerskoj opciji te da se religije prikazuju komparativno kako bi se prenijelo znanje o svim religijama, primarno onima zastupljenima na nacionalnoj razini, a onda i šire. Religiji se pristupa kao kulturnom fenomenu. Ovaj oblik učenja zahtijeva se i u školama gdje se religija isključuje, i u onima gdje se

¹⁸⁹ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Warsaw Declaration, (17. V. 2005.), u:

https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_en.asp (3. IX. 2020.), čl. 6, 9.

¹⁹⁰ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 170 on intercultural and inter-faith dialogue: initiatives and responsibilities of local authorities (31. V. 2005.), u: https://www.coe.int/en/web/education-and-religious-diversity/resources/-/asset_publisher/fQaSCQ5K0u4n/content/recommendation-170-2005-on-intercultural-and-inter-faith-dialogue-initiatives-and-responsibilities-of-local-authorities?inheritRedirect=false (3. IX.2020.), čl. 6b.

zagovara denominacijsko učenje. Posebno se ističu tri velike monoteističke religije kao one koje dijele vrijednosti s vrijednostima Vijeća Europe. Ciljevi takvog učenja su ravnopravnost, prepoznavanje i vrednovanje prava svake osobe na slobodu vjeroispovijesti, na polaganje prava na istinitost svojeg religijskog uvjerenja. Cilj je osposobiti učenika da kritičkim pristupom vrednuje religije kao izvor vjere za ljude diljem svijeta i osvijestiti postojanje takvog svjetonazora kao legitimnog. Doprinos učenja o religijama prepoznaje se u izgradnji demokratskog društva.¹⁹¹

10. *Farska deklaracija, 2005.*

Cilj deklaracije je bio izrada strategije Vijeća Europe o razvoju interkulturalnog dijaloga i upravljanju kulturnom raznolikošću gdje se religija promatra kao važan aspekt. Ostvarenje socijalne kohezije promiče se interkulturalnim i međureligijskim dijalogom, ali ne samo na političkoj, nego i na obrazovnoj razini. Potiče se usvajanje znanja o religijama kao preduvjet osposobljavanja za dijalog.¹⁹²

11. *Deklaracija iz San Marina o religijskoj dimenziji interkulturalnog dijaloga, 2007.*

Deklaracija je doprinijela razvoju koncepta religijske dimenzije interkulturalnog dijaloga. Kao njezin temelj ističu se vrijednosti Vijeća Europe kao dio religijske i kulturne europske baštine. Nositelji dijaloga su predstavnici vjerskih zajednica. Cilj je suživot svih vjerskih zajednica u Europi, utemeljen na osiguravanju prava i vjerskih sloboda svih vjerskih zajednica. Tri su načela kojima se Vijeće vodi u provođenju ovog dijaloga: poštivanje slobode mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti; jednakost prava i dužnosti svih građana bez obzira na religijsku pripadnost te autonomija države i vjerskih zajednica. Posebno se naglašava pogled na religije kao one koje mogu dati dodanu vrijednost, podići dijalog na veću razinu upravo svojim vrijednosnim sustavom i uvjerenjima. Ljudsko dostojanstvo postaje kamen temeljac kroz koji će religije promicati ravnopravnost spolova, jačati socijalnu koheziju i doprinositi uravnoteženom djelovanju različitih kultura. Religije su pozvane ostvarivati taj doprinos u obrazovnom sustavu. Važnost učenja o

¹⁹¹ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1720: Education and religion (4. X. 2005.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373> (3. IX. 2020.), čl. 3-8, 11, 14.

¹⁹² Usp. COUNCIL OF EUROPE, Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue (9. XI. 2005.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9 (4. IX.2020.), čl. 2.

religijama se povezuje s afirmacijom vjerskog identiteta i prepoznavanjem vjerskih uvjerenja kao sastavnog dijela osobe.¹⁹³

12. *Rezolucija o rezultatima i zaključcima završenih projekata od 2003. do 2006.*, 2007.

Religijsko učenje, tj. područje religijske raznolikosti u obrazovnom sustavu smatra se važnim zbog boljeg razumijevanja kulturnih i religijskih skupina. Temelj za uvođenje govora o religijama u obrazovni sustav se pronalazi u zajedničkim etičkim i demokratskim načelima religija i Vijeća. Religijsko obrazovanje se promatra kao učenje o religijskoj raznolikosti u sklopu interkulturalnog obrazovanja, bez obzira koji model religijskog obrazovanja postoji u pojedinoj zemlji. Kompatibilnost i utemeljenost govora o religijskoj raznolikosti u sklopu interkulturalnog obrazovanja pronalazi se u činjenici da je religija društvena i kulturna oznaka.¹⁹⁴

13. *Preporuka 1804: Država, religija, sekularnost i ljudska prava*, 2007.

Preporuka ističe obrazovanje kao ključ borbe protiv neznanja, stereotipa i nesporazuma koji nastaju u sukobima religija i njihovih predstavnika.¹⁹⁵

14. *Rezolucija 1580: Opasnosti kreacionizma u obrazovanju*, 2007.

Ističe opasnost i iskrivljenost religijskog poučavanja o kreacionizmu. Takva vrsta učenja se protivi znanosti, a često je u pozadini fundamentalističkih uvjerenja.¹⁹⁶

15. *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu*, 2008.

Prema definiciji međukulturni dijalog je proces koji obuhvaća, između drugih aspekata, i vjersku i religijsku različitost kako bi se postiglo jasnije razumijevanje stavova i svjetonazora, a kao krajnji cilj, suživot i suradnja. Međukulturni dijalog uključuje vjersku dimenziju koja se temelji na argumentu da su religije dio europskog nasljeđa, ali i činjenici da je vjera dio svakodnevice

¹⁹³ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Final Declaration of the European Conference on the religious dimension of intercultural dialogue (24. IV. 2007.) u:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5d56 (4. IX. 2020.), čl. 7-9.

¹⁹⁴ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Resolution on the results and conclusions of completed projects 2003–2006 (5. V. 2007.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5120#_ftn2 (4. IX. 2020.), čl. 23-25.

¹⁹⁵ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1804: State, religion, secularity and human rights (29. VI. 2007.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=17568&lang=en> (10. XII. 2021.), čl. 12.

¹⁹⁶ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution 1580: The dangers of creationism in education (4. X. 2007.), u: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17592&lang=en> (10. XII. 2007.), čl. 19.

suvremenog čovjeka koji ima pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti. Stoga se ta dimenzija ne može zanemariti. Adresati dijaloga su predstavnici državnih i vjerskih vlasti te predstavnici vjerskih zajednica (dijalog između pripadnika različitih vjeroispovijesti). Učenje o religijama smješteno je u kontekst stjecanja međukulturne kompetencije koja se stječe poznavanjem i razumijevanjem velikih svjetskih religija i nereligijskih uvjerenja i njihove ulogu u društvu. Predmet vjeronauka promatra se kao mjesto stjecanja te kompetencije s ciljem jačanja kohezije i razumijevanja drugoga.¹⁹⁷

16. Preporuka 12: O dimenziji religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturalnog obrazovanja, 2008.

Od svih navedenih dokumenata, ova preporuka predstavlja temeljni dokument za definiranje koncepta religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja, načela, ciljeva i metoda. Preporuka je upućena donositeljima odluka kako bi ju implementirali u svoje obrazovne politike u obrazovnim reformama, u javnim ustanovama i obrazovanju učitelja s ciljem izgradnje solidarnog društva.

Utemeljenje za govor o religijama i nereligijskim uvjerenjima stvara se na pristupu religiji kao aspektu kulture, zajedno s jezikom, povijesti i drugim tradicijama koje imaju udjela u osobnom i društvenom životu pojedinca. Priznavanje religije kao dijela kulture temelji se na doprinosu i važnosti religija u oblikovanju i razvoju Europe, kako u prošlosti, tako i danas. Više nego u prethodnim dokumentima, ova preporuka naglašava religijski identitet kao dio pojedinca koji čini društvo i na njega utječe, pozitivno ili negativno, svojim uvjerenjima. Takav utjecaj i prisutnost religija je neizbježan, stoga bi bilo neodgovorno zanemariti ga. Uz važnost povijesnog znanja o religijama, opravdanost poticanja učenja o religijama u državnim školama temelji se na slobodi prakticiranja vjeroispovijesti kao jednom od temeljnih ljudskih prava.¹⁹⁸

Ciljevi koje se povezuju s uvođenjem religijske dimenzije kreću se od općih prema pojedinačnim. Opći ciljevi povezani su s promicanjem vrijednosti Vijeća Europe kao što su jačanje ljudskih prava, demokratskog građanstva i participacije u društvu te razvoj kompetencija za interkulturalni dijalog.

