

UNIVERZITET U BEOGRADU
UNIVERZITET U KRAGUJEVCU

MASTER RAD

INTERKULTURALNI PRISTUP U OBRAZOVANJU

Mogućnosti uvođenja u Srbiji

Master akademske studije iz oblasti obrazovnih politika

Članovi komisije:

Doc. dr Danijela Petrović

Doc. dr Tinde Kovač-Cerović

Prof. dr Sunčica Macura-Milovanović

Kandidat:

Zdenka Milivojević

br.indeksa: OP 11-9

Beograd i Jagodina, 2014.

Sadržaj:

1. Uvod	3
2. Interkulturalni pristup u obrazovanju kao faktor kvaliteta i pravednosti obrazovanja...5	
2.1. Šta je interkulturalni pristup u obrazovanju.....5	
2.2. Međunarodni instrumenti, principi i smernice za interkulturalno obrazovanje.....9	
2.3. Zakonski okvir Republike Srbije.....12	
2.4. Motivi za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju.....15	
2.5. Izazovi i mogućnosti za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju.....18	
3. Pregled istraživanja i obrazovnih politika evropskih zemalja.....23	
3.1. Irski kurikulum za interkulturalno obrazovanje.....24	
3.2. Finski kurikulum za obavezno obrazovanje.....27	
3.3. Austrijski nastavni program za osnovnu školu.....30	
4. Pregled istraživanja i obrazovnih politika zemalja Zapadnog Balkana.....32	
4.1. Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum.....32	
4.2. Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju i Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju Crne Gore.....33	
5. Predlog mera za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju i primenu Uneskovich smernica za interkulturalno obrazovanje.....36	
5.1. Predlozi i mogućnosti za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju u Republici Srbiji.....39	
Zaključak.....43	
Literatura.....45	

*„Obrazovanje je najmoćnije oružje koje možete koristiti
da biste promenili svet“.*

Nelson Mandela

1. Uvod

Deklarativna opredeljenost evropskih zemalja za interkulturalni pristup u obrazovanju (Puzić, 2007) i porast interesa za interkulturalno učenje i poučavanje evidentni su već duži niz godina i predstavljaju važan deo nacionalnih obrazovnih politika i kurikuluma. Isti trend, u našoj zemlji prati i nedavno usklađen sistemski Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013), koji nastoji da obezbedi za svu decu, učenike i odrasle jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama, a uvažavanje različitosti jedan je od temelja koncepcije savremene obrazovne politike koju ovaj dokument predstavlja.

S obzirom na nepostojanje zajedničkoga evropskoga pristupa interkulturalnosti (Puzić, 2007), ali i evidentnu nedovoljnu prisutnost i afirmaciju iste u praksi, predmet ovog rada je da prikaže postojeću zakonsku regulativu u Republici Srbiji, ali i evropska iskustva koja ističu važnost interkulturalne perspektive postmodernog obrazovanja i interkulturalnog kurikuluma. Takođe će se analizirati istraživanja i politike u obrazovnim sistemima nekih evropskih zemalja (Finska, Austrija, Irska), koje su uspešno potvrdile visok stepen uvažavanja interkulturalnog pristupa u obrazovanju, ali i zemalja u regionu Zapadnog Balkana, koje su prostorno, istorijski, društveno ekonomski, tradicionalno i kulturološki bliske Srbiji (Hrvatska, Crna Gora). Navedene analize ponudiće adekvatnu građu za formulisanje predloga mera za obrazovnu politiku Srbije u delu interkulturalnog obrazovanja. Posebna pažnja će biti posvećena mogućnostima

implementacije Uneskovich smernica za interkulturalno obrazovanje, kao principa koji bi trebali da prožimaju celokupan život škole u cilju razvoja temeljnih učeničkih kompetencija potrebnih za život u društvu znanja. Uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju se u radu razmatra kao neophodan mehanizam za poboljšanje performansi obrazovnog sistema u Srbiji, unapređenje relevantnosti obrazovanja prema potrebama globalnog društva, podstiče modernizaciju obrazovnog sistema, omogućava socijalnu inkluziju ugroženih grupa i usklađivanje sa obrazovnim tendencijama savremenih obrazovnih sistema.

Cilj rada je da se na osnovu analize iskustava i obrazovnih praksi u pojedinim evropskim zemljama i zemljama iz regiona osmisli predlog mera za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju u Srbiji.

Danas u međunarodnoj zajednici postoji nepodeljeno mišljenje da je jedan od osnovnih razvojnih ciljeva u obrazovanju ostvarivanje politike jednakih mogućnosti za sve. Ovakvo mišljenje ima utemeljenje u međunarodnom pravu i brojnim političkim odlukama usvojenim na međunarodnim konferencijama, a pod okriljem UN i drugih međunarodnih organizacija. Postoji niz međunarodnih instrumenata i drugih dokumenata na kojima se temelji interkulturalni pristup u obrazovanju. Deklaracijom evropskih ministarstava obrazovanja o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu donetom u Atini 2003., podržana je odluka da se na nivou zemalja članica naprave neophodni dogovori da se interkulturalno obrazovanje postavi kao važna komponenta obrazovne politike, što uključuje i donošenje odgovarajućih mera na nivou školskog programa, upravljanja školom i stručnog usavršavanja nastavnika (Gošović i sar., 2009), jer kako navodi Peroti (Perotti, 1995) interkulturalni pristup u obrazovanju predstavlja novu metodologiju koja podrazumeva redefinisane svih dimenzija obrazovnog procesa.

Cilj rada je da sagleda moguće probleme i prepreke koje ograničavaju donošenje odgovarajućih mera i predloži preporuke kao polazne mere obrazovne politike koje sagledavaju realne mogućnosti za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju, kao podršku školama u funkciji njihovog razvoja. Interkulturalno obrazovanje, trenutno u našem obrazovnom sistemu nije na pravi način i u dovoljnoj meri postavljeno kao važna komponenta obrazovne politike. S druge strane brojna istraživanja i dobre prakse u svetu pokazuju da uvođenje interkulturalnog obrazovanja, dovodi do postepenih i značajnih promena u svim aspektima života i rada škole.

2. Interkulturalni pristup u obrazovanju kao faktor kvaliteta i pravednosti obrazovanja

U ovom poglavlju biće sagledan interkulturalni pristup, zakonski okviri, motivi, kao i izazovi i oslonci za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju.

2.1. Šta je interkulturalni pristup u obrazovanju

Opšti razvoj naših društava, ekonomski i tehnološki razvoj stvaraju novo okruženje i nameću nove zahteve za svaki sektor ljudskog delovanja, pa tako i za obrazovni sistem. Jedno od najznačajnijih pitanja savremenog društva jeste pitanje zajedničkog života različitih kultura, njihovog susretanja, prožimanja i dijaloga. Multietničnost, multikulturalnost i interkulturalnost je realnost većine društava danas (Kostović i Đermanov, 2006), a interkulturalno obrazovanje predstavlja temelj za razumevanje globalnih promena i delovanja. Više nego ikada, obrazovanje danas mora da uzme u obzir multietnički, multikulturalni karakter društva, da bude otvoreno za različitosti, ono mora da bude interkulturalno. Težnja ka razvoju interkulturalnosti u obrazovanju predstavlja adekvatan odgovor novim obrazovnim potrebama društva, jer interkulturalizam je jedan savremeni oblik vaspitanja i obrazovanja za život u demokratiji i kulturnom pluralizmu (Hrvatić, 2001). Posedovanje znanja o različitosti je potrebno ne samo kao vrednost, već služi i kao polazna osnova, od koje se kreće u traganju za odnosom i iskustvom. Uvažavanje i podržavanje različitosti u svim oblastima ljudskog života samo su jedna od dve ključne dimenzije interkulturalnog obrazovanja. Drugu dimenziju čini snažno promovisanje ravnopravnosti i ljudskih prava, koji od svakog pojedinca zahteva da poznaje vlastitu kulturu da bi bio sposoban da razume kulture drugih (Mihić i Mihić, 2003).

Jedan od najznačajnijih principa multikulturalnog obrazovanja (Gorski, 2009), a samim tim možemo reći i interkulturalnog obrazovanja je obezbeđivanje visokog kvaliteta obrazovanja za sve učenike bez obzira na razlike u pogledu kulturne, religijske, etničke pripadnosti, maternjeg jezika, socioekonomskog statusa ili drugih odlika.

Antonio Peroti (Perotti, 1995) tumači da je interkulturalno vaspitanje i obrazovanje jedan od najvažnijih načina borbe protiv ksenofobije i rasizma svih oblika (klasnog, rasnog,

nacionalnog, religijskog, dobnog, statusnog itd.), jer interkulturalno obrazovanje teži da promovira i razvije (Ouellet, 1991 prema Peroti,1995) bolje razumevanje kultura u modernom društvu, sposobnost komunikacije između ljudi različitih kultura, fleksibilniji stav prema kulturnim različitostima, spremnost za stupanje u interakciju sa ljudima drugog kulturnog porekla. Interkulturalizam naglašava odnose među kulturama i neophodnost njihove interakcije, koja podrazumeva prisustvo uzajamne zainteresovanosti, prihvatanja i poštovanja. Peroti naglašava da se interkulturalno obrazovanje *mora usredotočiti na interakciju, ne na apstrakciju* (Perotti, 1995, str. 78), a interkulturalno obrazovanje jedno je od glavnih oruđa koje imamo da nam pomogne kako bi iskoristili mogućnosti koje nam nude multikulturalna društva.

Pol Gorski (Gorski, 2009) je dao temeljnu definiciju multikulturalnog obrazovanja, prema kojoj je multikulturalno obrazovanje politički pokret i proces koji pokušava da obezbedi pravdu za sve učenike. Zamenjujući pojam „multikulturalno“ pojmom „interkulturalno“, možemo reći da je interkulturalno obrazovanje pokret, proces koji poziva na nove stavove, nove pristupe i traži novu posvećenost za transformaciju društva kroz obrazovanje. Banks (1999) slično Gorskom, smatra da je multikulturalno obrazovanje obrazovna ideja, pokret, reforma obrazovanja i proces, čiji je cilj da svi učenici bez obzira na razlike u rasnom, etičkom i kulturnom pogledu imaju jednake šanse za akademska postignuća, što dovodi do socijalne promene kroz obrazovanje.

Prema brojnim autorima, jedan od najmoćnijih pristupa obrazovanju je interkulturalni pristup, koji predstavlja ključnu odrednicu obrazovne reforme i značajnu vrednosnu orijentaciju obrazovanja (Hrvatić i Sablić, 2010).

Interkulturalni obrazovni pristup, predstavlja najadekvatniji odgovor izazovima globalizacije i složenosti i stavlja vaspitanje i obrazovanje ispred poučavanja (Perotti, 1995). On nudi način da steknu potpuni uvidi i temeljno razumevanje pojmova demokratije i pluralizma, kao i različitih običaja, tradicije, vere i vrednosti. Interkulturalni pristup može da pomogne da se identifikuju nove mogućnosti. Pošto interkulturalno obrazovanje uzima u obzir vlastite i zajedničke ciljeve svih ljudskih bića i specifične osobenosti, ono prevazilazi puko priznanje jednakog dostojanstva svih ljudi u svetu, bez obzira na boju kože, jezik i religiju, poštovanje različitosti ili miran suživot (Allemann-Ghionda, 2008).

Interkulturalni pristup u obrazovanju nije novi predmet; to je nova metodologija koja podrazumeva redefinisavanje svih dimenzija obrazovnog procesa (Perotti, 1995:85). U osnovi interkulturalnog pristupa je razumevanje kulturnog pluralizma kako evropske, tako i naše društvene stvarnosti. Interkulturalni pristup obuhvata svu decu, a ostvarivanje punih potencijala deteta u klimi koja se odlikuje uvažavanjem različitosti treba da bude njegov osnovni cilj. Ovaj pristup treba shvatiti kao razvojni proces, koji može pokrenuti dalju reformu obrazovanja.

On podstiče primenu koncepta interkulturalnosti u obrazovanju kroz odgovarajući izbor obrazovnih sadržaja, sistema vrednosti i modela ponašanja. Interkulturalni pristup je proces, koji upotrebom različitih sredstava i alata pomaže pojedincu da artikuliše, identifikuje i demonstrira znanje, koje je prethodno stekao kroz učenje. On dakle tek u saodnosu, razmeni i susretu s drugima pokazuje svoju optimističku pretpostavku o spajanju različitosti i međusobnom približavanju kroz aktivnu interakciju (Previšić, 1996).

Zagovornici multikulturalnog obrazovanja Banks, Gorski, Sleeter i Grant su kreirali pristupe o tome kako da se ostvari multikulturalno obrazovanje u praksi i razvili modele za sprovođenje multikulturalnog obrazovanja, koji se mogu staviti i u fokus interkulturalnog obrazovanja, kao i interkulturalnog pristupa obrazovanju. Na primer, Banks (1999) je identifikovao četiri pristupa multikulturalnom/interkulturalnom obrazovanju, od kojih je svaki sve značajniji i sveobuhvatniji. Ukoliko uvođenje interkulturalnog pristupa sagledavamo kroz dimenziju školskog programa (kurikuluma), onda je, po Benksu (Banks, 1999, prema Gošović i sar., 2009), moguće razlikovati 4 osnovna pristupa reformi kurikuluma¹: doprinos, dodavanje, transformacija i socijalna akcija, od kojih je poslednji najmoćniji jer kombinuje pristup transformacije i aktivnosti koje teže socijalnoj promeni, većoj jednakosti, slobodi i pravdi za sve.

Uvođenje interkulturalnog obrazovanja, kao i interkulturalnog pristupa je proces koji dovodi do postepenih i značajnih promena u svim aspektima života i rada škole. Pol Gorski (Gorski 2000, prema Gošović i sar., 2009:24) razlikuje 6 faza u interkulturalnoj transformaciji škole²:

1. Faza odsustva promene podrazumeva fazu, gde škola neguje *tradicionalnu obrazovnu praksu* u kojoj nema mesta kritičkom promišljanju postojećih oblika nejednakosti u različitim aspektima školskog života i obrazovnog sistema. Kurikulum, načini

¹ Banks, J.A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

² Paul C. Gorski. *Stages of Multicultural School Transformation*. EdChange and the Multicultural Pavilion

podučavanja i učenja i dalje odražavaju pristupe koji su tipični za dominantne ili privilegovane društvene grupacije;

2. Faza heroja i praznika se odnosi na to da škola uvodi male novine u kurikulum ili nastavni materijal koje se isključivo vezuju za *uočljive, a površne specifičnosti drugih kultura* – najčešće one koje su zasnovane na preteranom uopštavanju i stereotipima;
3. Faza inter-kulturnog (etničkog) učenja je faza gde škola uvodi novine u kurikulum koje se odnose na *proučavanje običaja i ponašanja* onih kultura iz kojih potiču njeni učenici, a sa ciljem da razumeju načine na koji bi trebalo da se odnose prema njima;
4. Slično trećoj fazi, u fazi međuljudskih odnosa škola uvodi novine u kurikulum koje se odnose na *uviđanje i prihvatanje različitosti* kroz *negovanje veza* između pripadnika različitog kulturalnog identiteta. Nastavnici su podstaknuti da dublje upoznaju različite kulture, kao i da se oslanjaju na postojeća iskustva učenika različitog kulturalnog nasleđa i stvaraju uslove u kojima učenici/ce uče jedni od drugih kroz razmenu ličnih iskustava i perspektiva;
5. U fazi selektivnog interkulturalnog obrazovanja škola *povremeno* uvodi novine u kurikulum koje se odnose na *prepoznavanje nejednakosti i nepravičnosti* u raznim aspektima obrazovanja, ali tako što se tim pitanjima bavi samo u jedno određeno vreme ili privremeno kroz posebne školske projekte; i
6. Konačno, faza transformativnog interkulturalnog obrazovanja podrazumeva da škola *sistematski uvodi novine* i transformiše postojeći kurikulum tako da *svaki aspekt školskog života i obrazovanja* učini podjednako *dostupnim i pravednim* za sve učenike pripadnike različitih grupa i kultura.

Grant i Sleeter (Grant & Sleeter 2006, prema Gorski, 2009) navode pet zajedničkih pristupa:

1. Nastava za kulturno različite učenike, kako bi se uklopili u glavne tokove društva;
2. Pristup zasnovan na humanim odnosima, koji naglašavaju da različiti ljudi mogu da žive zajedno i skladno, a čiji je cilj poboljšanje osećanja i komunikacije u školama;
3. Pristup na razvijanju svesti, poštovanju i prihvatanju jedni drugih;
4. Fokusirati se se na smanjenje predrasuda, jednake mogućnosti i socijalnu pravdu za sve učenike, i efektima neravnopravne raspodele moći među etničkim ili kulturnim grupama;

5. Multikulturalni i socijalni rekonstruktivizam za podučavanje, koji će omogućiti učenicima da razviju analitičko i kritičko mišljenje, kao i razvoj vještina za društveno delovanje.

S obzirom na predložene pristupe multikulturalnom obrazovanju, koji predstavljaju razne varijacije, Ženeva Gej (1994) predlaže tri opšta pristupa, od kojih se prvi odnosi na podučavanje i učenje o sadržajima kulturnog pluralizma i naglasak je na sadržajima, a drugi na podučavanje kulturno različitih učenika. Drugi je više procesno orijentisan, i u njegovom je središtu uspostavljanje efikasnih odnosa u procesu nastave i učenja, sa učenicima različitog etničkog, kulturnog i rasnog porekla, što je osnova za poboljšanje obrazovnih mogućnosti i ishoda. Treći pristup multikulturalnom obrazovanju kombinuje sadržaje i procese, što u praksi znači korišćenje kulturno pluralističkih sadržaja, iskustva i perspektiva u nastavi za izgradnju drugih znanja i vještina.

Peroti (1995:112) u svom kapitalnom delu „Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje“ ističe da je interkulturalni pristup već ugrađen u obrazovnu politiku nekih evropskih zemalja kao temelj nastavnih sadržaja i nastavnih metoda u školama, predstavlja deo nastave i treba ga uključiti u postojeće predmete i kurikulum.

Navedeni pristupi mogu biti smernice za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju, kao i za razvoj efikasne interkulturalne prakse.

2.2. Međunarodni instrumenti, principi i smernice za interkulturalno obrazovanje

Danas u evropskoj obrazovnoj zajednici postoji nepodeljeno mišljenje da je jedan od osnovnih razvojnih ciljeva u obrazovanju ostvarivanje politike jednakih mogućnosti za sve. Ovakvo mišljenje ima utemeljenje u međunarodnom pravu i brojnim političkim odlukama usvojenim na međunarodnim konferencijama, a pod okriljem UN i drugih međunarodnih organizacija. Postoji niz međunarodnih instrumenata³ i drugih dokumenata na kojima se temelji interkulturalni pristup u obrazovanju.

³ • Povelja o građanskim i političkim pravima UN-a (1946)
• Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948)
• Konvencija o pravima deteta (1989)
• Konvencija i preporuke protiv diskriminacije u obrazovanju, Unesco (1960)

Deklaracijom evropskih ministarstava obrazovanja o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu donetom u Atini 2003., podržana je odluka da se na nivou zemalja članica naprave neophodni dogovori da se interkulturalno obrazovanje postavi kao važna komponenta obrazovne politike, što uključuje i donošenje odgovarajućih mera na nivou školskog programa, upravljanja školom i stručnog usavršavanja nastavnika (Gošović i sar., 2009).

Evropska konferencija ministara obrazovanja u Atini usvojila je „Deklaraciju o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu”⁴ koja, između ostalog:

- priznaje značaj interkulturalnog obrazovanja i integrisanje interkulturalne perspektive u obuku profesora i obrazovne aktivnosti;
- podržava evropsku saradnju u ovoj oblasti i realizaciju evropskih projekata i programa na ovu temu i
- preporučuje razvoj onih instrumenata koji bi obezbedili vrednosti inspirisane iz obrazovanja za demokratsko građanstvo, uzevši u obzir interkulturalnu dimenziju.

Preporučuje se da vlade država uključe interkulturalnu dimenziju u sve nivoe obrazovnog sistema (od predškolskog do univezitetskog obrazovanja) uključujući i postdiplomske studije, ali i kao temeljnu odrednicu celoživotnog učenja, koje je identifikovala Međunarodna komisija za obrazovanje za 21.vek⁵ ističući četiri stuba obrazovanja u budućnosti: učiti da znam, učiti da uradim, učiti da živim zajedno sa drugima i učiti da budem. Nakon Ministarske konferencije u

-
- Međunarodni pakt o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima (1966)
 - Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije (1965)
 - Deklaracija o eliminaciji svih formi netolerancije i diskriminacije na osnovu verske pripadnosti (1981)
 - Dakarski okvir za akciju (2000)
 - Uneskova Konvencija o zaštiti i promociji različitosti kulturnog izražavanja(2005)
 - uneskova Univerzalna deklaracija o kulturnoj različitosti (2001)
 - Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina; Evropska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima (1992)
 - Borba protiv rasizma i netolerancije prema Romima (1998)
 - Milenijumski ciljevi razvoja, UN (2002)
 - Svet po meri deteta, UN (2002)
 - Kvalitetno obrazovanje za sve, Unesko, Dakar (2002)
 - Međunarodna konvencija o uklanjanju svih formi rasne diskriminacije (ICERD)
 - Konvencija o uklanjanju svih formi diskriminacije žena (1982)
 - Uneskova Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju 1995, str. 33).

⁴ Deklaracija o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu

⁵ Delors, Jacques: Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO, 1996.

Atini 2003. godine, interkulturalno obrazovanje potvrđeno je kao opši politički cilj, uz jasno strukturirane odrednice, gde se naglasak stavlja na učenje kako da se živi sa drugima. U tom kontekstu, učiti živeti sa drugima znači razvijati razumevanje za druge i uvažavanje uzajamne zavisnosti u duhu poštovanja vrednosti pluralizma, međusobnog razumevanja, mira i kulturne različitosti. Ukratko, učenici treba da steknu znanja, veštine i vrednosti koje doprinose duhu solidarnosti i saradnje među različitim pojedincima i grupama u društvu. Potrebno je poći od sistemskog upoznavanja različitih kultura, razumevanja kulturnih razlika, prema otkrivanju vlastite kulture kroz interkulturalna iskustva.

Ovaj pristup je višestruko potvrđen u mnogim evropskim dokumentima, ali i u programima i inicijativama pojedinih nevladinih organizacija i daje neke opšte smernice za sprovođenje metodologije koja je prilagođena interkulturalizmu.

UNESCO u svojem dokumentu „UNESCO Guidelines on Intercultural Education“⁶ daje principe i smernice interkulturalnog obrazovanja. Ti principi su sledeći:

- 1. Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika kroz pružanje kulturalno odgovarajućeg i responzivnog kvalitetnog obrazovanja za sve.*
- 2. Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da budu aktivni i odgovorni građani društva.*
- 3. Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama.*

Uprkos Univerzalnoj deklaraciji UNESCO-a o kulturnoj različitosti koja je države članice još pre više od deset godina izrekom obavezala na preduzimanje odgovarajućih koraka, još uvek smo svedoci nepostojanja zajedničkoga evropskoga pristupa interkulturalnosti kao i evidentnoj nedovoljnoj prisutnosti promovisanja iste u školskoj svakodnevici.

UNESCO u svom dokumentu daje neke smernice za metodologiju koja bi se trebala sprovoditi da se zadovolje gore navedeni principi. Smernice se još uvek odnose na to šta bi trebalo raditi, a ne kako. Tako se za sprovođenje prvog principa navode sledeće metode učenja:

⁶ UNESCO Guidelines on Intercultural Education, Education Sector UNESCO (ED-2006/WS/59) - CLD 29366, Paris, 2006.

1. *Treba primenjivati one metode koje su kulturalno primerene, npr. kroz integraciju tradicionalnih pedagogija i korišćenje tradicionalnih oblika medija kao što su: pričanje priča, pozorište, poezija i pesme.*
2. *Takođe te metode treba da budu bazirane na praktičnim i kontekstualnim tehnikama učenja koje uključuju: aktivnosti koje su rezultat saradnje sa kulturnim ustanovama; izleti i posete lokacijama i znamenitostima i produktivne aktivnosti koje su povezane sa društvenim, socijalnim, kulturalnim i ekonomskim potrebama.*

Prema „Vodiču za unapređenje interkulturalnog obrazovanja“, a polazeći od Uneskovih Smernica za interkulturalno obrazovanje ciljevi interkulturalnog obrazovanja u Srbiji su brojni i mogu se sažeti u četiri celine:

- Prva promoviše uslove koji vode pluralizmu u društvu povećane osetljivosti za sopstvenu kulturu i podseća decu na činjenicu da postoje i drugi načini postupanja i drugačiji vrednosni sistemi;
- Druga kod dece razvija poštovanje stilova života koji se razlikuju od njihovog kako bi mogli razumeti i ceniti jedni druge;
- Treća neguje ravnopravnost i osposobljava decu da odgovorno i na osnovu poznavanja činjenica prave izbore i preduzimaju akcije usmerene protiv diskriminacije i predrasuda;
- Četvrta doprinosi uvažavanju sličnosti i različitosti u pogledu vrednosti i osposobljavanja dece da govore u svoje ime i da promovišu sopstvenu kulturu i istoriju (Gošović i sar., 2009:14)

Sami principi i smernice nisu dovoljan mehanizam, koji bi uključio interkulturni pristup u obrazovanje bez nepostojanja dokumenata, vodiča za škole, vodiča za nastavnike ili Strategije za interkulturalno obrazovanje (primer Irske), koji bi utemeljili primenu istih u svakodnevnoj praksi.

2.3. Zakonski okvir Republike Srbije

Osnovni pravni instrumenti Republike Srbije kojima se uvažava multietnički karakter našeg društva i koji mogu da budu i oslonac za razvoj interkulturalnog obrazovanja i interkulturalnog pristupa u obrazovanju su:

- *Ustav Republike Srbije (2006)*
- *Savezni Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina (2002)*
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003, 2004,2009,2013)*

Zatim smernice, strategije i akcioni planovi:

- *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ, Unicef, Beograd (2001)*
- *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu, MPS, Beograd (2002)*
- *Strategija za smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije, Beograd (2003)*
- *Strategija za unapređivanje obrazovanja Roma, Vlada Republike Srbije, Beograd (2003)*
- *Kvalitetno obrazovanje za sve – izazovi reforme obrazovanja u Srbiji, MPS, Beograd (2004)*
- *Akcioni plan Dekade integracije Roma, Vlada Republike Srbije (2005-2015)*
- *Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma, JAP, Beograd (2005)*

U Republici Srbiji ne postoji okvirni nacionalni kurikulum, iako postoji potreba za uvođenjem interkulturalnog pristupa u obrazovanju i promovisanju istog u školskoj praksi. Može se govoriti samo o minimalnom uključivanju interkulturalnog obrazovanja u školsku praksu (Gošović i sar., 2009), jer iako se pojedini sadržaji, koncepti, teme i perspektive različitih kultura dodaju školskom programu ne menja se njegova postojeća struktura (Banks, 1999).