¹⁹⁷ Usp. VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu "Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"*, (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, 2011., 35, 46, 63.

¹⁹⁸ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), u: http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione_religiosa_ing.HTM (3. IX. 2020.), čl. 2, 4-6.

Pojedinačni ciljevi koji se povezuju s interkulturalnima imaju nekoliko dimenzija. Kognitivna dimenzija uključuje znanje o religijama, simbolima, jeziku i praksi, podizanje svijesti o pravu na izbor religijskog ili nereligijskog uvjerenja kao temeljnog ljudskog prava i poštivanje ljudskog dostojanstva svake osobe. Ponašajna dimenzija razbija predrasude i stereotipe, odgaja za toleranciju, razumijevanje i stvaranje povjerenja. Komunikacijska dimenzija osposobljava za međureligijski dijalog i primjenu kritičkog pristupa. A emocionalna dimenzija podiže razinu kulturne osjetljivosti. Preporuka promiče neutralan pristup govoru o religijama. Informacije i znanje koje se prenosi učeniku nemaju za cilj odgoj u jednoj vjerskoj tradiciji ili odgoj u vjeri, nego usvajanje građanskih vrijednosti koje uključuju i poštivanje religijske slobode i pripadnosti. Takvo učenje se temelji na interdisciplinarnom pristupu. Uz razinu informiranosti, učenika se želi odgojiti za religijsku osjetljivost i osposobiti za komunikaciju u religijski raznolikom društvu. Religijama se pristupa povijesno i kritički kako bi se razumjela pozadina pojedine kulture. Uz komunikacijske vještine, ovaj oblik religijskog učenja usmjeren je na razvoj analitičkih, interpretacijskih vještina i vještina kritičkog razmišljanja kod učenika. S jedne strane je cilj pobuditi i razviti emocionalnu dimenziju osobe na temelju koje će učenik prepoznati dostojanstvo svake osobe i imati otvoreni stav prema religijskom pluralizmu, a s druge strane razviti njegov kritički duh kako bi znao reagirati pri susretu s neprihvatljivim društvenim fenomenima. Preporučuje se suradnja s drugim religijskim predstavnicima i stvaranje sigurnog prostora kako bi učenici mogli osjećati slobodu iznošenja vlastitih stavova i u njima se vježbati.¹⁹⁹

17. *Preporuka 1962: Religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga*, 2011.

Dokument ne dovodi u pitanje pravo vjerske slobode ili nekog drugog nereligijskog svjetonazora, potvrđuje se da su prava i slobode zaštićene Europskom konvencijom o ljudskim pravima, ali naglašava se da demokracija, ljudska prava i ljudsko dostojanstvo moraju biti temelji religijske dimenzije interkulturalnog dijaloga. Pogled religija na ljudsko dostojanstvo smatra se dodanom vrijednošću i zato se učenje o religijama, u koje ulazi razumijevanje kultura, religijskih uvjerenja, vrijednosti, ljudska prava, potiče u svim oblicima, pa i denominacijskom dok god se zastupa holistički pristup u osposobljavanju učitelja. Također, iako se potiče neutralnost države prema modelu religijskog obrazovanja u školi, zastupa se poštivanje prava roditelja o religijskom

¹⁹⁹ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), u: http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione_religiosa_ing.HTM (3. IX. 2020.), br. 4-7.

obrazovanju u skladu s religijskim ili nereligijskim uvjerenjima. Sloboda vjeroispovijesti koju naglašava Konvencija očituje se u slobodi države pri odabiru modela religijskog obrazovanja. S naglaskom da sloboda postoji samo ako poštuje druga temeljna prava i vrijednosti Vijeća Europe.²⁰⁰

18. *Rezolucija 2076: Religijska sloboda i živjeti zajedno u demokratskom društvu, 2015.*

Davanje važnosti religiji u europskom društvu povezuje se s pozitivnim utjecajima religija kroz povijest, ali i s napetostima kao što su nerazumijevanje, ksenofobni stavovi, ekstremizam, govor mržnje, nasilje. Vjerske slobode priznaju se kao temeljne sve dok ne ograničavaju ili uništavaju druge slobode i prava. Suživot s različitostima traži se na osnovi zajedničkih vrijednosti religija. Te vrijednosti se žele promicati kroz učenje o religijama za koje se smatra da su ključ uklanjanja stereotipa, neznanja i izgradnje povjerenja, poštovanja i podrške. Osposobljavanje učenika za religijsku raznolikost u državnim školama potiče se kroz kritičko razmišljanje, konstruktivan dijalog i susret osoba različitih religijskih i sekularnih svjetonazora. Iako postoji svijest da odgovornost prema afirmativnoj slici religijske stvarnosti društva imaju i mediji, obitelj i vjerske zajednice, ipak odgovornost se stavlja i na obrazovni sustav. Škola se zamišlja kao siguran prostor koji omogućuje pozitivno iskustvo takvog susreta i komunikacije gdje se stječe iskustvo prihvaćanja religijskog identiteta bez osude kao i nereligijskog identiteta ili drugih svjetonazora. S obzirom na konfesionalni pristup učenju o religijama, vjerske zajednice se pozivaju na odgovornost i suradnju s drugim religijama kako bi se i u konfesionalnim modelima razvile vještine slušanja, kritičkog mišljenja i poštovanja.²⁰¹

²⁰⁰ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue (12. IV. 2011.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 3, 11-14.

²⁰¹ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution 2076: Freedom of religion and living together in a democratic society (30. IX. 2015.), u: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22199&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 4 -6, 11, 13.

3.3.3. Teorijski okvir: religijsko obrazovanje kao sastavni dio interkulturalnog obrazovanja

Ovaj rad je imao za cilj definirati teorijski okvir za prikazivanje važnosti i doprinosa religijskog obrazovanja odgoju i formaciji djece i mladih u kontekstu kulturne raznolikosti s naglaskom na njenu religijsku dimenziju. Metodom analize dokumenata Vijeća Europe o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja željelo se dokazati sljedeće teze:

- a) religijsko obrazovanje doprinosi razvoju pozitivnih obrazaca ponašanja i
- b) religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja doprinosi ciljevima interkulturalnog obrazovanja: učenju za suživot u kulturnoj raznolikosti, stjecanju znanja o kulturnoj raznolikosti i osposobljavanju za dijalog.

Nakon predstavljene analize osamnaest dokumenata Vijeća Europe, koji su usvojeni u formi deklaracija, rezolucija i preporuka, slijedi uvid u nalaz analize.

3.3.3.1. *Opravdanost religijskog obrazovanja*

Pristup Vijeća Europe religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja utemeljen je na sljedećim čimbenicima: tri stupa vrijednosti koje Vijeće promiče u svom cjelokupnom djelovanju, a to su vladavina prava, demokracija i ljudska prava; temeljno ljudsko pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti Europske konvencije o ljudskim pravima i pravedno, tolerantno, demokratsko društvo, utemeljeno na univerzalnim vrijednostima. U kontekst promicanja tih vrijednosti stavlja se interkulturalno obrazovanje i njegovi ciljevi. Problemi europskog društva uzrokovani lošim upravljanjem kulturnom raznolikošću, su se povezali s nedostatkom vrijednosti i sloboda ili kršenjem istih na razini odnosa pojedinaca ili kulturno različitih skupina. S obzirom na nastalu situaciju tražilo se rješenje, alat koji doprinosi boljitku europskog društva. Postavilo se pitanje kako na razini cjelokupnog društva i općih vrijednosti utjecati na ponašanje pojedinca, a onda i pojedine skupine kako bi se stvorila kohezija društva. Načelo interkulturalnosti stavljalno je naglasak na različite aspekte kulture, ipak religija se zanemarivala sve do 2002. kada je Vijeće počelo isticati važnost učenja o religijama, a intenzivnije i sustavnije od 2005. nakon što je projekt *Novi izazovi interkulturalnog obrazovanja – religijska raznolikost i dijalog u Europi* postavio koncept, definicije i okvire religijske dimenzije. Govor o religijskoj pluralnosti i odgoju za religijsku