Jedan od strateških dokumenata u formiranju demokratskog društva koji se ticao promena u obrazovnom sistemu Republike Srbije planiranih za deset godina i koji je samim tim ukazivao na suštinu i funkciju tih promena je publikacija „Kvalitetno obrazovanje za sve – izazovi reforme obrazovanja u Srbiji“. Među specifičnim ciljevima reformisanog obrazovnog sistema naveden je i „razvoj sistema vrednosti koji uvažava različitost i poštuje pravičnost, ljudska prava, kao i druge najvrednije elemente nacionalne tradicije“ (Kovač-Cerović i sar., 2004:7). Iako je promovisanje ovih vrednosti prepoznato kao jedan od glavnih opredeljenja u ovom dokumentu, a 2012. godine Vlada Srbije usvaja Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji, za ovaj rad je interesantno da se interkulturalni pristup ne prepoznaje kao koristan mehanizam koji bi omogućio sistemsko uvezivanje elemenata koji bi se spontano razvili u ovoj oblasti.

Prisustvo interkulturalnog pristupa treba obezbediti u svim školskim aktivnostima, različitim predmetima, vannastavnim aktivnostima, samoj školi i njenom okruženju (Gošović i

sar., 2009). Da bi se to postiglo i da bi nastavnici imali mogućnost da stvaraju učenje „orijentisano prema učeniku“, potrebno je da kurikulum uključuje planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i nastavnim resursima i nastavni proces za ostvarivanje vaspitnih ciljeva (Bognar i sar., 2007).

Značajne pretpostavke za takav razvoj kurikuluma postavio je nedavno usklađen sistemski Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013), kojim su definisani ciljevi, opšti ishodi i standardi obrazovanja. Interkulturalno obrazovanje se u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* prepoznaje kroz definisanje:

1. *osnovnih principa* koji se odnose na kvalitetno obrazovanje i jednako pravo i dostupnost bez diskriminacije; obrazovanje i vaspitanje u odgovornoj ustanovi u kojoj se neguju otvorenost, saradnja, tolerancija i moralne vrednosti; usmerenost obrazovanja i vaspitanja na dete i izlaženje u susret različitim potrebama dece;
2. *ciljeva vaspitanja i obrazovanja* koji su usmereni na razvoj ključnih kompetencija potrebnih za život u savremenom društvu i osposobljenost za rad i zanimanje; razvoj svesti o sebi, samoinicijative i sposobnosti samovrednovanja i izražavanja mišljenja; razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osećanja solidarnosti, kvalitetne i efikasne saradnje sa drugima i sposobnost za timski rad, negovanje drugarstva i prijateljstva;
3. *ishoda obrazovanja i vaspitanja* koji treba da obezbede da deca budu osposobljena da usvajaju, izgrađuju, primenjuju i razmenjuju znanja; identifikuju i rešavaju probleme i donose odluke koristeći kritičko i kreativno mišljenje; rade efikasno sa drugima kao članovi tima, grupe, organizacije i zajednice; odgovorno i efikasno upravljaju sobom i svojim aktivnostima; shvataju svet kao celinu povezanih sistema i prilikom rešavanja konkretnih problema razumeju da nisu izolovana;
4. *statusa zabrane* kada je u pitanju diskriminacija, nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje dece.

U svojim opštim odredbama ZOSOV podržava ravnopravnost, toleranciju, ljudska prava i društvenu odgovornost, i vrednosti ravnopravnog obrazovnog sistema, i pridaje veliku važnost zabrani diskriminacije u obrazovnim ustanovama po osnovu rasne, nacionalne, jezičke ili verske

pripadnosti, pola, fizičkih ili psihičkih svojstava, posebnih potreba, invaliditeta, zdravstvenog stanja, uzrasta, socijalnog i kulturnog porekla, imovnog stanja ili političke pripadnosti.

Ciljevi obrazovanja i vaspitanja koji se odnose se na toleranciju, multikulturalnost i nacionalne manjine su:

- formiranje stavova, uverenja i sistema vrednosti, razvoj ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećanja pripadnosti državi Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika, jezika nacionalnih manjina i etničkih zajednica, drugih naroda, razvijanje multikulturalizma, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine,
- razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanja različitosti.

Dakle, postoji pravni okvir obrazovnog sistema u Srbiji podržava socijalnu inkluziju, ljudska prava i nediskriminaciju, ali promovisanje i uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju se i dalje ne prepoznaje kao koristan mehanizam u praksi.

2.4. Motivi za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju

Za demokratski razvoj Srbije kao višenacionalne⁷ i multikulturalne zajednice važno je da mladi prepoznaju kvalitet života u društvu u kojem žive pripadnici različitih kultura i njegove prednosti. Približavanje Srbije Evropskoj uniji (kao zajednici mnoštva kultura, jezika i naroda) i fenomen globalizacije ističu interkulturalizam kao jedan od vodećih principa obrazovanja. Za interkulturalno obrazovanje odgovorni su svi segmenti društva, a škola je jedna od najpodobnijih sredina u kojoj se može razvijati interkulturalna kompetentnost, tj. sposobnost da se kulturne razlike prepoznaju i koriste kao jedan od resursa za učenje (Berthoin- Atal & Friedman, 2003, prema Gošović i sar., 2009).

⁷ Prema podacima popisa stanovništva iz oktobra 2011, u Republici Srbiji bilo je 7 186 862 stanovnika, od čega su 6,0 miliona ili 83,3% ukupnog stanovništva Srbi. Na drugom mestu su Mađari sa 253,9 hiljada (3,5%), slede Romi sa 147,6 hiljada (2,1%) i Bošnjaci sa 145,3 hiljada (2,0%), a sve ostale etničke grupe pojedinačno imale su udeo manji od 1%. U odnosu na prethodni popis broj stanovnika smanjen je za više od 311 hiljada.

Specifične društvene prilike proteklih decenija, na teritoriji Republike Srbije karakteriše veliki broj društvenih promena. Deca i mladi ljudi su odrastali u različitim političkim režimima, živeli pod sankcijama i bili okruženi oružanim sukobima na teritoriji bivše Jugoslavije. Oni su odrastali u izolaciji i siromaštvu, bez odgovarajuće društvene brige, suočeni su sa nasiljem, problemima zloupotrebe droga, delikvencijom i izmenjenim sistemom vrednosti u odnosu na sistem vrednosti svojih roditelja (Popadić, 2009).

Svakodnevno iskustvo ukazuje na to da su mladi u Srbiji niskog stepena tolerancije kada su u pitanju razlike u pogledu kulture, nacionalnosti, kao i mnoge druge, a uočen je i visok stepen vršnjackog nasilja. Zato ne iznenađuju rezultati istraživanja o postojanju velike socijalne distance među studentima, koje je *Strategic Menagment* sproveo 2004. na Univerzitetu u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i Kragujevcu, a koja je rezultat istorijskih previranja, društvenog okruženja, političkog monopola, a datira još od ratova na teritoriji bivše Jugoslavije. Rezultati pokazuju da 70% studenata ne bi delilo sobu sa Albancima a 63% sa Romima, dok bi veliki postotak njih delilo sa studentima iz Makedonije (75%) i Slovenije (70%). Dobijeni podaci se pripisuju činjenici da 68% studenata, prema statistici Udruženja studenata, nije putovalo van zemlje, stoga su proistekli stavovi, verovanja i predrasude koje imaju porodično poreklo ili trenutnu političku propagandu. Postoji i problem nedovoljnog poznavanja istorije i kulture sopstvenog naroda, kao i tradicije povezanosti i saradnje sa drugim etničkim zajednicama.

Istraživanje koje su sproveli (Mihić i Mihić, 2003), a bavi se pitanjem izraženosti etičke distance kod učenika trećeg i četvrtog razreda i njihovih roditelja, pokazuje da je mnogo izraženija etička distanca kod učenika, nego kod roditelja. Postojanje negativne korelacije između stepena etničke distance i ocene važnosti poznavanja kulture drugih naroda je ono što treba da zabrine. Ipak, ističu da se na ovom problemu može raditi (Mihić i Mihić, 2003). Preporučuju da ono što možemo učiniti jeste da pokušamo decu da naučimo kulturama drugih naroda, pogotovo onih naroda koji žive sa nama i da time na početku smanjimo uticaj nepoznatog na nastanak etničke distance.

Rezultati CESID-ovog istraživanja sprovedenog 2009. godine u Srbiji pokazali su da približno polovina ispitanika koji imaju razvijen nacionalni identitet istovremeno oseća distancu prema grupama etnički i nacionalno „drugih“. Takođe, rezultati istraživanja koje su organizovali Centar za prava deteta, Koalicije za monitoring prava deteta u Srbiji i organizacija Save the

children (2012) pokazuju da za poslednjih pet godina mladi i deca sve više podržavaju ideju etnički čiste države, netolerantni su prema osobama drugačije seksualne orijentacije i spremni su na nasilje nad njima. Prema istraživanju značajan procenat dece i mladih ima negativan stav i prema ateistima, HIV pozitivnim i odličnim učenicima. Na prvom mestu negativne rang liste su osobe drugačije seksualne orijentacije, prema kojima negativan stav ima 36% ispitanika, na drugom su ateisti (23,0%), na trećem pripadnici drugih nacionalnosti (21,8%), a slede HIV pozitivni (19,0%) i odlični učenici (18,9%).

Zabrinjavajući podaci istraživanja o stavovima mladih pokazuju, između ostalog, da se pogoršala situacija i u pogledu odnosa dece i mladih prema ljudskim pravima, jer im je ta ideja sada još manje bliska i poznata nego ranijim generacijama. Dečaci su i dalje u značajnoj meri spremni da podrže nasilje, participacija u školi je i dalje nedovoljna, a interesovanje učenika za učešće u odlučivanju u školi je alarmantno (Centar za prava deteta, 2012).

Nedostatak tolerancije prema različitostima javlja se kao rezultat tranzicije i nedostatka obrazovanja, ali isto tako i neadekvatnim programima koji ne daju odgovore na današnje potrebe mladih. Deca i mladi su izloženi mnogim uticajima koji mogu da podstaknu agresivnost i izazovu nasilje. Škola više ne može da bude samo mesto na kome će se prenositi znanje već ona mora da se stavi i u funkciju vaspitavanja dece, kako bi od njih postale osobe koje socijalno postupaju i demokratski misle (Plut, Popadić, 2007).

Problem nasilja među decom i mladima je jedan od aktuelnih problema savremenog sveta, prisutan i u Srbiji. Prema jednom skorašnjem istraživanju nasilja u osnovnim školama u Srbiji, koje je u periodu 2005-2009. godine realizovao Institut za psihologiju, 74% osnovnoškolaca je u periodu od tri meseca doživelo neki oblik vršnjačkog nasilja, a njih 25% neki oblik nasilja od strane školskog osoblja (Popadić, 2009). Porast nasilja, ksenofobije, rasizma, antisemitizma, etničkih sukoba su razlozi zbog kojih treba delovati na polju interkulturalnog obrazovanja i preduzeti sve neophodne mere za borbu protiv nasilja, diskriminacije i predrasuda sa kojima se suočavaju osobe i grupe osoba na osnovu „rase”, boje, jezika, religije, nacionalnosti i nacionalnog ili etničkog porekla.

2.5. Izazovi i oslonci za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju u Srbiji

U Srbiji, interkulturalno obrazovanje nije integralni deo opšteg školskog programa. Treba imati u vidu da se kulturološke teme obrađuju uglavnom na kognitivnom nivou, da su nastavni programi orijentisani ka sadržajima, a ne ka razvijanju ključnih kompetencija. Dominantno predavačka nastava (Radó, 2009; Radó & Lazetić, 2010), ne posvećuje pažnju usvajanju veština i stavova potrebnih za uspešnu interkulturalnu komunikaciju.

Nastava nije dovoljno intelektualno stimulativna, u njoj nedostaje učenje da se uči, kreativno i kritičko mišljenje i samostalno rešavanje problema, a škola kao organizacija u kojoj se učenje dešava nije dovoljno usmerena na podizanje kritičke svesti i ostvarivanje punih potencijala svakog deteta. Programi su još uvek pisani kao liste tema, sadržaja, a predmeti slabo povezani, tako da ima jako malo mogućnosti horizontalne i vertikalne povezanosti, što onemogućava integrisanje sadržaja.

Nastavni programi su koncipirani kao gradivo koje treba usvojiti, preobimnih sadržaja, a tradicionalne nastavne metode vode memorisanju odnosno usvajanju gotovih znanja i nisu usmerene na podsticanje ličnog stava i mišljenja, kreativnog ili kritičkog razmišljanja ili na razvijanje životnih veština. To dovodi i do toga da se zanemaruje vaspitna funkcija škole, učenja socijalnih veština i timskog rada.

Naš obrazovni sistem ne obezbeđuje razvoj interkulturalne kompetentnosti i dijalog među različitim etničkim grupama i kulturama, već bi se pre moglo reći da podržava uporedo postojanje različitih kultura, čija saradnja i komunikacija nije strateški postavljena (Gošović i sar., 2009). Problem nasilja među decom i mladima je jedan od aktuelnih problema savremenog sveta, prisutan i u Srbiji. Porast nasilja, ksenofobije, rasizma, antisemitizma, etničkih sukoba su razlozi zbog kojih treba delovati na polju interkulturalnog obrazovanja i preduzeti sve neophodne mere za borbu protiv nasilja, diskriminacije i predrasuda sa kojima se suočavaju osobe i grupe osoba na osnovu „rase”, boje, jezika, religije, nacionalnosti i nacionalnog ili etničkog porekla. Neophodno je uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovni sistem kako bi se on reformisao i obezbedio jednake obrazovne mogućnosti za decu i mlade iz različitih kulturnih grupa.