raznolikost proučava se i povezuje u uskoj povezanosti s interkulturalnim obrazovanjem. Željeni ishod interkulturalnog pristupa je demokratsko društvo izgrađeno na temeljnim ljudskim pravima, slobodama i univerzalnim vrijednostima koje trebaju poštivati svi članovi društva bez obzira na kulturnu, religijsku, jezičnu ili nacionalnu raznolikost. Opći cilj interkulturalnog obrazovanja je odgoj za suživot na kojeg utječu različiti čimbenici. Vijeće je u prošlosti primarno naglašavalo poznavanje jezika jer jezična zapreka onemogućuje komunikaciju koja dovodi do dijaloga, a dijalog do suživota. Ipak, pluralna stvarnost se ne iscrpljuje samo u tom čimbeniku, kao ni u povijesti ili etnicitetu. Potrebno je pronaći zajednički nazivnik svih čimbenika, bez umanjavanja ili isključivanja drugih. Promjena političke perspektive u odnosu na priznavanje religije kao aspekta kulture ima svoje korijene u društvenim događajima koji su podsjetili na prisutnost religijske dimenzije u društvu, bez obzira na načelo sekularnosti u javnom prostoru. Uloga religije u društvu prepoznata je prvenstveno na razini osobnog identiteta koji je religijski obilježen i utječe na odnose pojedinaca i skupina. Religija se prepoznaje kao dio osobnog identiteta kojeg čovjek, pojedinac donosi u društvo bez obzira na to smatra li se religija dijelom javnog prostora ili se iz njega isključuje. Čak i ako se religija pokuša isključiti iz javnog prostora i ako se teži autonomiji države i religije, pojedinac je taj koji svojim identitetom, stavovima i svjetonazorima donosi religijsku dimenziju i od njega se ne može tražiti da ju zanemari. To bi značilo postavljanje zahtjeva koji je kontradiktoran temeljnom pravu Europske konvencije o slobodi mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti. Povratak religije u javno mnijenje stavilo se u kontekst interkulturalnih ishoda kao što su harmonija, socijalna kohezija svih društvenih skupina, tolerancija i suživot kojem doprinose i vjerske skupine. Dakle nekoliko je dimenzija kroz koje religija progovara i utječe na odnose pojedinaca i skupina. Ne može ju se ignorirati ako se želi poštovati načelo slobode, a ono zahtijeva odgoj za poštivanje temeljnih prava pri susretu s religijskom pluralnošću. U odnosu prema pripadnicima drugih religija neznanje može dovesti do sukoba, do diskriminacije, otuđenja, marginalizacije, a onda i narušavanja prava i sloboda. U takvim uvjetima ne postoji temelj za govor o demokratskom društvu i europskim vrijednostima. Uz sve navedene čimbenik, političke, povijesne i kulturne, o važnosti govora i učenju o religijama, tu su i novonastale promjene na razini strukture društva koje traže odgoj za religijsku pluralnost. Sekularna Europa prima izbjeglice i migrante koji dolaze s izraženom religijskom tradicijom i očekuju pravo primjene te tradicije u novi kontekst zemalja domaćina. Države imaju zadatak ne samo prihvatiti tu religijsku stvarnost i omogućiti im da ju prakticiraju, nego i odgojiti građane da s njom znaju komunicirati, reagirati

kako bi na taj način doprinijeli integraciji, a ne separaciji i diskriminaciji. Logika Vijeća Europe koju primjenjuje na odnos s velikim svjetskim religijama je traženje dodirnih točaka kroz zajedničke vrijednosti. Najčešće se spominju monoteističke religije kao religije koje su utjecale na europsku povijest. Njihove vrijednosti se ističu kao one koje su kompatibilne s vrijednostima Vijeća Europe. Vrijednosni aspekt daje legitimitet religijskom obrazovanju jer podiže međuljudske odnose na višu razinu i doprinosi pravednoj viziji svijeta. Spomenuti vrijednosni aspekt religija naslanja se na vrijednosti Vijeća Europe kojeg obilježavaju demokratska i etička načela, ali ono što se smatra temeljnim polazištem je poimanje osobe kao neponovljive, jedinstvene i s urođenom vrijednosti, ljudskim dostojanstvom koje velike religije promatraju kao temeljnu oznaku osobe. Zahtjev poštivanja i nepovredivosti ljudskog dostojanstva ide iznad različitih svjetonazora i pravnog okvira pojedinih zemalja. Posljednji čimbenik zbog kojeg je nužno imati religijsko obrazovanje u formalnom obrazovanju je priznanje da je religija dio svakodnevnog života pojedinaca. Ona je način kako osoba promatra, razumije, doživljava, tumači svijet i stvarnost oko sebe. Razumjeti drugoga, ući s njim u dijalog pretpostavlja znanje o drugome. U suprotnom vrlo lako može doći do nesporazuma, nerazumijevanja i neprihvatanja. Prihvatiti različitost znači razumjeti perspektivu drugoga. Religijska uvjerenja se smatraju dijelom osobnog identiteta, a koja utječu na ponašanja pojedinca koji je prisutan u društvu. Religijska uvjerenja je potrebno usmjeriti na pozitivne ishode i osposobiti druge koji ne dijele religijska uvjerenja da ih znaju, pri susretu s njima, tumačiti i poštovati.

Potrebno je definirati univerzalni okvir na temelju kojeg se opravdava uloga religije u javnom prostoru, pa i u sustavu obrazovanja. Govor o opravdanosti religijskog obrazovanja u javnom prostoru osiguran je i utemeljen kroz nekoliko bitnih čimbenika. Na prvom mjestu je pravo na slobodu savjesti, mišljenja i vjeroispovijesti. Svaki pojedinac bez obzira na kulturno nasljeđe i religijsku tradiciju pojedine zemlje ima pravo izabrati svoju religijsku pripadnost ili nereligijsko uvjerenje te ih prakticirati u javnom prostoru. Naravno ta prava i slobode vežu se na druga prava, tako da se ostvaruju samo u njihovom suodnosu i međuovisnosti: priznavati i poštovati uvjerenja drugoga, njegovo dostojanstvo i temeljna prava. Izvor poštivanja prava ne pronalazi se u vanjskom autoritetu, već u urođenom dostojanstvu kojeg smo pozvani štiti i poštivati bez obzira na religijska opredjeljenja. S obzirom da se temeljne slobode i poštivanje prava najbolje mogu ostvariti i prakticirati upravo u demokratskom društvu, Vijeće Europe usmjereno je na stvaranje takvog društva. Drugi aspekt na temelju kojeg se postavlja govor o pravu na religijsko obrazovanje je

definiranje religije kao kulturne činjenice. Jackson će u priručniku posvećenom interpretaciji preporuke o religijskoj dimenziji tvrditi da postoji svijest da religija nije samo aspekt kulture i da se ne iscrpljuje u njoj, ali da takav pristup osigurava legitimitet religije u društvu. Vijeće Europe religiju promatra kao kulturnu činjenicu koja je dio europske povijesti i koja je utjecala na razvoj europskog društva. Religija se promatra kao aspekt kulturne raznolikost, uz jezik, povijest, običaje, etnicitet, tradiciju. Religijska dimenzija je dio europske kulturne baštine, europskog nasljeđa koje ostaje vidljivo na razini arhitekture, umjetnosti, povijesti, književnosti i obrazovanja. Treći argument na kojem se gradi opravdanost religijskog obrazovanja je religijski identitet koji dolazi do izražaja kroz prakticiranje religijske slobode na individualnoj ili na kolektivnoj razini. Religijska pluralnost se očituje kroz osobe, skupine, ustanove, njihovu kulturnu baštinu. Religija se tako prepoznala kao izvor moći, ali i izvor opasnosti, tj. neželjenih obrazaca ponašanja koje europsko društvo pokušava iskorijeniti, a nastavi li ignorirati religiju, njezina vrijednost će izgubiti na snazi i može izazvati napetosti i sukobe. Zato se za ostvarenje željenih ciljeva europskog, demokratskog, slobodnog, pravednog i na vladavini prava utemeljenog društva, krenulo zahvaćati u univerzalne vrijednosti velikih svjetskih religija koje se prepoznaju upravo kao vrijednosti koje se nalaze u korijenima europske povijesti jer su ju upravo one, kršćanstvo, židovstvo i islam, u prošlosti oblikovale i postavile temelje europskog društva kakvog danas poznajemo. Te vrijednosti stavljaju se u okvire etičkih načela koje religije i njezini pripadnici mogu na osobnoj, individualnoj razini, a onda i na kolektivnoj, donijeti društvu u pristupu religijskoj raznolikosti i ophođenju s drugima.