Jedan od izazova jeste i razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika koje su bitne da bi nastavnici uspešno obavljali posao u promenjenim društvenim zahtevima, suočavajući se sa problemima:⁸

- sve veće heterogenosti školske populacije
- eksplozije kvantiteta informacija
- kompeticija između različitih izvora informacija (mas-mediji)
- uvođenje savremenih nastavnih metoda (nove informacione tehnologije)
- otvaranje škole ka okruženju (nova očekivanja u odnosu na rad nastavnika).

Sve ovo zahteva i novu, promenjenu ulogu nastavnika:

- preusmeravanje nastavnikove aktivnosti od podučavanja ka učenju (od transmisije ka konstrukciji znanja)
- osposobljenost za korišćenje savremene obrazovne tehnologije
- osposobljenost za rad sa različitim učenicima (različite sposobnosti, posebne potrebe, multikulturalne razlike)
- osposobljenost za timski rad (saradnja sa drugim nastavnicima, stručnim saradnicima i roditeljima)
- osposobljenost za refleksiju, istraživanje i evaluaciju vlastitog rada (Đermanov i sar., 2006, str. 57).

Razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika nije dovoljno zastupljen u inicijalnom obrazovanju nastavnika u Srbiji. Inicijalno obrazovanje nastavnika, a posebno onih koji se pripremaju za rad u višim razredima osnovne škole ili srednjem obrazovanju, uglavnom je orijentisano na sticanje baze znanja u vezi sa nizom specifičnih naučnih oblasti. Na nastavničkim fakultetima u inicijalnom obrazovanju je loša zastupljenost predmeta koji će uspešno pripremiti i osposobiti nastavnike za rad sa učenicima različite socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti. Ključni problemi koji se pojavljuju u inicijalnom obrazovanju (Milovanović i

⁸ Izvod sa predavanja predmeta "Interkulturalno obrazovanje", doc.dr Danijele S. Petrović, Master studije obrazovne politike, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu, šk: 2011/12.

sar., 2009) su: prisustvo teorijskih znanja kao dominantno u odnosu na nedostatak smernica kako u praksi postupati tj. konkretno u učionici. Program obrazovanja nastavnog kadra je fragmentiran, postoji nedostatak sadržaja usmerenih ka inkluzivnom, a možemo reći i interkulturalnom obrazovanju. Uvidom u studijske programe Učiteljskog fakulteta u Beogradu, kao i nekih drugih programa (Matematičkog, Geografskog fakulteta...), možemo reći da ne postoji predmet interkulturalno obrazovanje, sem na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta na Beogradskom univerzitetu, Pedagoškom fakultetu u Jagodini kao izborni predmet i nekih drugih svetlih primera, što navodi na zaključak da nastavni planovi i programi za obuku nastavnika ne obuhvataju i ne promovišu faktore kao što su otvorenost ka interkulturalnom prožimanju i interkulturalnom učenju, vrednosti i prednosti kulturnog diverziteta.

U studiji „Kako nastavnici opažaju svoju kulturnu inteligenciju?“, gde se kao glavni ciljevi istraživanja navode utvrđivanje stepena kulturne inteligencije nastavnika i ispitivanje prediktora kulturne inteligencije (Petrović, 2011), ističe da nastavnici pokazuju visok stepen kulturne inteligencije i da su značajni prediktori uživanje interkulturalne komunikacije, doživljavanje multikulturalne nastave kao izazova, otvorenost prema kulturnom učenju i kontakti sa ljudima iz drugih kultura. Nalazi ovog istraživanja pokazuju da nastavnici procenjuju da imaju visok prosečni nivo kulturne inteligencije (većina nastavnika ima visok 66,4% ili veoma visok 22,4% nivo kulturnog inteligencije). Mali broj ispitanih nastavnika procenjuje da imaju umereni nivo kulturne inteligencije (10,3%). Jedna od karakteristika nalaza kulturnog prediktora (značaj poznavanja drugih kultura) je da nastavnici pretežno smatraju da je znanje o drugim kulturama važno (62,6% nastavnika ističu da je poznavanje druge kulture je važno i 31,8% da je veoma važno), a samo 5,6% da je umereno važno, dok niko od anketiranih nastavnika smatra da poznavanje druge kulture nije bitno (Petrović, 2011). Ovi nalazi su veoma ohrabrujući, s obzirom na činjenicu da mnogi srpski nastavnici rade u kulturno heterogenim odeljenjima i da se očekuje da budu u stanju da zadovolje potrebe učenika različitih kulturnih i etničkih pripadnosti (Petrović, 2011). Rezultati ove studije daju dobre preporuke za obuku nastavnika, ističući da bi nastavni plan i program za obuku nastavnika trebao da obuhvati i promovise faktore kao što su otvorenost ka interkulturalnom prožimanju i interkulturalnom učenju, spremnosti da se priznaju i koriste multikulturalizam i kulturne raznolikosti kao resurs za učenje (Petrović, 2006),

uzajamnog poštovanja u cilju povećanja kulturne inteligencije budućeg nastavnika (Petrović, 2011).

Još jedna studija, koja se bavi nastavničkim kompetencijama (Pantić, 2008) navodi da nastavnici smatraju da su kompetencije vezane za obaveznost na jednakost, podršku u učenju svim učenicima i promovisanje vrednosti i prednosti kulturnog diverziteta, u najširem smislu, najvažnije. Sve više se uviđa da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni da prepoznaju i bave se pitanjima diskriminacije i nepovoljnog položaja učenika u obrazovanju, jer podizanje kvaliteta rada nastavnika jedan je od najdelotvornijih načina da se unapredi kvalitet obrazovanja (Torres, 1996; Hanushek, 2007).

Jedan od značajnih oslonaca interkulturalnog razumevanja i doprinosa interkulturalnom obrazovanju je organizovanje nastave na „manjiskom jeziku“. U skladu sa Zakonom, pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na vaspitanje i obrazovanje na svom jeziku i svom pismu. Našim zakonom predviđeno da se nastava realizuje na srpskom jeziku, a za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se na maternjem jeziku, tako da se u multikulturalnim područjima većina učenika školuje na jeziku i pismu manjine na svim nivoima obrazovanja. Kako u „Nacionalnom izveštaju za Srbiju“⁹, navodi Tinde Kovač-Cerović kompletna nastava postoji na albanskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom i hrvatskom jeziku, a izborna nastava maternjeg jezika organizuje se na bugarskom i romskom jeziku u više osnovnih škola što opet nije dovoljno, jer da bi društvo bilo interkulturalno trebalo bi da postoji dinamički odnos između kultura koja se nalaze na tom području (Ninčević, 2009). U publikaciji Saveta Evrope navodi se da „iako interkulturalni pristup prepoznaje vrednost jezičke raznolikosti među pripadnicima manjinskih zajednica, takođe smatra da je neophodno da oni usvoje jezik kojim govori većina stanovnika države kako bi bili punopravni građani“ (Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu, 2008:33).

Saradnja sa porodicom jedan je od osnovnih principa na kojima treba da se zasniva funkcionisanje škole, kao i angažovanje roditelja u aktivnostima škole, što može biti i jedan od oslonaca za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanje. Uključivanje roditelja u obrazovni

⁹ http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/tesee-report-serbia-srpski.pdf

proces smatra se značajnim faktorom školskog postignuća učenika i može doprineti razumevanju kulturnog pluralizma naše društvene stvarnosti i omogućiti uključivanje u konstruktivni dijalog među kulturama i učestvovanje u tom dijalogu. Bitno je uzeti u obzir i sve specifičnosti ove saradnje, koja može doprineti boljem razumevanju potreba i interesa učenika. U modelu (Hornby, 2011), koji je razvijen da bi se objasnile barijere (slika 1.) vidi se da postoji dosta prepreka za uspostavljanje efikasnog roditeljskog učešća u obrazovanju svoje dece, kojih moramo biti svesni kako bi smo uspešno sarađivali sa roditeljima.



Slika 1. Model činilaca koji deluje kao barijera za učešće roditelja (Prema Hornby, 2011)

Potrebno je da se obrazovni sistem i društvo u celini angažuju kako bi u takvim uslovima učenje zajedničkog života utemeljeno na interkulturalnim načelima (uvažavanje, ravnopravnost, solidarnost, odgovornost, saradnja), doprinelo razumevanju kulturnog pluralizma naše društvene stvarnosti i omogućilo uključivanje u konstruktivni dijalog među kulturama i učestvovanje u tom dijalogu. U pluralizmu različitosti kultura, nacionalnih i lokalnih identiteta posebnu ulogu ima škola, jer je jedan od zadataka i razvijanje komunikativnih kompetencija učenika, kao što su sposobnosti za interkulturene komunikacije, kosmopolitske stavove, oslobođenost od nacionalnih ograničenosti i predrasuda i dr. (Gojkov, 2011:15).

U svom naučnom radu “Stavovi mladih prema multikulturalnosti i prihvatanje pluraliteta ideja” Mirosava Đurišić-Bojanović (2006) je preispitujući mogućnosti efikasnijeg i efektivnijeg obrazovanja za demokratsko, multikulturalno društvo, utvrdila da postoji značajna povezanost između stava prema multikulturalnosti i prihvatanja pluraliteta ideja (prihvatanje razlika između ljudi i njihovih uverenja). Autorka zaključuje da dobijeni nalazi predstavljaju podršku integrativnom pristupu obrazovanju za demokratiju, a vežbanje prihvatanja pluraliteta ideja, kroz različite nastavne predmete, predstavlja neophodan uslov za prihvatanje demokratskog ponašanja i mišljenja (Đurišić-Bojanović, 2006), što može biti i kvalitetan nalaz za integrativni pristup interkulturalnosti.

3. Pregled istraživanja i obrazovnih politika evropskih zemalja

Većinu evropskih zemalja karakteriše interkulturalni pristup, koji postoji među opštim ciljevima nacionalnog nastavnog plana ili se reflektuje u drugim zvaničnim dokumentima o obrazovanju. Interkulturalnost se pojavljuje kao ključna dimenzija obrazovne politike na svim nivoima obrazovanja, tako da se u evropskim zemljama interkulturalnom obrazovanju posvećuje značajna pažnja.

Za potrebe ovog rada analiziraćemo istraživanja i politike u obrazovnim sistemima nekih evropskih zemalja (Finska, Austrija, Irska), koje su uspešno potvrdile visok stepen uvažavanja interkulturalnog pristupa u obrazovanju.

Kod nekih zemalja, tzv. “liberalnog pristupa” vrednost kulturne različitosti ogleda se u opštim ciljevima i ciljevima pojedinih predmeta i kurikulumskih područja, ali ne u vidu prilagođenog manjinskog obrazovanja (Puzić, 2007). Pitanje priznavanja manjinskih identiteta smešta se u širi sklop poštovanja ljudskih prava i obrađuje prvenstveno kroz opšte ciljeve obrazovanja. Tipičan predstavnik “liberalnog pristupa” je Irska.

Za razliku od prethodnog, programi nekih drugih evropskih zemalja stavljaju naglasak na zaštiti manjinskih jezika i kultura, odnosno multikulturalnom promovisanju kulturne različitosti U programima ovih zemalja naglašava se multikulturalni karakter društva. Posebna pažnja se posvećuje zaštiti, razvoju i priznavanju manjinskih kultura i identiteta. Puzić (Puzić, 2007) ovaj

pristup naziva "multikulturalnim pristupom", koji ćemo ilustrovati primerom Finskog kurikuluma za obavezno obrazovanje.

Visok stepen uvažavanja interkulturalnog pristupa u obrazovanju nalazimo u zemljama tzv. "interkulturalnog pristupa" u kojima je naglasak na interkulturalnoj komunikaciji i sticanju interkulturalnih kompetencija za sve učenike (Puzić, 2007). Manje se naglašavaju kulturne razlike, a više njihove uzajamne veze, tako da naglasak nije na poučavanju, već na interakciji i razumevanju i usvajanju kulturno-specifičnih i zajedničkih vrednosti učenika iz različitih kultura. Kao primer programa zemlje koja najdoslednije usvaja smernice Veća Evrope za interkulturalno obrazovanje biće predstavljen austrijski nastavni program za osnovnu školu.

3.1.Irski kurikulum za interkulturalno obrazovanje

Specifične društvene prilike u Irskoj, koja ima dugo iskustvo etničke, kulturne, jezičke i religijske različitosti (oko 200 nacionalnosti)¹⁰ dovele su do toga da se interkulturalno obrazovanje javlja kao jedno od ključnih odgovora na promene oblika irskog društva, postojanje rasizma i diskriminatornih stavova.

Ono se stavlja u fokus obrazovne politike i dokumenata važnih za obrazovanje, tako da je Irska donela i „Strategiju interkulturalnog obrazovanja, 2010-2015“¹¹ (SIO, 2010), koja je razvijena u svetlu značajnih demografskih promena u irskom društvu, koje su rezultirale etničkom i verskom različitošću, a ogledaju se u obrazovnom sistemu. Na početku strategije navodi se da su ključne komponente interkulturalnog obrazovanja i ciljevi strategije kreirani da :

- obuhvate sve učesnike u obrazovanju (zasnovani na principima EU integracije, koja smatra da je integracija dinamičan, dvosmerni process),
- budu relevantni za sve nivoe obrazovanja, i
- osiguraju da svako ima svoju ulogu u stvaranju inkluzivnog, integrisanog i interkulturalni obrazovnog okruženja.

¹⁰ Intercultural Education Strategy, 2010- 2015 (2010)

¹¹ http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education/Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf

Bazični aspekt ove strategije je potreba izgradnje kapaciteta pružalaca usluga na svim nivoima, pa se zato navodi da je imperativ da nastavnici u inicijalnom obrazovanju uče o interkulturalnom obrazovanju, a da kvalifikovani nastavnici uključe interkulturalizam kroz kontinuirani profesionalni razvoj (SIO, 2010).

Kako bi se obezbedio uspešan interkulturalni etos i praksa u obrazovanju strategija ističe deset ključnih komponenti: liderstvo, integrisanje pružanja obrazovanja, prava i odgovornosti, visoke aspiracije i očekivanja, unapređenje kvaliteta nastave, poznavanje jezika, partnerstvo i angažovanost, efektivnu komunikaciju, prikupljanje podataka i istraživanje i konačno akcije, praćenje i evaluacija (SIO, 2010).

Jedan od važnih dokumenata je i Irski kurikulum za primarno obrazovanje (Primary School Curriculum). Irski kurikulum utemeljen je na filozofiji obrazovanja koja podrazumeva sledećih pet principa: celovit i harmoničan razvoj deteta, važnost poštovanja individualnih razlika, važnost metoda aktivnosti i otkrivanja, integrativnu prirodu kurikuluma i važnost učenja baziranog na okolini. Predstavljen je u šest kurikularnih područja.

U komparativnom istraživanju Saše Puzića “Interkulturalno obrazovanje u evropskom kontekstu-analiza kurikuluma odabranih evropskih zemalja” (Puzić, 2007), kroz analizu elemenata interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja određenih evropskih zemalja opisujući Irski kurikulum za primarno obrazovanje kao vrlo integrisan¹², on navodi da se problematika kulturne različitosti javlja među ključnim pitanjima primarnog obrazovanja, kao i među opštim i posebnim ciljevima. U dvema kurikulumskim područjima predstavlja se odnos prema etničkim manjinama i kulturnoj različitosti. To su kurikulumske celine “socijalno, lično i zdravstveno obrazovanje” i “religijsko obrazovanje” kroz ciljeve i objašnjenja kurikulumskog područja. Kulturna različitost se sagledava kroz prizmu pitanja jednakosti i ljudskih prava, ne ulazeći u specifičnosti manjinskih kultura, kao i pitanja oblika učenja koja mogu da doprinesu socijalno-kulturnim specifičnostima učenika stranog porekla.

Nacionalni savet za nastavni plan i procenu Republike Irske (NCCA - *National Council of Curriculum and Assessment*) je izdao i Vodič za interkulturalno obrazovanje sa uputstvima vezanim za nastavni plan, školsko planiranje, opremanje učionica, kulturnu različitost i

¹² Kurikulum treba biti celovit u skladu s prirodom učenja deteta, a ne rascepan. (Slunjski, 2001.)

ocenjivanje, koji je primer sveobuhvatnog programski detaljnog dokumenta (Intercultural Education in the Primary School, 2005)¹³.

Važno je napomenuti da u dokumentu (Intercultural Education in the Primary School, 2005) nije izostavljeno teorijsko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja, kao polazišta za dalju razradu dokumenta. Tako se prvi deo dokumenta posvećuje interkulturalnome obrazovanju uopšteno, kao i ciljevima i pricipima Vodiča za osnovno obrazovanje romskih učenika još iz 2002. godine (Guidelines on Traveller Education in Primary School), a koji predstavljaju najmarginaliziraniju grupu irskoga društva (tek nešto manje od 1% ukupne populacije) kojim se žele predstaviti razvoj ciljeva i pricipa interkulturalnog obrazovanja.

Naredno poglavlje govori o interkulturalnome obrazovanju u kontekstu osnovne škole i glavnim elementima interkulturalnog pristupa u obrazovanju. Zatim sledi teorijsko poglavlje o školskom planiranju, koje osvetljava načine na koje interkulturalno obrazovanje može biti deo školskog planiranja, razvojne politike i školskog okruženja¹⁴. U ovom poglavlju se naglašava važnost i doprinos svih članova školske zajednice (uključujući i roditelje), razvoju etosa škole. Posebno poglavlje posvećeno je razrednom planiranju. Ono istražuje kako razvoj interkulturalnog konteksta, socijalnog i vizuelnog okruženja može maksimizirati interkulturalna iskustva svih učenika u školi. Predlaže da se, kao što se planiraju lekcije, planira i socijalno i fizičko okruženje. Takođe, preporučuje integraciju interkulturalnih tema (identitet i pripadnost, sličnosti i razlike, diskriminacija i jednakost, ljudska prava i odgovornosti, sukob i rešavanje sukoba) u lekcije. Tek tada se prelazi na poglavlje koja opisuje pojedine pristupe i metodologiju interkulturalnog obrazovanja. Šesto poglavlje se bavi poučavanjem i kulturnom različitostu. Naglašavaju se načini na koje različiti oblici poučavanja i učenja mogu postati uspešni u kontekstu kulturne različitosti i daju smernice nastavnicima za različite forme poučavanja. Poslednje poglavlje nosi naziv „Jezik i interkulturalnost“, ključnoj za razvoj interkulturalnih kompetencija i posvećeno je specifičnostima „učenja“ učenika na jeziku koji nije maternji¹⁵. Velika praktična vrednost dokumenta ogleda se i u na samom kraju navedenih dvadesetak

¹³ Intercultural Education in the Primary School, 2005, NCCA - *National Council of Curriculum and Assessment*

¹⁴ isto

¹⁵ Isto.

aktivnosti koje također dosedno promovišu osnovnih pet tema interkulturalnoga obrazovanja, (identitet i pripadanje, sličnosti i razlike, ljudska prava i odgovornosti, diskriminacija i jednakost, sukob i rešavanje sukoba).

Posebno je zanimljivo istaći važnu činjenicu koja se proteže kroz ceo dokument, a to je potreba interkulturalnog obrazovanja za sve učenike, bez obzira na različitosti. Važno je napomenuti, iako je u dokumentu primarno reč o implementaciji interkulturalnih ideja u područje „formalnog kurikuluma“ daju se usmerenja za istraživanja koncepta „skrivenog kurikuluma“¹⁶, jer se interkulturalno obrazovanje dešava prirodno i kroz uticaje „skrivenog kurikuluma“.

Oba dokumenta su dizajnirana u svetlu dva šira koncepta – slavljenja jedinstvenosti deteta i osiguravanja razvoja detetovog punog potencijala, a namera im je postići poštovanje različitosti, promovisanje jednakosti i interkulturalizma i suprotstavljanje nepravednoj diskriminaciji među učenicima, kroz obrazovanje, kako bi se obezbedio razvoj interkulturalnog okvira koji se suprotstavlja rasizmu i diskriminaciji u Irskoj. Duffy (2013) naglašava prednosti interkulturalnog obrazovanja za svu decu, jer interkulturalno obrazovanje podstiče detetovu radoznalost o kulturnim i socijalnim razlikama, pomaže da se razvije kritičko mišljenje deteta, omogućava detetu da stekne perspektive, da se razvije osetljivost kod deteta i spreči rasizam.

3.2.Finski kurikulum za obavezno obrazovanje

Obrazovna politika Finske, zasnovana je na idealu jednakih obrazovnih mogućnosti što pozitivno utiče na kvalitet ishoda učenja, a obrazovanje se javlja kao bazično pravo svih građana. Ujednačenost škola, odnosno pravedno obrazovanje za sve učenike u osnovnoj školi, je jedna od ideja vodilja finskog obrazovnog sistema. Izazov za finski obrazovni sistem je priliv stranaca koji čine 2,3% populacije, a ima škola i sa 40–50% učenika iz populacije stranaca (Damnjanović, 2010).

Prema Zakonu o obaveznom obrazovanju¹⁷, jezik¹⁸ koji se koristi u nastavi i vannastavnim aktivnostima je ili finski ili švedski, a takođe može biti jezik Sami, romski ili

¹⁶ Skriveni kurikulum prema Pastuovićevoj definiciji je onaj prema kojoj «prikrivene ciljeve i sredstva za njihovo postizanje zovemo prikriveni kurikulum» (Pastuović, 1999., str.134).

¹⁷ Basic Education Act, section 10(1) (as amended by Act 1288/1999)

¹⁸ Jezik je sredstvo komunikacije i interakcije u kontekstu svih orijentacija. Ojala, M. (2010).

znakovni¹⁹. Pored toga, deo nastave se može izvoditi i različitim jezikom od maternjeg jezika, pod uslovom da to ne ugrožava sposobnost učenika da prati nastavu. U finskom sistemu prisutni su posebni programi na jezicima manjina, a isto tako i dodatni programi u kojima se manjinski jezik uči kao prvi ili drugi materinji jezik u kombinaciji sa većinskim jezikom.

U programima se naglašava multikulturni karakter društva, a posebna pažnja se posvećuje zaštiti, razvoju i priznavanju manjinskih kultura i identiteta. Finski obrazovni sistem stavlja naglasak na multikulturnom promovisanju kulturne različitosti. Puzić (Puzić, 2007) ovaj pristup naziva "multikulturnim pristupom", imajući u vidu da multikulturalno obrazovanje treba da bude usmereno ka modifikaciji čitave školske sredine, jer na taj način deca iz različitih kulturnih grupa mogu deliti jednake obrazovne mogućnosti (Banks,1995). Ovaj pristup ilustrovaćemo primerom finskog kurikulumu za obavezno obrazovanje.

U osnovi „multikulturalnog“ pristupa je ugradnja kulturne različitosti u opšte obrazovne i predmetne ciljeve.

U već pomenutom istraživanju Saše Puzića (Puzić, 2007), navodi se da se u uvodnom delu finskog kurikulumu za obavezno obrazovanje²⁰ predstavljaju misija i temeljna vrednosna polazišta obrazovanja. On navodi, da se kao element misije ističe "podrška izgradnji jezičnog i kulturnog identiteta svakog učenika i razvoju njegovog ili njenog materinjeg jezika". U uvodnom poglavlju "Temeljne vrednosti osnovnog obrazovanja"²¹ ukazuje se na ljudska prava, jednakost, demokratiju, prirodnu raznovrsnost, zaštitu životne sredine i "prihvatanje multikulturalnosti"²². U prilog "multikulturalnom" pristupu navodi se da se "u nastavi moraju uzeti u obzir posebne nacionalne i lokalne karakteristike, nacionalni jezici, dve nacionalne crkve, autohtoni narod Sami te nacionalne manjine". Posebno se naglašava da "nastava isto tako mora voditi računa i o diverzifikaciji finske kulture usled doseljavanja ljudi iz drugih kultura" i ističe se da "nastava pomaže pri oblikovanju učenikova vlastitog kulturnog identiteta, kao i njegovu ili njezinu integraciju u finsko društvo i globalni kontekst, a u tom smislu "takođe pomaže promovisanju tolerancije i interkulturalnog razumijevanja"²³. Finski kurikulum ulazi u

¹⁹ http://www.oph.fi/download/124278_education_in_finland.pdf

²⁰ Framework curriculum for the comprehensive school

²¹ Underlying values of basic education

²² endorsement of multiculturalism

²³ Framework curriculum for the comprehensive school

specifičnosti manjinskih kultura, i predviđa razne oblike manjinskog obrazovanja. Prema Puziću (Puzić, 2007), oni se predstavljaju u poglavlju kurikuluma pod nazivom “Nastava za kulturne i jezične grupe”²⁴ gde se obrazlažu obrazovni prioriteti za svaku pojedinu grupu: narod Sami, Rome, korisnike znakovnog jezika i decu imigrantskog porekla. Postoje i smernice za obrazovanje autohtonog naroda Sami²⁵, po kojima se celokupna nastava može odvijati na „sami“ jeziku, iako se isti može slušati i kao strani jezik, a jedan od zadataka nastave je očuvanje njihove tradicije što je u skladu sa stvaranjem kulturnog identiteta učenika. Kao jedan od ključnih ciljeva nastave Sami učenika je podrška razvoju aktivne dvojezičnosti i multikulturalnosti. Postoje i smernice za obrazovanje Roma, gde se isto navodi se da se deci romskog porekla mora omogućiti nastava i na njihovom jeziku (romski jezik kao maternji jezik), kao i upoznavanje vlastite istorije i kulture. Ukazuje se da je cilj stvaranje dvostrukog identiteta učenika, kao i poboljšavanje njihovog školskog uspeha i integracije u većinsko društvo.

Važno je napomenuti da postoje i ciljevi nastave za učenike korisnike znakovnog jezika, čime se uvodi i pojam socijalnog identiteta. U uputstvima za obrazovanje dece doseljenika, kao glavni cilj se navodi podrška razvoju pripadništva i finskoj i njihovoj kulturnoj izvornoj zajednici. Finski kurikulum naglašava multiperspektivnost u integrativnoj nastavi i kroskurikularnim temama. Interesantna je kroskurikulularna tema “Kulturni identitet i internacionalizam”, gde se kroz specifične ciljeve teme navodi da će učenici:

- upoznati i ceniti kulturno nasleđe, duhovno i materijalno, kao i gledati na finski kulturni identitet kao na deo autohtonih, nordijskih i evropskih kultura;
- razumeti korene i različitost vlastitih kultura, kao i viđenje vlastite generacije kao nastavljaja i oplemenitelja načina života prošlih generacija;
- upoznati se s drugim kulturama i filozofijama života, i usvojiti sposobnosti za funkcioniranje u multikulturnoj zajednici i međunarodnoj saradnji;
- razumeti pojedine komponente kulturnog identiteta i njihovog značenja za pojedinca i zajednicu (Puzić,2007:385).

²³ Isto.

²⁴ Instruction of cultural and language groups

²⁵ (“*mora se voditi računa o činjenici da su Sami indigeni narod s vlastitim jezikom i kulturom*” str. 17). Framework curriculum for the comprehensive school, Finland

Važno je istaknuti specifičnost finskog kurikulumu, koja se ogleda u visokom nivou priznavanja manjinskih kulturnih identiteta, jer kako navodi Peroti (Perotti, 1995) za afirmaciju manjinskih identiteta od primarnog značaja je učenje i usavršavanje maternjeg jezika.