Dokumenti definiraju nekoliko razina problema koji proizlaze iz religijske pluralnosti. Prvi problem je religijsko neznanje koje se povezuje s isključivanjem religije iz javnog prostora. To se odrazilo i na školski sustav gdje se primijetilo da u mnogim europskim zemljama nema učenja o religijama i da nedostatak znanja kod mladih o religijskoj dimenziji svijeta i stvarnosti ih zatvara za razumijevanje drugoga kojeg susreću u društvu, a kojeg su pozvani izgrađivati svojom participacijom i aktivnim građanstvom. Religijska stvarnost se na razini dokumenata prepoznaje generalno kao pozitivna, s iznimkom koja se očituje u negativnim društvenim fenomenima koji se povezuju s krivim razumijevanjem religijskih uvjerenja: ekstremizam, fundamentalizam, fanatizam, govor mržnje, nasilje, ksenofobija. Nepoznavanje religijske stvarnosti, zatvorenost prema perspektivama i uvjerenjima drugih religija ili osoba nereligijskih uvjerenja može dovesti do: socijalne isključenosti, marginalizacije, netolerancije, zatvorenosti za druge, diskriminacije,

stereotipa, predrasuda, nepoštivanja ljudskih prava, konflikata. Kao rješenje navedenih problema i društvenih izazova, a u kontekstu općeg cilja socijalne inkluzije, harmonije, tolerancije, komunikacije, dijaloga i suživota svih skupina društva, naglasak svih dokumenata je na obrazovanju. Obrazovanje, znanje, informiranost, upoznavanje drugoga, otvorenost i kritički pristup prema stvarnosti koja nas okružuje, prepoznaje se kao ključno sredstvo u borbi protiv napetosti i društvene neuravnoteženosti. Religijska dimenzija spominje se u terminu učenje o religijama i iako se ne koristi termin religijsko obrazovanje, na njega se upućuje, ali s obzirom na različitost modela i pristupa učenja o religijama u pojedinim državama, koristi se ovaj opći pojam. Državama članicama se u kontekstu općeg obrazovanja savjetuje da se uvede govor o religijskoj stvarnosti društva, kao zaseban predmet ili u okviru drugih predmeta. Religijsko obrazovanje se usko povezuje s interkulturalnim ciljevima i promicanjem europskih vrijednosti. Smatra se da religijsko obrazovanje može doprinijeti suzbijanju neželjenih obrazaca ponašanja i to u dobi u kojoj je moguće ostvariti formaciju osobnosti, ponašajnih obrazaca i stavova.

Nakon uvida u opravdanost i legitimnost religijskog obrazovanja u školama, slijedi ključni doprinos ovoga rada, a to je definiranje uloge i važnosti religijskog obrazovanja interkulturalnom obrazovanju, tj. njegovim ciljevima. Teorijski okvir za religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja stvorit će se u okviru govora o ciljevima te dimenzije i njezinim doprinosima, važnosti i ulozi koju ima te načinu, tj. obliku takvog učenja koje preporuke Vijeća Europe donose. U posljednjem dijelu napraviti će se komparacija s obzirom na model koji prevladava u RH te odgovoriti na pitanje o mogućnosti implementacije religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u konfesionalni model.

3.3.3.2. Ciljevi religijskog obrazovanja u interkulturalnom kontekstu

Religijsko obrazovanje doprinosi ciljevima interkulturalnog obrazovanja tako što pruža znanje o religijama i osposobljava učenika za aktivnu participaciju u društvu, za susret s raznolikošću, za komunikaciju s onima drugačijih uvjerenja. Ciljevi su usmjereni na kognitivnu, ponašajnu i emocionalnu dimenziju.

3.3.3.2.1. Kognitivna dimenzija

Primaran naglasak se stavlja na znanje, iako postoji svijest da se u njemu ne iscrpljuje sva važnost religijskog učenja i stjecanja kompetencija za suživot, ali ono je osnovni korak, preduvjet za izgradnju drugih potrebnih kompetencija koje su višeslojne. Potrebno je definirati o kakvoj vrsti znanja se radi. Problem s kojim se neznanje povezuje je stvaranje stereotipa, predrasuda i nerazumijevanje svjetonazora religijskih skupina što često dovodi do konflikata. Koncept je zamišljen kao multikonfesionalan, tj. onaj koji donosi znanje o svim religijama, s naglaskom na velike svjetske religije. Dokumenti ističu tri monoteističke religije kao one koje su najviše obilježile europski kontinent. Znanje uključuje razumijevanje svjetonazora drugih religija, uspoređivanje razlika između vlastitih uvjerenja i uvjerenja drugoga. Radi se o komparaciji koja ne ostaje na negativnoj razini, nema za cilj naglašavanje razlika u svrhu podjela ili osuda, upravo suprotno. Učenje o razlikama vodi kritičkom promišljanju o vlastitim uvjerenjima i prepoznavanju drugoga, njegovih pogleda na svijet kao onih koji obogaćuju vlastiti. Neizbježan aspekt znanja je povijest religija, njihova filozofija, utjecaj religija na ljudsku povijest i razvoj civilizacije. Cilj usvajanja znanja je povećati razumijevanje o religijama kao izvoru smisla i vjere za ljude diljem svijeta. Specifičnost informativnog pristupa je da nadilazi pasivno prenošenje znanja i usvajanje činjenica i traži od učenika razvoj kritičke refleksije na ono što usvaja kako bi znao argumentirati svoje stavove i kritički promatrati stavove s kojima se susreće u društvu u vidu religijske raznolikosti. Samo takva vrsta znanja će ga osposobiti za drugi cilj i ulogu religijskog obrazovanja, a to je dijalog. Negativni obrasci ponašanja koji se žele adresirati s usvajanjem znanja kroz religijsko obrazovanje su diskriminacija, netolerancija i fanatizam kako bi se u susretu s takvim oblicima ponašanja znali postaviti i kritički im pristupiti. Ishodi koji se očekuju usvajanjem znanja su: tolerancija, priznavanje temeljnih prava pripadnicima vjerskih skupina, i poštivanje njihovih sloboda, zrelost u ophođenju s religijskim različitostima, pozitivan pristup religijskoj raznolikosti i poštivanje dostojanstva osobe koja je pripadnik pojedine religije, priznavanje njenih sloboda, prava i uvjerenja te polaganje prava na istinitost religijskog uvjerenja. Znanje koje se promiče ne teži relativizmu, nego ravnopravnosti svih religijskih skupina i pripadajućih uvjerenja s obzirom na poziciju u društvu i vježbanje svojih religijskih praksi. Znanje se povezuje i s utjecajem religija i njihove uloge u današnjem društvu. Učenik se upoznaje s religijskim jezikom, praksama i simbolima. Polazi se od općeg, demokratskog načela, a to je da znanje mora sadržavati priznavanje

i poštivanje dostojanstva svake osobe bez obzira na religijsku pripadnost, toleranciju njihovih uvjerenja i poštivanja prava na slobodu religijskog uvjerenja. Ključno je da učenik usvoji razumijevanje o postojanju različitih perspektiva, nereligijskih uvjerenja, svjetonazora i načina života, kako bi osvijestio da njegov pogled i uvjerenja nisu apsolutni i isključivi. Znanje se postavlja u školski kontekst i ciljeve škole koja ima odgovornost izgraditi religijski pismene građane.

3.3.3.2.2. Ponašajna dimenzija

Uz znanje postoji i jedna druga dimenzija religijskog obrazovanja, a to je međureligijski dijalog koji se u dokumentima interpretira ili kao vjerska dimenzija interkulturalnog dijaloga, ili kao poseban oblik dijaloga. Međureligijski dijalog je usmjeren na nekoliko adresata i razina, donositelje odluke i vjerske predstavnike, pripadnike različitih religija, a onda i na same nutarnje strukture pojedinih religijskih zajednica. U školskom kontekstu adresati su učenici koji mogu biti i ne moraju biti pripadnici različitih religija, ali koje se želi osposobiti za dijalog, za komunikaciju pri susretu s religijskom raznolikosti. Dijalog tako ima za cilj osposobiti učenika za ulazak u komunikaciju i razumijevanje drugoga, usvajanje vještina za ophođenje s razlikama. Dijalog traži promjenu perspektive: od zatvorenog, uskogrudnog, samouvjerenog i isključivog stava, prema otvorenosti koja u duhu tolerancije i poštovanja dopušta drugome biti drugačiji, uz pokazivanje razumijevanja i poznavanja njegovih uvjerenja i traženja zajedničkih vrijednosti. Međureligijski dijalog se stavlja u kontekst sprečavanja pojava poput rasizma, ksenofobije, netolerancije. Dijalog ima za cilj osposobiti učenika za predstavljanje i izražavanje vlastitih uvjerenja i stavova, te uspostavu komunikacije s drugačijim uvjerenjima. Smatra se da učenik treba u školskom kontekstu usvojiti pristup poštovanja, tolerancije, koji ne negira, već afirmira drugoga. Naglašava se važnost stjecanja iskustva prihvaćenosti tijekom formalnog obrazovanja, u vrijeme kada učenik oblikuje stavove i obrasce ponašanja koje će ponijeti sa sobom i odrastanjem primijeniti u društvu. Usvajanje ispravnih stavova je od iznimne važnosti kako bi se isključili neželjeni obrasci. Dijalogom se želi prevenirati sukobe, a onda afirmirati različitosti i doprinijeti stvaranju kohezije. Vježbanjem dijaloga vježba se tolerantno ponašanje i kritičko razmišljanje. Religijsko obrazovanje ima zadatak promicati dijalog i raditi na ostvarenju socijalne kohezije. Primaran cilj dijaloga prema deklaraciji iz San Marina je priznati svakoj osobi njezina temeljna prava kako religijska dimenzija osobe ne bi postala osnova za diskriminaciju i kršenje sloboda. Krajnji cilj dijaloga je aktivan