3.3. Austrijski nastavni program za osnovnu školu

Visok stepen uvažavanja interkulturalnog pristupa u obrazovanju nalazimo u zemljama tzv. “interkulturalnog pristupa” u kojima je naglasak na interkulturalnoj komunikaciji i sticanju interkulturalnih kompetencija za sve učenike (Puzić, 2007). Manje se naglašavaju kulturne razlike, a više njihove uzajamne veze, tako da naglasak nije na poučavanju, već na interakciji i razumevanju i usvajanju kulturno-specifičnih i zajedničkih vrednosti učenika iz različitih kultura. Kao primer programa zemlje koja najdoslednije usvaja smernice Veća Evrope za interkulturalno obrazovanje biće predstavljen vrlo integrisan, Austrijski nastavni program za osnovnu školu²⁶. Austrijski ustav predviđa da državne škole budu dostupne svim učenicima, bez obzira na njihovo poreklo, pol, rasu, klasu, jezik ili verska uverenja. Pohađanje škole je obavezno za svu decu koja imaju svoje prebivalište u Austriji, bez obzira na njihovu nacionalnost (Eurydice, 2006). U Austriji, procenat učenika imigrantskog porekla porastao sa 13,1% u 2003 na 16,4% u 2012 (PISA, 2012)²⁷. Austrijska politika obrazovanja odbacuje ideju segregacije. Učenici koji nisu državljani Austrije i kojima maternji jezik nije nemački, ne uče u odvojenim školama ili odeljenjima, već se obrazuju zajedno sa austrijskim učenicima.

U austrijskim osnovnim i srednjim školama, interkulturalno obrazovanje je uvedeno kao takozvani obrazovni princip, gde se nastavnicima preporučuje da se interkulturalno obrazovanje uzme u obzir preko nastavnog programa. Interkulturalno obrazovanje ima za cilj međusobno razumevanje između učenika različitog društvenog, kulturnog i jezičkog porekla, kao i da budu svesni svojih sličnosti i razlika da bi se borili protiv evropocentrizma i rasizma.

U Službenom glasniku Austrije²⁸, interkulturalno učenje se javlja kao opšteobrazovni cilj. Posebna pažnja se pridaje posebno izvedenim oblicima učenja u kojima je naglasak na interkulturalnoj komunikaciji i sticanju interkulturalnih kompetencija za sve učenike, a bolje

²⁶ Lehrplan der Volksschule

²⁷ <http://www.oecd.org/austria/PISA-2012-results-austria.pdf>

²⁸ *Bundesgesetzblatt* – BGBl. 439/1991

razumevanje, prepoznavanje razlika i sličnosti, kao i uklanjanje predrasuda očekivani su ishod ovakvog učenja. Naglašavaju se vrednosti kulturne raznovrsnosti, veći je naglasak uzajamne veze između kultura, a susret sa drugim kulturama i kulturna raznovrsnost treba da se shvati kao obogaćivanje (BGBl. 134/2000).

Opisujući austrijski nastavni program za osnovnu školu²⁹, Pužić (Pužić, 2007) navodi da je jedan od ciljeva osnovnog obrazovanja i socijalno pedagoški zadatak osnovne škole da omogući interkulturalno učenje, ističući da se ono ne ograničava samo na upoznavanje drugih kultura, kako bi se učenicima približile kulturne različitosti, već i stvaranju zajedničkih vrednosti. Posebno se ističe zajedničko učenje, razumevanje i usvajanje kulturno-specifičnih i zajedničkih vrednosti učenika iz različitih kultura. U već navedenom programu postoji dvanaest kroskurikalnih nastavnih tema³⁰, čiji se obrazovni i nastavni zadaci mogu ostvariti samo zajednički u okviru različitih predmeta (Pužić, 2007). Ističe se i potreba socijalnog karaktera interkulturalnog učenja, odnosno ukazuje na obrazovne ciljeve koji uključuju sposobnost empatije, toleranciju, sposobnost za rešavanje sukoba, sposobnost za saradnju i solidarnost.

Nastava na maternjem jeziku, u redovan program nastave, uvedena je 1992. godine u austrijskim školama. Postoje dve vrste nastave na maternjem jeziku, a jedna je integrativna nastava, kada nastavnik na maternjem jeziku tokom nastave pomaže deci na njihovom jeziku, a drugi vid je poslepodnevna nastava. Austrija je jedinstvena u pružanju mogućnosti pohađanja maternjeg jezika u okviru nastave. U višim razredima, tj. posle osnovne škole maternji jezik može da se izabere kao izborni predmet. U novom nastavnom planu za izborni predmet “maternji jezik”, koji je usvojen za potrebe nastave na maternjem jeziku, ističe se da je obrazovni cilj visok stepen dvojezičnosti, a načelno se postavljaju analogni obrazovni i nastavni zadaci za nemački i maternji jezik (Der neue Lehrplan für den muttersprachlichen UnterrichtHauptschule und AHS-Unterstufe, 2003), tako da se može reći da je nastavni plan jezički neutralan, a da je maternji jezik osnova za učenje nemačkog jezika.

²⁹ Lehrplan der Volksschule

³⁰ Nastavne teme su: zdravstveno vaspitanje, vaspitanje za čitanje, medijsko vaspitanje, umetničko vaspitanje, političko obrazovanje, *interkulturalno učenje*, seksualno vaspitanje, govorno vaspitanje, vaspitanje za zaštitu životne sredine, saobraćajno vaspitanje, ekonomsko vaspitanje, vaspitanje za ravnopravnost polova (str. 10).

4. Pregled istraživanja i obrazovnih politika zemalja Zapadnog Balkana

U ovom poglavlju će se analizirati istraživanja i politike u obrazovnim sistemima nekih zemalja u regionu Zapadnog Balkana, koje su prostorno, istorijski, društveno ekonomski, tradicionalno i kulturološki bliske Srbiji (Hrvatska, Crna Gora).

4.1. Hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum

Multikulturalna obeležja evropskih društava karakteristična su i za Hrvatsku. Važan referentni okvir za definisanje hrvatske obrazovne politike, predstavljaju evropska strateška opredeljenja i promene u obrazovnim sistemima i nacionalnim kurikulumima evropskih zemalja. Hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum je izrađen u skladu s Preporukom Evropskog parlamenta i Veća o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje, gde se obrazovanje smatra instrumentom za razvoj skupa opštih ili transferzalnih i specifičnih kompetencija (NOK, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010). Karakteriše ga prelazak na kompetencijski sistem, učenička postignuća i ishode učenja. On definiše ishode učenja koje treba ostvariti u sedam područja učenja (uključujući društveno-humanističko područje), šest obaveznih kroskurikularnih tema (uključujući građansko vaspitanje i obrazovanje) i četiri vaspitno-obrazovna ciklusa.

U hrvatskom Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2010) interkulturalizam se ističe kao jedno od načela kurikuluma i određuje se kao “razumevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura”³¹, zatim kao sastavnica međupredmetne teme – Građanskog odgoja i obrazovanja, i u okviru ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta, ali se ne navodi kao vaspitno-obrazovna vrednost, cilj ili kompetencija³². Navodi se opredeljenost za suživot i poštovanje u “životnom okruženju koje obeležava pluralizam kultura, rasa, nacija, religija, jezika itd.”(NOK, 2010)

³¹ (NOK, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010, str)

³² Isto.

Sadržaji multikulturalizma i interkulturalizma pojavljuju se u okviru međupredmetnih ili interdisciplinarnih tema poput građanskog obrazovanja, ličnog i socijalnog razvoja i sl., koje “doprinosu razvoju vlastitog identiteta, boljeg upoznavanja i poštovanja drugih” (NOK, 2010, str.). Obrazovna politika Hrvatske je prihvatila preporuke Evropske komisije u pogledu osam temeljnih kompetencija za celoživotno obrazovanje i te iste kompetencije ugradila u Nacionalni okvirni kurikulum. To su: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija, osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i preduzetnost i kulturna svest i izražavanje. Iako je NOK usmeren na učeničke kompetencije svi strukturni elementi kurikuluma nisu sadržajno usklađeni, a sama dinamika odnosa, aktivnost odnosa različitih kultura nedovoljno je naglašena, te se shvatanje pluralizma zadržava na multikulturalizmu i ne prelazi u interkulturalizam koji podrazumeva interakciju. Svrha obrazovanja nije podučavati o različitim kulturama, nego dovesti u odnos nosioce različitih kultura (Ninčević, 2009). Biti interkulturalno kompetentan, znači biti sposoban za razumevanje i prihvatanje drugih kultura. Potrebno je bolje naglasiti interkulturalnu dimenziju, jer sve navedene vrednosti i ciljevi teže interkulturalizmu, ali ga bliže ne određuju.

4.2. Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju i Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju Crne Gore

Doba tranzicije, specifičan društveni i kulturalni kontekst zemalja Zapadnog Balkana koje su na neki način bile izložene različitim oblicima konflikta od početka devedesetih godina, pa sve do nedavno karakteriše i Crnu Goru.

Na temelju tradicionalnih vrednosti crnogorskog obrazovanja te želje za uvođenjem savremenih evropskih vrednosti u obrazovni sistem, u strateškom dokumentu vizije razvoja obrazovanja „Knjiga promjena“ (2001)³³, posebno se promovisu načela demokratije, poštovanja za sve i obrazovanja za sve, s ciljem izgradnje demokratskog civilnog društva. Opšti zakon o obrazovanju (2002, 2013) i ostali zakoni koji uređuju nivoe obrazovanja slede ta načela i omogućuju njihovo sprovođenje u praksi.

³³ Knjiga promjena, ur. S. Backović, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, 2001.

Kao što je propisano Opštim zakonom o obrazovanju i vaspitanju iz 2002, crnogorski obrazovni sistem sastoji se od predškolskog, osnovnog, srednjeg, stručnog i obrazovanja odraslih. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju³⁴ (donet 2002, dopunjen i izmenjen 2010, 2011, 2013) ciljano postavlja obezbeđivanje osnovnog obrazovanja svim građanima i omogućavanje vaspitanja za međusobnu toleranciju, poštovanje različitosti, saradnju s drugima, poštovanje prava čoveka i osnovnih sloboda. Promene u obrazovnom sistemu Crne Gore uvodile su se i utemeljenjem svih relevantnih međunarodnih dokumenata i deklaracija kojima se štiti ljudsko dostojanstvo i osigurava jednak status svim građanima u svim područjima društvenog života.

Interkulturalno obrazovanje se u Opštem zakonu o obrazovanju i vaspitanju (2013) prepoznaje kroz definisanje:

1. *ciljeva osnovnog obrazovanja i vaspitanja* koji su usmereni na obezbeđivanje razvoja pojedinca bez obzira na pol, životno doba, socijalno i kulturno poreklo i versku pripadnost; zadovoljenje potrebe pojedinca za celoživotnim učenjem; razvijanje svesti za unapređivanje ljudskih prava, pravne države, multietičnosti i različitosti;
2. *jednakosti* gde su crnogorski građani jednaki u ostvarivanju prava na obrazovanje, bez obzira na nacionalnu pripadnost, rasu, pol, jezik, veru, socijalno poreklo ili drugo lično svojstvo;
3. *statusa zabrane* za diskriminaciju, nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje dece.
4. *važnosti školske medijacije* gde se preporučuje angažovanje posrednika u rešavanju sporova među učenicima, roditeljima i zaposlenim u ustanovi;
5. *uporebi jezika* gde se nastava može izvoditi na službenom crnogorskom jeziku i na jezicima u službenoj upotrebi – srpskom i poštujući prava nacionalnih manjina - na bosanskom, albanskom i hrvatskom jeziku.

Zvanični jezik u Crnoj Gori je crnogorski, dok se srpski, bosanski, albanski i hrvatski jezik, mogu zvanično koristiti³⁵. Nacionalno zakonodavstvo u oblasti obrazovanja reflektuje ustavne garancije obrazovanja za manjine, kako na nivou opštih ciljeva i principa obrazovanja,

³⁴ Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, „Službeni list RCG“, br. 64/2, 49/07, „Sl. list Crne Gore“, br. 45/10;40/11;39/13.

³⁵ Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju (2013)

tako i za pojedince. Na osnovu ustavnih prava i nacionalnog zakonodavstva, obrazovanje učenika iz manjinskih sredina na njihovom jeziku je zagarantovano (SCIENTER-a i Centar za obrazovne politike, 2009).

Karakteristično je da obrazovanje ostalih manjina predstavlja sastavni deo jedinstvenog obrazovnog sistema, osim za albanski jezik i književnost za albanske učenike koji nastavu prate na albanskom jeziku s tim da je većina udžbenika dostupna na oba jezika (crnogorskom i albanskom). Obrazovanje je dostupno na albanskom jeziku na svim nivoima od predškolskog obrazovanja do univerzitetskog obrazovanja (SCIENTER-a i Centar za obrazovne politike, 2009)

U Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013) interkulturalno obrazovanje se prepoznaje kroz definisanje:

1. *ciljeva osnovnog obrazovanja i vaspitanja* koji su usmereni na razvoj ključnih kompetencija potrebnih za život u savremenom društvu i osposobljenost za rad i zanimanje; razvoj ličnosti učenika; vaspitanje za poštovanje nacionalnih vrednosti i kulture i uvažavanje kulturnih i ostalih osobenosti drugih naroda; vaspitanje za međusobnu toleranciju, poštovanje različitosti i prava čoveka i razvijanje demokratskih stavova, tolerancije i kooperacije i poštovanje prava drugih;
2. *dodatne i dopunske nastave* gde je škola dužna da za učenike koji se prvi put uključuju u nastavu i ne znaju ili nedovoljno poznaju jezik na kome se izvodi nastava da organizuje dopunsku nastavu po posebnom javno važećem obrazovnom programu, kao posebnu pomoć u savladavanju jezika i bolje uključenosti u nastavu;
3. *primene koncepta izbornih predmeta*.