suživot i komunikacijska dinamika koja se ostvaruje među osobama različitih religijskih i nereligijskih uvjerenja. Deklaracija je pokazala da religijsko obrazovanje tj. uvođenje učenja o religijama u obrazovni sustav, može biti dodana vrijednost interkulturalnom dijalogu jer religije imaju sposobnost i moć podići taj dijalog na višu razinu i to na osnovi ljudskog dostojanstva koje je temelj za doprinos općim interkulturalnim ciljevima jednakosti, promicanju prava ravnopravnosti spolova, socijalnoj koheziji. Učenje o religijama i vježbanje dijaloga vode afirmaciji religijskog identiteta osobe. Dijalogiziranjem s pripadnicima drugih religija i uvjerenja jača se kohezija među učenicima koji su članovi društva i izvan školskog konteksta te se na taj način odgajaju kulturno osjetljivi i osviješteni građani kojima su tolerancija i dijalog temeljna načela s kojim obogaćuju demokratsko društvo. Dijalogom se razumije drugoga, dijalog poziva na solidarnost i priznaje religijski identitet. Dijalog je preduvjet kulture suživota. Uči se ostvariti pravo na drugačije uvjerenje, vježbaju se komunikacijske vještine i usvaja religijska osjetljivost. Temeljni okvir i pretpostavka dijaloga su dostojanstvo, prava i slobode, i načelo demokracije. Škola se smatra prvim mjestom susreta osoba različitih uvjerenja izvan obiteljskog konteksta. U tom prostoru međureligijski dijalog pomaže u uklanjanju straha od izražavanja svojih stavova i uvjerenja, te pruža priliku za stjecanje iskustva obostranog poštovanja, afirmiranja dostojanstva i stavova utemeljenih na religijskoj pripadnosti. Komunikacijom se stvara krug pozitivnog vrednovanja koji ima efekt *bumeranga*. Takvo iskustvo je bitno za vrijeme odrastanja i razvoj stavova prema osobama koje različito razmišljaju te je nužno stvoriti ga u školskom prostoru. Na taj način dijalog u religijskom obrazovanju doprinosi koheziji. Komunikacija uključuje i vještinu slušanja drugoga, traži stavljanje na mjesto drugoga da bi se razumjela njegova uvjerenja, ali bez da se odriče svojih, kroz izgradnju povjerenja. Izvor tolerancije, poštivanja prava je urođeno i neotuđivo ljudsko dostojanstvo, a upravo na njemu religije temelje svoje vrijednosne sustave.

3.3.3.2.3. Afektivna dimenzija

Kognitivna i ponašajna dimenzija usmjerene su na stvaranje kulturne i religijske osjetljivosti, svijesti o postojanju različitih mišljenja i vrijednosti, promatranja svijeta kroz religijsku stvarnost kao onu koja je europskom društvu prihvatljiva, pozitivna i vrijedna. Religijska osjetljivost gradi se iskustvom priznanja i prihvaćanja, vježbanjem izražavanja i argumentiranja svojih uvjerenja, ali

i slušanjem drugoga. Religijsko obrazovanje je bitno jer je školski prostor obilježen multikulturalnošću, a učenjem o religijama se dobiva prvo iskustvo odnosa, razgovora s osobama koje imaju drugačiji religijski identitet ili ga nemaju uopće. Učenici dolaze iz vjerskih obitelji ili potpuno drugačijih, nereligijskih svjetonazora. Škola je mjesto gdje se učenici susreću s raznolikosti. Religijsko obrazovanje ima ulogu u odgoju mladih za ispravno vrednovanje drugoga, za rješavanje konflikata i napetosti koji su neizbježni među učenicima, te za usmjeravanje tenzija na pozitivan način. Učenje o religijskoj raznolikosti povećava svijest o promatranju razlika kao izvora koji obogaćuju, proširuju moj pogled na svijet i donose dodanu vrijednost društvu.

Kognitivna, afektivna i ponašajna dimenzija ciljeva religijskog obrazovanja doprinosi ciljevima interkulturalnog obrazovanja a to su: interkulturalni dijalog, socijalna kohezija, tolerancija, otvorenost i na kraju, suživot kao kruna cjelokupnog učenja i odgoja. Cilj je u konačnici dati alat učeniku kako bi, kao vjernik ili osoba koja nema vjerska uvjerenja, pri susretu s religijskom raznolikošću znao odgovoriti na adekvatan, demokratski prihvatljiv način, uvažavajući dostojanstvo osobe, njena prava i slobode. Ali i vrednujući svjetonazorske i religijske razlike kao pozitivne, one koje, ukoliko poštuju slobodu i prava, ne ugrožavaju drugoga, već mogu obogatiti društvo i dati mu dodanu vrijednost.

3.3.3.3. Osvrt na kompatibilnost zaključaka dokumenata Vijeća Europe i hrvatskog konfesionalnog (katoličkog) modela religijskog obrazovanja

Iako dokumenti ne definiraju na eksplicitan način model učenja o religijama, svojim smjernicama postavljaju okvir koji daje naslutiti da se radi o nekonfesionalnom ili konfesionalnom pristupu koji zahtjeva suradnički oblik učenja više konfesija. Zahtijeva se neutralnost države u određivanju modela s obzirom na odnos s vjerskim zajednicama, a sadržajno se očekuje komparativan pristup religijama u odgojno-obrazovnom sustavu. Iako je vidljiva tendencija o neutralnom pristupu govoru o religijama, dokumenti ističu da se bez obzira na konfesionalni ili nekonfesionalni model religijskog obrazovanja u pojedinim zemljama, primijeni kritički pristup učenju o religijama. Neutralnost i objektivnost takvog pristupa pretpostavlja govor o religiji kao kulturnom fenomenu koji predstavlja izvor smisla za ljude diljem svijeta. Zadržava se pravo svake religije da polaže pravo na istinitost vlastitih uvjerenja, a u komparativnom pristupu religijama se pronalaze zajedničke vrijednosti religija i europskog pluralnog društva. Religiji se pristupa kao kulturnoj

činjenici i aspektu osobnog identiteta. Škola ima zadaću kroz takav oblik učenja razviti osjetljivost za religijsku raznolikost i stvoriti prostor za komunikaciju i dijalog s osobama različitih religijskih i nereligijskih tradicija. Ciljevi su usklađeni s demokratskim vrijednostima. A u analizi i interpretaciji informacija koje dolaze iz različitih religija se traži kritički pristup, uz zahtjev poštovanja i tolerancije. Preporučuje se suradničko učenje u prisutnosti osoba različitih tradicija kao i stvaranje sigurnog prostora u kojem se svako mišljenje prihvaća bez osude ili diskriminacije te se poziva na poštivanje dostojanstva svake osobe. Iako se čini da je ovakav oblik religijskog obrazovanja vrijednosno neutralan, ipak je njegov vrijednosni aspekt povezan s općim demokratskim načelima kao što su poštivanje dostojanstva, prava, obveza i sloboda. Ipak potrebno je istaknuti da preporuke i deklaracije iz 2008., 2011. i 2015.²⁰² pokazuju kako i konfesionalno (termin koji se koristi u dokumentima je denominacijsko) religijsko obrazovanje može ostvariti ciljeve religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja: „učenje o religijama i nereligijskim uvjerenjima i denominacijsko učenje nisu nekompatibilni, obje vrste učenja pomažu u oblikovanju vrijednosti i stavova, posebno onih potrebnih za promicanje temeljnih vrijednosti Vijeća Europe.“²⁰³ Iako postoje razlike u dva pristupa, nema zapreke za ostvarenje interkulturalnih ciljeva, ali nužno je da pristup učenju o religijama poštuje određena načela i vrijednosti i da se zagovara holistički pristup u nastavi s obzirom da postoji pravo roditelja koji se poziva na pravo religijskog odgoja u skladu s religijskom pripadnošću djeteta. Stav otvorenosti i kritičko promišljanje se moraju zagovarati u svakom modelu. Religijsko obrazovanje ima dužnost osposobljavati učenike za pluralnost, susret s različitostu i empatiju.²⁰⁴ Neki autori smatraju da su pripadnici pojedine konfesije ili religije generalno bolji u komunikaciji koja nadilazi teme njihove religije jer mogu bolje razumjeti razlike, ograničenja i napade koji se događaju na temelju religijskih uvjerenja s obzirom na vlastita iskustva. To ih čini osjetljivijima za prihvaćanje razlika i promicanje tolerancije u odnosu na vrijednosno neutralne oblike učenja.²⁰⁵ Dakle religijsko obrazovanje u

²⁰² Vidi više u: PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue (12. IV. 2011.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 13., PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution 2076: Freedom of religion and living together in a democratic society (30. IX. 2015.), u: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22199&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 13.4.

²⁰³ COUNCIL OF EUROPE, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (4. XI. 2009.), u: https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805b0af6 (3. IX. 2020.), čl. 5b.

²⁰⁴ Martina KRAML, Migracija i religijsko obrazovanje: uvidi iz austrijske perspektive, u: *Crkva u svijetu*, 55 (2020.) 3, 668.

²⁰⁵ Matthias SCHARER, Learning Religion in the Presence of the Other: Provocation and Gift in Public Education, u: *The Future of Religious Education in Europe*, K. Stoeckl (ur.), Florence, 2015., 41.

interkulturalnom kontekstu pruža mogućnost pozitivnog iskustva međusobnog povjerenja, suradnje, razgovora, podrške i zajedničkih vrijednosti. Iako dokumenti Vijeća Europe imaju tendenciju prema neutralnom govoru o religijama, konfesionalno obrazovanje se ne isključuje. Potvrđeno je da oba pristupa imaju sposobnost ostvariti interkulturalne ciljeve, smanjuju neznanja, uklanjaju i ruše predrasude i stereotipe, te tako stvaraju temelje i preduvjete za suživot u religijskoj i kulturnoj raznolikosti.

Usporedimo li ove zaključke s analizom hrvatskog konteksta kojeg smo predstavili na temelju istraživanja vjeronaučnih kurikuluma, udžbenika i stavova vjeroučitelja, možemo zaključiti da katolička inačica religijskog obrazovanja u RH može dijeliti ciljeve s europskom vizijom religijskog obrazovanja kao sastavnog dijela interkulturalnog obrazovanja. Analiza sadržaja vjeronaučnih kurikuluma pokazala je da postoji zastupljenost interkulturalnih ciljeva kao što su dijalog, tolerancija, otvorenost, kritičko razmišljanje, međureligijsko i međukonfesionalno učenje te multiperspektivnost. Te karakteristike ukazuju na spremnost konfesionalnog modela, utemeljenog na tradiciji RH, za dijalog i komunikaciju s drugim i drugačijim. Naravno, ne smijemo zanemariti podatke istraživanja koja su upućivala na nedovoljnu zastupljenost takve vrste sadržaja, a posebno podatke koji ukazuju na nedovoljnu osposobljenost vjeroučitelja za njihovu provedbu. Dokumenti Vijeća Europe s razlogom nisu afirmirali samo jedan model religijskog obrazovanja. Svaka država, a tako i RH, mora voditi računa o više čimbenika koji određuju smjer i model religijskog obrazovanja: religijska pripadnost stanovništva, povijest zemlje, religijske tradicije. Dakle, sadržajno konfesionalni oblik (katoličkog) religijskog obrazovanja u RH djelomično provodi ciljeve interkulturalnog obrazovanja i promiče otvorenost, toleranciju i afirmaciju kod učenika u odnosu prema drugim svjetonazorima i religijskim tradicijama. Religijsko obrazovanje u budućnosti je poželjno usmjeriti prema povećanju interkulturalnih sadržaja. Takva promjena veže se uz osposobljenost vjeroučitelja za provođenje interkulturalnih ciljeva. Interkulturalne kompetencije vjeroučitelja su preduvjet za razvoj kompetencija kod učenika te moraju biti dio inicijalnog obrazovanja vjeroučitelja. Također, promjena se mora dogoditi i na razini svijesti vjeroučitelja o promjeni strukture učenika te heterogenosti svjetonazora s kojima se poistovjećuju bez obzira na konfesionalni model religijskog obrazovanja.

Zaključak

Cilj je ovog rada bio pokazati važnost i ulogu religijskog obrazovanja u ostvarenju ciljeva interkulturalnog obrazovanja. Ostvarenje tog cilja postignuto je analizom dokumenata Vijeća Europe o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja. Govor o religijskom obrazovanju kao dijelu interkulturalnog obrazovanja pronašao je opravdanost na više razina. Doprinos je primarno pokazan u kontekstu interkulturalnih ciljeva kao što su kohezija, tolerancija, demokracija, prakticiranje temeljnih prava i sloboda. Religija se u tom kontekstu promatra kao neutralna stvarnost, dio kulture koja je i dio osobnog identiteta građana. S obzirom da se religija promatra kao stvarnost koja čini bitan aspekt europskog društva, bilo tijekom povijesti, ali i danas u okviru osobnih identiteta pojedinaca, ona je dio našeg društva i ne može se zanemariti. Teorijski okvir za govor o religijskom obrazovanju kao sastavnici interkulturalnog obrazovanja u kontekstu odgojno-obrazovnog prostora svoju opravdanost pronalazi u političkim, povijesnim i kulturnim činjenicama. Politička razina odnosi se na osiguravanje prava na slobodu vjeroispovijesti te pravo roditelja na mogućnost religijskog odgoja djece u skladu s vlastitim uvjerenjima. Povijesna razina odnosi se na utjecaj religija na razvoj europske civilizacije kao i religijsku baštinu koja je u korijenima u Europe. Kulturna razina se odnosi na promatranje religije kao dijela kulture, kulturnu činjenicu koja je kompatibilna s europskim vrijednostima te je dio kolektivnog europskog identiteta, ali i individualnog identiteta europskih građana. Tako je dokazano da je religijsko obrazovanje sastavni dio interkulturalnog obrazovanja na političkoj, povijesnoj i kulturnoj razini. Sve te razine su dio društva i zato školski sustav mora uključivati učenje o religijama. Djeca i mladi prepoznati su kao glavni adresati jer je to razdoblje od primarne važnosti za formaciju identiteta, stavova i razvijanja kulturne svijesti i osjetljivosti. Nedostatak ovakvog iskustva u formativnom razdoblju rezultira negativnim obrascima ponašanja i stavovima koji vode socijalnom isključivanju. Uloga i važnost religijskog obrazovanja u ostvarenju interkulturalnih ciljeva primarno su prepoznati u pojavi negativnih obrazaca ponašanja, stereotipa, predrasuda i nasilja koje je svoje uzroke imalo u neznanju i nedostatku religijske pismenosti djece i mladih, kasnije odraslih članova društva. Tako je uloga i važnost religijskog obrazovanja prepoznata na tri razine: kognitivnoj, ponašajnoj i afektivnoj. Kognitivna razina uključuje informativnu razinu znanja o praksama, tradicijama i religijskom jeziku, kao i o nereligijskim uvjerenjima. Zahtijeva se aktivno znanje koje je obilježeno kritičkim pristupom učenika, a ne pasivnom recepcijom sadržaja.

Ponašajna razina se posebno ističe kao dodana vrijednost međureligijskog učenja jer osposobljava učenika za komunikacijske vještine, te razvija sposobnost slušanja drugoga. Afektivna dimenzija nastavlja se na prethodne, znanje i ponašanje dovode do usvajanja kulturne i religijske osjetljivosti. Sve navedene dimenzije teorijskog okvira religijskog obrazovanja dovode do ostvarenja interkulturalnih ciljeva: dijaloga, tolerancije, socijalne kohezije, inkluzije, otvorenosti i suživota. Naravno, tu se dotičemo pitanja o kojoj se vrsti religijskog obrazovanja radi s obzirom na raznolikosti modela u europskim zemljama. Postavljenim teorijskim okvirom ovaj rad je pokazao da religijsko obrazovanje, u nekonfesionalnim i konfesionalnim oblicima, ima sposobnost doprinijeti učenju za suživot u kulturnoj raznolikosti, usvajanju znanja za život u kulturnoj raznolikosti i osposobiti učenika za dijalog i otvorenost prema religijskoj raznolikosti. Za ostvarenje tih ciljeva svaka država članica Vijeća Europe, tako i Republika Hrvatska, mora voditi računa o specifičnostima vlastitog prostora i odgojno-obrazovnog sustava kako bi implementirala navedeni okvir. Na tom tragu je i budućnost religijskog obrazovanja, vjeronaučne nastave u katoličkoj inačici u RH. Iako postoje utemeljene predispozicije predmeta vjeronauka, dokazane istraživanjima u uvodnom dijelu rada i kasnije pri govoru o religijskom obrazovanju, za ostvarenje teorijskog okvira na temelju dokumenata Vijeća Europe, ipak je potrebno raditi na reformi kurikuluma inicijalnog obrazovanja vjeroučitelja, ali i predmetnog kurikuluma katoličkog vjeronauka za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje učenika.