Interkulturalnost se prepoznaje i u strateškom dokumentu „Strategija Građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori (2007-2010)“ gde se kao zadatak obrazovanja navodi i priprema mladih za aktivno i odgovorno ponašanje te život u demokratskom društvu. Međutim rezultati projekta „Evaluacija obrazovnih reformi u Crnoj Gori (2010-2012)“³⁶, koji je istraživao kompetenciju za aktivno demokratsko građanstvo, ne samo u okviru nastavnog predmeta Građanskog vaspitanja i obrazovanja, nego u okviru celokupnog kurikuluma i demokratske prakse u školama opservacijom nastave, analizom udžbenika i nastavnih programa, generalno su utvrdili da su merene vrednosti indikatora relativno niske.

³⁶ www.zavodzaskolstvo.gov.me

Niske su vrednosti i kod koncepata solidarnosti i jednakosti, a svi ostali koncepti koje obuhvata širi pojam demokratskog građanstva su veoma malo prisutni, posebno u udžbenicima i sadržajima nastavnih programa³⁷. Međutim, niske vrednosti ipak upozoravaju da je dominantan tip nastave u osetno manjoj meri usmeren na razvoj kompetencija za demokratsko građanstvo, što govori u prilog tome da interkulturalno obrazovanje u školi mora biti usmereno na promociju i razvoj interakcije među učenicima različitog porekla, kao i na znanja o različitim kulturnim, verskim i jezičkim tradicijama prisutnim u školama i društvima (Zuković, Klemenović, Budić, 2010:193).

5. Predlog mera za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju i primenu Uneskovih smernica za interkulturalno obrazovanje

Da bi škola odgovorila izazovima interkulturalizma, nije dovoljna kvantitativna promena programskih sadržaja, već novi drugačiji pristup u nastavi. On pretpostavlja primenu savremenih nastavnih strategija i nastavnih sistema, ali i stvaranje demokratske, podsticajne socijalno-emocionalne atmosfere u razredu koja će podsticati razvoj svakog učenika.

To su uslovi za razvoj interkulturalno kompetentnih učenika, otvorenih za različitost, mnogostrukost i složenost, kako u susretu sa novim informacijama, tako i u komunikaciji sa drugim ljudima i različitim interkulturalnim kontekstima.

Dakle, reč je o pristupu, ideji, dinamičkom fenomenu kulturne interakcije i kulturnog dinamizma. Na ovaj način određen, interkulturalizam se smatra jednim od vodećih principa u obrazovanju.

Zadaci interkulturalnog obrazovanja su: usvajanje temeljnih znanja, razvoj sposobnosti, veština i stavova u području interkulturalizma koje će doprineti prihvatanju različitosti, bez obzira na njihovo poreklo i prirodu, kao i promociju demokratskih vrednosti i ljudskih prava. Ishodi interkulturalnog obrazovanja trebalo bi da budu interkulturalne kompetencije svakog pojedinca u multikulturalnom društvu. Zbog svega navedenog potrebno je da se interkulturalno obrazovanje i interkulturalni pristup postavi kao jedno od ključnih odgovora na promene našeg društva, postojanje rasizma i diskriminatornih stavova.

³⁷ Isto.

Koncept interkulturalnog obrazovanja treba da se odnosi na sve nivoe obrazovnog sistema (od predškolskog do univerzitetskog obrazovanja) i na sve njegove aspekte: pravnu regulativu; školski program (kurikulum) i udžbenike; podršku i praćenje obrazovanja; školsku praksu (posebno nastavu i učenje), etos i obrazovanje nastavnika (Gošović i sar., 2009). Potrebno ga je staviti u fokus obrazovne politike i dokumenata važnih za obrazovanje, kako bi se mogli razviti programi za integraciju interkulturalne perspektive u sveukupni školski život. Programi treba da obuhvate različite predmete, vannastavne aktivnosti, školski etos i otvaranje škole prema zajednici. Ovakvo sistematsko uključivanje interkulturalnosti u obrazovni sistem, podrazumeva pre svega davanje sistematske podrške nastavnicima i školama za primenu i praćenje odgovarajućih programa, kao bi se integrisala reforma u svakodnevni život škole što bi vodilo njenoj održivosti.³⁸

Iskustva drugih zemalja, predstavljaju priliku za Srbiju koja omogućava da primeni obrazovni model, po kome se odlikuju obrazovni sistemi u kojima se interkulturalno obrazovanje pojavljuje kao okosnica obrazovnih politika. Primer Irske pokazuje da se kroz obrazovanje može boriti protiv stereotipa, predrasuda, diskriminacije, ksenofobije i nejednakosti koje postoje u društvu. Kako bi primenili njihova iskustva, moramo imati u vidu da postojanje principa i smernica nisu dovoljan mehanizam, koji bi uključio interkulturalni pristup u obrazovanje bez nepostojanja dokumenata, vodiča za škole, vodiča za nastavnike ili Strategije za interkulturalno obrazovanje, koji bi utemeljili primenu istih u svakodnevnoj praksi.

Kroz analizu elemenata interkulturalnog obrazovanja opisujući irsku „Strategiju za interkulturalno obrazovanje“, kao i Irski kurikulum za primarno obrazovanje navodi se da se problematika kulturne različitosti javlja među ključnim pitanjima primarnog obrazovanja. Irski kurikulum je vrlo integrisan, gde se prvi deo dokumenta posvećuje interkulturalnome obrazovanju uopšteno, kao i ciljevima i principima Vodiča za osnovno obrazovanje romskih učenika, što može biti kvalitetan nalaz za naše obrazovne prilike.

Iskustva iz finskog obrazovnog sistema pokazuju da naglasak treba staviti na multikulturalnom promovisanju kulturne različitosti. U programima se naglašava se multikulturalni karakter društva, a posebna pažnja se posvećuje zaštiti, razvoju i priznavanju manjinskih kultura

³⁸ Izvod sa predavanja predmeta “Stvaranje obrazovnih politika”, doc.dr Jelene Teodorović, Master studije obrazovne politike, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini, šk: 2011/12.

i identiteta. U finskom kurikulumu se navode obrazovni prioriteti za svaku pojedinu grupu: narod Sami, Rome, korisnike znakovnog jezika i decu imigrantskog porekla. Postoje i smernice za obrazovanje autohtonog naroda, po kojima se celokupna nastava može odvijati na njihovom jeziku, a jedan od zadataka nastave je očuvanje njihove tradicije što je u skladu sa stvaranjem kulturnog identiteta učenika.

U Austriji jedan od ciljeva osnovnog obrazovanja i socijalno pedagoški zadatak osnovne škole je da omogući interkulturalno učenje, ističući da se ono ne ograničava samo na upoznavanje drugih kultura, kako bi se učenicima približile kulturne različitosti, već i stvaranju zajedničkih vrednosti. Posebno se ističe zajedničko učenje, razumevanje i usvajanje kulturno-specifičnih i zajedničkih vrednosti učenika iz različitih kultura. Primer Austrije daje dobre smernice za nastavu na „maternjem jeziku“ nacionalnih manjina, ističući da je obrazovni cilj visok stepen dvojezičnosti. Postavljaju se analogni obrazovni i nastavni zadaci za nemački i „maternji jezik“ tako da se može reći da je maternji jezik osnova za učenje nemačkog jezika, što se može primeniti u učenju različitih jezika.

Prethodna analiza navodi na zaključak da je uvođenju interkulturalnog pristupa u obrazovanju u Srbiji neophodno pristupiti, da je osnovano i, ujedno korisno. Ova preporuka oslanja se na nekoliko nalaza ovog rada:

- U Srbiji, interkulturalno obrazovanje nije integralni deo opšteg školskog programa. Treba imati u vidu da se kulturološke teme obrađuju uglavnom na kognitivnom nivou, da su nastavni programi orijentisani ka sadržajima, a ne ka razvijanju ključnih kompetencija. Nastava nije dovoljno intelektualno stimulativna, u njoj nedostaje učenje da se uči, kreativno i kritičko mišljenje i samostalno rešavanje problema, a škola kao organizacija u kojoj se učenje dešava nije dovoljno usmerena na podizanje kritičke svesti i ostvarivanje punih potencijala svakog deteta.
- Naš obrazovni sistem ne obezbeđuje razvoj interkulturalne kompetentnosti i dijalog među različitim etničkim grupama i kulturama.
- Jedan od izazova jeste izgrađivanje i razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika. Razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika nije dovoljno zastupljen u inicijalnom obrazovanju nastavnika u Srbiji, kao ni u stručnom usavršavanju nastavnika.

5.1. Predlozi i mogućnosti za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju u Republici Srbiji

Podstaknuti analizom obrazovnih politika kako evropskih, tako i zemalja Zapadnog Balkana za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanju, i kao odgovor na moguće izazove, preporuke u pogledu mogućnosti uvođenja ovog sistema u Srbiji i uvezivanja sa tekućom reformom obrazovanja su:

- 1) Uključivanje interkulturalnog pristupa u obrazovni sistem podrazumeva pre svega kurikularnu reformu uvođenjem okvirnih nastavnih planova i programa kojim se definišu ključna znanja i kompetencije umesto programa za pojedine predmete koji se baziraju na sadržaju. Analizirati i preformulisati postojeće školske nastavne planove i programe, kao i udžbenike i nastavna sredstva na svim nivoima u skladu sa ljudskim pravima i pravima deteta.*

Prema Bognaru i saradnicima (Bognar i sar., 2007) kurikulum uključuje planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i nastavnim resursima i nastavni proces za ostvarivanje vaspitnih ciljeva. On obuhvata program zajedno sa njegovom realizacijom, uključujući polje “skrivenog kurikuluma”, koji obuhvata uticaje koji nisu nigde eksplicitno definisani, a često imaju na učenika jači uticaj od onoga što je propisano programom.

Školski kurikulum bi trebao da se odnosi na celokupan vaspitno-obrazovni proces. On treba da artikuliše sadržaje, programe, metode rada, ciljeve, pristupe, načine ocenjivanja koji se neće odnositi samo na sticanje znanja, već bi trebalo da doprinosi stvaranju uslova koji će omogućiti uspostavljanje dijaloga među različitim kulturama približavanjem suprotnosti i prihvatanjem drugačijih perspektiva. Interkulturalni pristup kurikulumu znači uključiti interkulturalnost u sva područja rada škole: nastavne sadržaje, vannastavne aktivnosti, školski etos, saradnju sa roditeljima i lokalnom sredinom, a koji će omogućiti oblikovanje osnovnih moralnih vrednosti, učenja socijalnih veština i timskog rada, socijalno-komunikacijske sposobnosti, toleranciju različitosti i sposobnost za rešavanje problema u promenljivom socijalnom okruženju. Interkulturalni pristup predstavlja novu metodologiju i strukturu kurikuluma, koja bi sledeći Uneskove principe trebalo da poštuje kulturni identitet učenika, pruža svim učenicima

kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da budu aktivni i odgovorni građani društva i koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama. Kada bi interkulturalni sadržaji bili implementirani u sva vaspitno - obrazovna područja, na svim nivoima i u svim predmetima, tada ne bi bio potreban ni poseban kurikulum za interkulturalno obrazovanje. Razvijanjem interkulturalne kompetencije kroz sve nivoe obrazovanja, stvaraju se uslovi i osigurava se kvalitetna komunikacija što bi dalo i dugoročne pozitivne efekte za uspostavljanje kvalitetnih odnosa za suživot u široj društvenoj zajednici svakog pojedinca (Bognar, 2008).

Kao podršku implementaciji ove politike bio bi projekat „Razvionica“, čiji je cilj dalji razvoj obrazovanja u Srbiji, kroz jačanje „trougla znanja“, koji čine edukacija, istraživanje i inovacija, i kroz poboljšanje učinka obrazovnog sistema. Njihov dokument „Nacionalni okvir kurikuluma-osnova učenja i nastave“³⁹, mogao bi biti polazna osnova za drugačiji pristup podučavanju i nastavi kao i uključivanje interkulturalnog pristupa u obrazovanju. Time bi bila osigurana koordinacija na nacionalnom nivou, stručna podrška zasnovana na rezultatima profesionalnog angažmana, preduslovi za strateško planiranje i transfer znanja iz ove oblasti. Opozicija ovom predlogu, bili bi nastavnici smatrajući da će kurikularna reforma, još više otežati njihov posao. Zbog toga bi implemetacija kurikularne reforme trebao da se zasniva na učestvovanju svih obrazovnih aktera, kako bi se stvorio konsenzus oko integracije top down (nacionalna vizija, usmeravanje i podrška) i bottom up pristupa (profesionalno uključivanje i uključivanje zajednice / društva), (Hopkins, 2007, Hargreaves & Shirley, 2009).

Savremeno strukturiran školski kurikulum treba artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke nastavnika, „koji neće pridonositi samo sticanju znanja nego i vaspitanju za odnose koji razgrađuju stereotipe, predrasude, stigmatizaciju među ljudima“ (Previšić, 2004 prema Hrvatić i Sablić, 2008: 210).