Literatura

Dokumenti međunarodnih organizacija o interkulturalnom obrazovanju:

VIJEĆE EUROPSKE UNIJE

1. Council of the European Union, *Council directive on implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin*, Brussels, 2000.
2. Council of the European Union, *The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council*, Brussels, 2001.
3. Council of the European Union, *Council directive concerning the status of third-country nationals who are long-term residents*, Brussels, 2003.
4. Council of the European Union, *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the member states: Meeting within the Council on the social inclusion of young people*, Brussels, 2004.

EUROPSKA KOMISIJA

1. European Commission, *Green paper on Migration and mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*, Brussels, 2008.
2. European Commission, *Action Plan on the integration of third country nationals*, Strasbourg, 2016.
3. European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning*, Luxembourg, 2019.
4. European Commission, *Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*, Brussels, 2020.

EUROPSKI PARLAMENT

1. European Parliament – Council of the European Union, Decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Intercultural Dialogue (18. XII. 2006.), u: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006D1983> (1. IX. 2021.)
2. European Parliament, *Resolution on educating the children of migrants*, Brussels 2009.

UN

1. Ujedinjeni narodi, *Opća deklaracija o ljudskim pravima*, Pariz, 1948.
2. United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, Paris, 1948.
3. United Nations, *International Covenant on Civil and Political Rights*, New York, 1966.
4. United Nations, *Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief*, New York, 1981.
5. United Nations, *The Convention on the Rights of the Child*, New York, 1989.
6. United Nations, *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, New York, 1990.
7. United Nations, *Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*, 1992.

UNESCO

1. UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (19. XI. 1974.), u: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (1. IX. 2020.)
2. UNESCO, *Declaration on Race and Racial Prejudice*, Paris, 1978.
3. UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, 2006.
4. UNESCO, *UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Paris, 2009.
5. UNESCO, *The Cultural Diversity Programming Lens: A practical tool to integrate culture in development – Pedagogical guide*, Paris, 2011.

VIJEĆE EUROPE

1. Council of Europe, Declaration regarding intolerance - a threat to democracy (14. V.1981.), u:
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680534192> (5. IX. 2021.)
2. Council of Europe, Recommendation of the Committee of Ministers to the Member States on Second-Generation Migrants (20. III. 1984.), u:
<https://www.refworld.org/docid/510106922.html> (5. IX. 2021.)
3. Council of Europe, Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration (25. IX. 1984.), u:
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804eced9 (3. XI. 2020.)
4. Council of Europe, Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma/Gypsy children in Europe (3. II. 2000.), u:
<https://rm.coe.int/09000016805e2e91> (3. IX. 2021.)
5. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation on the European Year of Languages (28. IX. 2001.), u: <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16954&lang=en> (1. IX. 2021.)
6. Council of Europe, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (10.-12. XI. 2003.), u: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5> (3. IX. 2020.)
7. Council of Europe, Warsaw Summit Action Plan (20. V. 2005.), u:
http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_plan_action_EN.asp. (3. IX. 2020.)
8. Council of Europe, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (8. IV. 2008.) u:
https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805d3df4 (3. IX. 2020.)
9. Vijeće Europe, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu "Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"*, (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, 2011.

10. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Resolution on Integration of migrants in Europe: the need for a proactive, long-term and global policy (25. VI. 2014.), u: <https://pace.coe.int/en/files/21067/html> (5. IX. 2021.)
11. Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, Recommendation on promoting diversity through intercultural education and communication strategies (15. X. 2014.), u: <https://rm.coe.int/1680719686> (5. IX. 2021.)

Dokumenti o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja:

OSCE

1. Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, *The Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Warsaw, 2007.

VIJEĆE EUROPE

1. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Religion tolerance in a democratic society (2. II. 1993.), u: <https://pace.coe.int/en/files/15236/html> (3. IX. 2020.)
2. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Religion and democracy (27. I. 1999.), u: <https://pace.coe.int/en/files/15236/html> (3. IX. 2020.)
3. Council of Europe, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (16. X. 2002.) u: <https://tandis.odihr.pl/retrieve/1144306> (3. IX. 2020.)
4. Council of Europe, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (10.-12. XI. 2003.), u: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5> (3. IX. 2020.)
5. Council of Europe, Steering committee for culture. Declaration on intercultural dialogue for conflict prevention (22. X. 2003.), u: <http://www.ericartsinstitute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf> (3. IX. 2020.)

6. Council of Europe, Wrocław Declaration (10. XII. 2004.), u: https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration_en.asp (3. IX. 2020.)
7. Council of Europe, Warsaw Declaration, (17. V. 2005.), u: https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_en.asp (3. IX. 2020.)
8. Council of Europe, Recommendation 170 on intercultural and inter-faith dialogue: initiatives and responsibilities of local authorities (31. V. 2005.), u: https://www.coe.int/en/web/education-and-religious-diversity/resources/-/asset_publisher/fQaSCQ5K0u4n/content/recommendation-170-2005-on-intercultural-and-inter-faith-dialogue-initiatives-and-responsibilities-of-local-authorities?inheritRedirect=false (3. IX.2020.)
9. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1720: Education and religion (4. X. 2005.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373> (3. IX. 2020.)
10. Council of Europe, Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue (9. XI. 2005.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9 (3. IX. 2020.)
11. Council of Europe, Final Declaration of the European Conference on the religious dimension of intercultural dialogue (24. IV. 2007.) u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5d56 (4. IX. 2020.)
12. Council of Europe, Resolution on the results and conclusions of completed projects 2003–2006 (5. V. 2007.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5120#_ftn2 (4. IX. 2020.)
13. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804: State, religion, secularity and human rights (29. VI. 2007.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=17568&lang=en> (10. XII. 2021.)
14. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Resolution 1580: The dangers of creationism in education (4. X. 2007.), u: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17592&lang=en> (10. XII. 2007.)

15. Vijeće Europe, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu "Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"*, (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, 2011.
16. Council of Europe, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (8. IV. 2008.) u:
https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805d3df4 (3. IX. 2020.)
17. Council of Europe, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), u:
http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione_religiosa_ing.HTM (3. IX. 2020.)
18. Council of Europe, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (4. XI. 2009.), u:
https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805b0af6 (3. IX. 2020.)
19. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue (12. IV. 2011.), u:
<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en> (3. IX. 2020.)
20. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Resolution 2076: Freedom of religion and living together in a democratic society (30. IX. 2015.), u:
<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22199&lang=en> (3. IX. 2020.)

Ostala literatura:

1. Abdallah-Preteille Martine, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, u: COUNCIL OF EUROPE, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Strasbourg, 2004.
2. Allemann-Ghionda Cristina, *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Basel, 2004.
3. Allemann-Ghionda Cristina, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008.
4. Bartulović Marija – Kušević Barbara, *Što je interkulturalno obrazovanje?*, Zagreb, 2016.
5. Bedeković Vesna, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), Zagreb, 2011.
6. Bennett Milton J., Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education, u: *Intercultural Education*, 20 (2009.) 1
7. Council of Europe, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast, (ur.), Strasbourg, 2007.
8. Council of Europe, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009.
9. Council of Europe, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ur.), Paris, 2014.
10. Drandić Dijana, Intercultural Education in the Croatian Context: Roma Inclusion in the Adult Education System, u: *IAIE Zagreb conference: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*, M. Bartulović – L. Bash – V. Spajić-Vrkaš (ur.), Zagreb, 2014.
11. Drandić Dijana, Interkulturalna osjetljivost nastavnika, u: *Croatian Journal of Education*, 18 (2016.) 3
12. EURYDICE – Noorani Sogol – Baïdak Nathalie – Krémó Anita – Riiheläinen Jari, *Integracija učenika migrantskog podrijetla u škole u Europi: nacionalne politike i mjere*, Luxembourg, 2019.
13. Faasa Daniel – Hajisoterioub Christina – Angelidesb Panayiotis, Intercultural education in Europe: policies, practices and trends, u: *British Educational Research Journal*, 40 (2014.)

14. Filipović Ana Thea, *U službi zrelosti vjere i rasta osoba. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, 2011.
15. Filipović Ana Thea, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.) 1
16. Fioroni Giuseppe, Il contributo dell'insegnamento della religione cattolica e degli insegnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola, u: *Religione Scuola Città*, 12 (2006.) 3
17. Garro-Gil Nuria – Carrica-Ochoa Sarah, La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia, u: *Teoría de la educación*, 25 (2013.) 2
18. Hession Anne, *Catholic Primary Religious Education in a Pluralist Environment*, Dublin, 2015.
19. Hrvatić Neven, Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u: *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2007.) 2
20. Hrvatić Neven, Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1
21. Jackson Robert – O'Grady Kevin, The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe's contribution, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3
22. Jackson Robert, Inclusive Study of Religions and other Worldviews in Publicly funded Schools in Democratic Societies, u: *The Future of Religious Education in Europe*, K. Stoeckl (ur.), Florence, 2015.
23. Jackson Robert, Intercultural education and religious diversity: interpretative and dialogical approaches from England, u: COUNCIL OF EUROPE, *The religious dimension of intercultural education*, Strasbourg, 2004.
24. Jackson Robert, Religious and Cultural Diversity: some key concepts, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007.
25. Jackson Robert, *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*, London/New York, 2004.
26. Jackson Robert, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014.
27. Jokić Boris, *Science and Religion in Croatian Elementary Education: Pupils' Attitudes*, Zagreb, 2013.

28. Keast John, How to use this reference book, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007.
29. Kraml Martina, Migracija i religijsko obrazovanje: uvidi iz austrijske perspektive, u: *Crkva u svijetu*, 55 (2020.) 3
30. Leganger-Krogstad Heid, *The Religious Dimension of Intercultural Education, Contributions to a Contextual Understanding*, Berlin/Zürich, 2011.
31. Lund Johannessen Øystein – Skei Geir, The relationship between religious education and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3
32. Maroević-Kulaga Jeniđe, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doktorska disertacija), Zagreb, 2016.
33. Mesić Milan, Minorities in Croatia and Challenges of Multiculturalism, u: *Perspectives of Multiculturalism - Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004.
34. Milot Micheline, Religious dimension in intercultural education, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007.
35. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Prijedlog Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb, 2016.
36. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Prijedlog Nacionalnog kurikuluma za gimnazijsko obrazovanje*, Zagreb, 2016.
37. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Okvir nacionalnoga kurikuluma*, Zagreb, 2017.
38. Mlinarević Vesnica et al., Interkulturalno obrazovanje učitelja, u: *Napredak*, 154 (2013.) 1-2
39. Mlinarević Vesnica – Tokić Zec Ružica, Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis, u: *Croatian Journal of Education*, 22 (2020.) 4
40. Neuner Gerhard, The dimensions of intercultural education, u: *Intercultural competence for all*, J. Huber (ur.), Strasbourg, 2012.
41. O'Grady Kevin, Researching religious education pedagogy through an action research community of practice, u: *British Journal of Religious Education*, 32 (2010.) 2
42. Pajer Flavio, Religija: nastava r./vjeronauk, u: *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti*, Zagreb, 2017.
43. Perotti Antonio, *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, 1995.
44. Piršl Elvi i suradnici, *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, 2014.

45. Portera Agostino, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, u: *Intercultural Education*, 19 (2008.) 6
46. Portera Agostino, Risposta pedagogica interculturale per la societa complessa, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1
47. Portera Agostino, Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues, u: *Intercultural Education*, 31 (2020.) 4
48. Previšić Vlatko, Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam, u: *Pluralizam u odgoju i školstvu*, M. Matijević – M. Pranjić – V. Previšić (ur.), Zagreb, 1994.
49. Razum Ružica, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena. Suvremeni izazovi za religijsko-pedagošku i katehetsku teoriju i praksu*, Zagreb, 2008.
50. Razum Ružica, Adolescenti, Crkva i vjeronauk, u: *Religioznost zagrebačkih adolescenata*, V. B. Mandarić – R. Razum – D. Barić (ur.), Zagreb, 2019.
51. Razum Ružica – Jurišić Marija – Šegina Tomislav, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4
52. Religious education at schools in Europe, M. Rothgangel – M. Jaggel – T. Schlag (ur.), Beč, 2013.
53. Rey-Von Allmen Micheline, *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*, Strasbourg, 1992.
54. Rey-Von Allmen Micheline, The Roles and Responsibilities of Decision Makers and Practitioners in Implementing The Religious Dimension of Intercultural Education, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Council of Europe (ur.), Strasbourg, 2004.
55. Rey-Von Allmen Micheline, Towards an Intercultural Education, u: *Perspectives of Multiculturalism - Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004.
56. Rezo Teuta, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menschen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), Beč, 2009.
57. Riegel Ulrich – Ziebertz Hans-Georg, Concepts and methods, u: *How Teachers in Europe Teach Religion*, U. Riegel – H. G. Ziebertz (ur.), Berlin, 2009.
58. Rukavina Kovačević Ksenija, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2

59. Rukavina Kovačević Ksenija – Mrnjauš Kornelija, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, u: *Napredak*, 158 (2017.) 1-2
60. Rukavina Kovačević Ksenija, *Vrijednosno-pedagoški identitet i perspektive razvoja konfesionalnog religijskog odgoja i obrazovanja (katoličkog vjeronauka) u javnoj školi u Republici Hrvatskoj* (doktorska disertacija), Rijeka, 2018.
61. Rukavina Kovačević Ksenija, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, Zagreb, 2019.
62. Sablić Marija, *Interkulturalizam u nastavi*, Zagreb, 2014.
63. Scharer Matthias, Learning Religion in the Presence of the Other: Provocation and Gift in Public Education, u: *The Future of Religious Education in Europe*, K. Stoeckl (ur.), Florence, 2015.
64. Schreiner Peter, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015.
65. Skeie Geir, Plurality and pluralism: a challenge for religious education, u: *British Journal of Religious Education*, 17 (1995.) 2
66. Skeie Geir, The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education, u: *British Journal of Religious Education*, 25 (2002.) 1
67. Spajić-Vrkaš Vedrana, The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition, u: *Perspectives of Multiculturalism - Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004.
68. Tarozzi Massimiliano, Intercultural or multicultural education in Europe and the United States, u: *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, D. Chiesa – B. J. Scott – C. Hinton (ur.), Paris, 2012.
69. Taylor Charles, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5
70. Teece Geoff, Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?, u: *British Journal of Religious Education*, 32 (2010.) 2
71. Vican Dijana, Interkulturalno obrazovanje, u: *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju. Izvještaji iz zapadne i jugoistočne Europe*, V.

Domović – S. Gehrman – J. Helmchen – M. Kruger-Potratz - A. Petravić (ur.), Zagreb, 2013.

72. Weisse Wolfram, The European Research Project on Religion and Education, u: *Religion and Education in Europe*, R. Jackson – S. Miedema – W. Weisse – J. P. Williaime (ur.), Münster, 2007.

Životopis

Marija Jurišić. mag. paed. relig. et catech., rođena 1993., diplomirala je 2017. religioznu pedagogiju i katehetiku na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Zagrebu. Tijekom studija sudjelovala je na CEEPUS razmjeni na Teološkom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. U vrijeme, ali i nakon završenog studija usavršavala se i stjecala interkulturalna iskustva sudjelovanjima na brojnim ERAMUS+ projektima. Rad u nevladinim organizacijama nastavila je kao voditeljica ureda udruge Svjetski Savez mladih Hrvatska praćenjem međunarodnih ERASMUS+ i ESF projekata te nacionalnih projekata. Po završetku inicijalnog studija, 2017. upisala je program cjeloživotnog obrazovanja na Teološkom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani „Gestalt pedagogika“. Doktorski studij iz pastoralne teologije upisala je 2019. na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Zagrebu, a u isto vrijeme bila je zaposlenica Edukacijsko rehabilitacijskog fakulteta kao stručna suradnica na projektu ERF-LOSPER. Od 2020. je zaposlena kao doktorandica–asistentica na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na HRZZ projektu RELIGOBRAZ čija je voditeljica prof. dr. sc. Ružica Razum. Od tada aktivno radi na pisanju doktorskog rada i provođenju kvalitativnog istraživanja pod mentorstvom prof. dr. sc. Ružice Razum. U sklopu projekta RELIGOBRAZ sudjelovala je na brojnim znanstveno-istraživačkim aktivnostima: 2020. je održala izlaganje na trećem simpoziju poslijediplomskih doktorskih studija „Dijalozi III“ Fakulteta filozofije i religijskih znanosti. 2021. sudjelovala je na ljetnoj školi „Europe Inside Out“ u organizaciji Sveučilišta u Leuvenu. Iste godine je održala izlaganja na međunarodnoj trodnevnoj radionici na KBF-u kao i na međunarodnoj konferenciji *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi* u suradnji s prof. dr. sc. Ružicom Razum, a u sklopu koje i je bila član organizacijskog odbora.

Prilog 1

Popis objavljenih radova:

1. Interkulturalnost i religijsko obrazovanje u europskim dokumentima i kurikulumima, R. Razum – M. Jurišić (ur.), 2020. Zagreb
2. Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 591-618.
3. U fazi objave: Ružica Razum – Marija Jurišić, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, Zagreb, 2022.