2) Izgrađivanje interkulturalnih kompetencija nastavnika koje se razvijaju kroz inicijalno obrazovanje

Kako nastavnici imaju ključnu ulogu u procesu implementacije obrazovnih strategija i politike u obrazovnu praksu, nastavnici u Srbiji bi trebali biti obrazovani i senzibilisani za rad sa

³⁹ <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2014/04/SMERNICE-FINAL>

heterogenom učeničkom populacijom, kao i sa učenicima pripadnicima različitih etničkih i kulturnih grupa. Kroz inicijalno obrazovanje nastavnika na nastavničkim fakultetima je potrebno uvesti predmet interkulturalno obrazovanje, kao i interkulturalni pristup odnosno interdisciplinarni pristup interkulturalnosti u različitim predmetima koji će osnažiti buduće nastavnike i stvoriti im početne kompetencije za rad sa učenicima različitim po bilo kom osnovu. Ovim bi se obezbedio neophodan preduslov za kvalitetnu realizaciju interkulturalnog obrazovanja u školama. Na taj način bi se izgradili kapaciteti nastavnika nepohodni za prihvatanje različitosti i vešto planiranje i organizovanje nastave, što bi dalo i dugoročne pozitivne efekte na polju podizanja kvaliteta rada i nivoa kompetencija budućih nastavnika.

Različite studije i istraživanja obrazovanja kadrova u obrazovanju, ukazuju da je u Srbiji postoji problem nedostatka znanja, umenja i veština nastavnika za rad sa učenicima. Unapređenjem kompetencija budućih nastavnika, bi se stvorile mogućnosti za unapređivanje kvaliteta nastave, što bi se odrazilo na povećanje postignuća učenika. Kao podršku implementaciji ove politike potrebno je pojasniti nastavničke kompetencije koje se razvijaju kroz inicijalno obrazovanje, uključiti razvojne donacije ustanovama koje nude visokokvalitetne programe i podspešiti sistemsku saradnju između nastavničkih fakulteta. Opozicija ovom predlogu, bilo bi nastavno osoblje ovih fakulteta koje najčešće zabrinuto za status predmetne metodike, jer interkulturalno obrazovanje/pristup ne smatraju delom obrazovnih nauka, ne uviđajući obrazovnu vrednosti ili doprinos širim ciljevima obrazovanja na nivou škole (Kovač-Cerović, 2006). Neke od barijera bile bi nedostatak finansiranja, dodatno opterećenje studenata na nastavničkim fakultetima novim predmetom, administrativne procedure, kao i nedovoljni kapaciteti za primenu interkulturalnog obrazovanja.

Uvođenje interkulturalnog obrazovanja/pristupa na nastavničkim fakultetima će doprineti da se sprovede sistematsko pripremanje budućih nastavnika u pogledu sticanja znanja, veština i umenja i vrednosnih stavova za rad sa heterogenom učeničkom populacijom uz uvažavanje kulturnih i drugih razlika.

3) Jačanje kapaciteta nastavnika, stručnih saradnika, direktora i drugih aktera u obrazovanju u oblasti interkulturalnog pristupa vaspitno-obrazovnom procesu.

Razviti kapacitete nastavnika, stručnih saradnika, direktora i drugih aktera u obrazovanju kroz obuke u oblasti interkulturalnog pristupa vaspitno-obrazovnom procesu. Promovisati i posebnim projektima i obukom nastavnika pomoći adaptiranje nastavnih planova i programa i razvijanje kurikuluma na nivou škole, posebno za interdisciplinarne predmete i inovativne oblike obrazovnog rada. U programe stručnog usavršavanja posebno treba uključiti obuku za primenu interaktivnih, kooperativnih strategija učenja i podučavanja, demokratskih metoda u vaspitanju, osposobljavanje za razvijanje partnerskih odnosa sa učenicima i roditeljima i timskog rada u školi/obrazovnoj instituciji, za razvijanje veština uspešne komunikacije i sporazumevanja i nenasilnog rešavanja nesporazuma i sukoba kao i negovanje samorefleksije, samoevaluacije i profesionalne kritike. Obezbeđivanje intenzivnog profesionalnog razvoja da bi nastavnici popravili njihovu svakodnevnu praksu. Predlog bi se oslanjao na implementaciju koja bi se sastojala iz obuka koje se protežu kroz nekoliko sesija, sadrže pisane materijale, postavljanje ciljeva, modelovanje, primenu i pružanje povratnih informacija. Iako se većina veština uči na sesijama, znanje se osigurava daljim učenjem na poslu, uz pomoć tehničke podrške. Radi ubrzanja pozitivnih efekata profesionalnog usavršavanja, potrebno je uvesti interventne programe koji će osnažiti kapacitete nastavnika. Pilj (Pijl, 2010) predlaže različite oblike horizontalne edukacije nastavnika: diskusije sa kolegama, članovima tima, zajedničko rešavanje problema u interkulturalnoj nastavnoj praksi, iskustveno učenje itd. Ovakvi oblici organizovanja i osposobljavanja nastavnika, u toku stručnog usavršavanja će osnažiti kapacitete nastavnika i biti osposobljeni da veštije rade sa učenicima različitih po bilo kom osnovu. Istovremeno, nastavnici u praksi će dobiti bogate i sadržajne obuke, iz kojih će crpiti ideje i načine kako da rešavaju konkretne dileme u radu. Otpor prema ovoj politici verovatno bi se javio među nastavnicima. Međutim, ukoliko bi lokalne vlasti i regionalni školski akteri uspeli da izdejtstvuju uvođenje sistema nagrađivanja škola i nastavnika za zalaganje i unapređenje učeničkih postignuća pridobile bi same nastavnike da upravo oni budu katalizatori promena.

Zaključak

Danas je neophodno uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovni sistem kako bi se on reformisao i obezbedio jednake obrazovne mogućnosti za decu i mlade iz različitih kulturnih grupa. Potrebno je nastavnike upoznati sa različitim modelima i pristupima interkulturalnoj transformaciji škole i reformi kurikuluma. Ovakav pristup u razvijenim društvima u najvećoj meri presudno utiče na razvoj ključnih kompetencija kod pojedinca i osposobljava ga za aktivno uključivanje u društvo zasnovano na znanju. Opšti cilj interkulturalnog obrazovanja mora biti jačanje temelja uzajamnih odnosa između različitih društava i različitih većinskih ili manjinskih kulturoloških grupa. Novi pristup interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa i uključivanja, kako bi učenici naučili živeti zajedno.

Mogućnosti iskorišćavanja primera dobre prakse za uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovanje su iskustva zemalja iz našeg okruženja (Hrvatska i Crna Gora). Definisane hrvatske obrazovne politike se zasniva na evropskim strateškim opredeljenjima i promenama u obrazovnim sistemima i nacionalnim kurikulumima evropskih zemalja. Hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum je izrađen u skladu s Preporukom Evropskog parlamenta i Veća o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje. Iako se interkulturalizam u hrvatskom Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2010), ističe kao jedno od načela kurikuluma, u sastavu nekih tema, kao i u okviru ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta, on se ne navodi kao vaspitno-obrazovna vrednost, cilj ili kompetencija. Više se naglašava nacionalni identitet, a aktivnost odnosa različitih kultura nedovoljno je naglašena, te se shvatanje pluralizma zadržava na multikulturalizmu i ne prelazi u interkulturalizam koji podrazumeva interakciju.

Promene u obrazovnom sistemu Crne Gore uvodile su se utemeljenjem svih relevantnih međunarodnih dokumenata i deklaracija kojima se štiti ljudsko dostojanstvo i osigurava jednak status svim građanima u svim područjima društvenog života. Zvanični jezik u Crnoj Gori je crnogorski, dok se jezici nacionalnih manjina mogu zvanično koristiti. Nacionalno zakonodavstvo u oblasti obrazovanja reflektuje ustavne garancije obrazovanja za manjine, kako na nivou opštih ciljeva i principa obrazovanja, tako i za pojedince. Ipak, rezultati istraživanja demokratske prakse u školama pokazali su nedovoljnu usmerenost nastave na razvoj kompetencija za građansko društvo, koncepata solidarnosti i jednakosti, što govori u prilog da

tome da interkulturalno obrazovanje u školi mora biti usmereno na promociju i razvoj interakcije među učenicima različitog porekla. Interkulturalno obrazovanje, mora pružati svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da budu aktivni i odgovorni građani društva, kako bi bili osposobljeni da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama.

Interkulturalizam kao inovacijski pristup jača razvoj zajedničke školske kulture zasnovane na poznavanju i poštovanju različitosti koje su prisutne u školi, a ciljevi interkulturalnog obrazovanja su direktna konfrontacija sa etnocentrizmom, rasizmom, stereotipima, predrasudama, nejednakošću i diskriminacijom u školi i društvu. Interkulturalno obrazovanje u školi stvara otvorenost ka drugim kulturama, kulturnim i interkulturalnim znanjima, uključujući i kroskulturalna iskustva, a pre svega jedinstvenost i vrednost svake kulture i njen doprinos čovečanstvu (Piršl, 2002).

Literatura:

1. Allemann-Ghionda, C. (2008). *Intercultural Education in Schools. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education*. In cooperation with Deloitte Consulting; with research assistants S. Rühle & J.-M. Threin. Brussels: European Parliament.
2. Backović, S. (ur.) (2001). *Knjiga promjena*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
3. Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, Vol. 64, No.4, p. 390-400.
4. Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn& Bacon.
5. Banks, J.A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson.
6. Batelaan, P. (2000). Preparing schools for a multicultural learning society, *Intercultural Education*, 11(3): 305-310.
7. Berthoin-Antal, A., Friedman, V. (2003). Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence. *Discussion Paper SPIII 2003 –101*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
8. Bela knjiga o interkulturnom dijalogu (2008). *Živimo jednaki u dostojanstvu*. Strazbur: Savet Evrope.
9. Bognar, L., Vican, D., Previšić, V. (200.) Hrvatski nacionalni kurikulum. U *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 157-204). Zagreb: Školska knjiga.
10. Bognar, L. (2008). *Interkulturalizam i civilno društvo*. Preuzeto 24. 6. 2014. sa <http://ladislavbognar.net/files/Interkulturalizam%20i%20civilno%20dru%C5%A1tvo.pdf>
11. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, BGBl. Nr. 439/1991.
12. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, BGBl. Nr. 134/2000.
13. Centar za prava deteta Beograd. (2012). *Izveštaj o ostvarivanju prava deteta u republici srbiji iz ugla dece i mladih*. Beograd: Autor.
14. Centar za prava deteta. (2012). *Koalicije za monitoring prava deteta u Srbiji i organizacija Save the children*. Beograd: Autor.

15. Damjanović, R. (2009). *Finski obrazovni sustav, Refleksija na studijsku posjetu*. Preuzeto 15. 6. 2014. sa <http://hrcak.srce.hr/68502>
16. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
17. *Der neue Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht Hauptschule und AHS-Unterstufe*. (2003).
18. Duffy, L. (2013). Practising intercultural education and cultural inclusiveness in the primary classroom: An Irish perspective. Preuzeto 20. 8. 2014. sa: <http://www.into.ie/ROI/Publications/IrishTeachersJournal2013.pdf>
19. Đurišić-Bojanović, M. (2006). Stavovi mladih prema multikulturalnosti i prihvatanje pluraliteta ideja U *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Vol.38, br.2 (430-444). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
20. Eurydice (2006). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Austria National Description – 2003/04*. Eurydice.
21. Finnish national board of education (2003). *Education in Finland*. Helsinki: Finnish national board of education. Dostupno na URL: http://www.oph.fi/download/124278_education_in_finland.pdf
22. Gay, G. (1994). *A synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Education Monograph Series. North Central Regional Educational Laboratory*. Preuzeto 9. 6. 2014. sa : <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0gay.htm>
23. Gojkov, G. (2011). Interkulturalna osjetljivost – korak ka stvaranju evropskog identiteta. U *Zborniku radova Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* (str. 13-32). Novi Sad: Filozofski fakultet.
24. Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of Multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 309-318.
25. Gorski, P. C. (2000). *Stages of Multicultural School Transformation*. Ed Change and the Multicultural Pavilion. Preuzeto 15. 8. 2014. sa: <http://www.edchange.org/multicultural/curriculum/steps.html>

26. Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M, Petrović, D i Tomić, V. (2009). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa MOST i Fond za otvoreno društvo.
27. Grant, C. & Sleeter, C. (2006). *Turning on learning: Five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Upper Saddle River, NJ:Prentice-Hall.
28. Guidelines on Traveller Education in Primary School (2002). Dublin: Department of Education and Science. Preuzeto 17. 7. 2014. sa: <http://scotens.org/sen/articles/travellereducationprimary.pdf>
29. Intercultural Education in the Primary School (2005). Dublin. Preuzeto 31. 7. 2014. sa: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>
30. Hanushek, E. (2007). Education Production Functions, Palgrave Encyclopedia. Preuzeto 16.08.2014.sa: http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202008%20PalgraveDict_0.pdf
31. Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way*. Thousands Oakes, CA: Corwin.
32. Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
33. Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press / McGraw Hill.
34. Hrvatić, N., Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma, *Pedagojska istraživanja*, 2 str. 197-208.
35. Hrvatić, N. (2001). Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U knjizi Rosić, V. *Teorijsko – metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (str. 241 – 247.). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
36. Department of Education and Skills and the Office of the Minister for Integration (2010). *Intercultural Education Strategy 2010-2015*. Preuzeto 22. 5. 2014. sa http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf

37. Izvod sa predavanja predmeta “Interkulturalno obrazovanje”, doc.dr Danijele S. Petrović, Master studije obrazovne politike, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu, šk: 2011/12.
38. Izvod sa predavanja predmeta “Stvaranje obrazovnih politika”, doc.dr Jelene Teodorović, Master studije obrazovne politike, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini, šk: 2011/12.
39. Kostović, S., Đermanov, J. (2006). Izazovi interkulturalizma i škola. U [ur. LjSubotić] *Susret kultura – Zbornik radova /IV međunarodni interdisciplinarni simpozijum*, 1-2. decembar 2004, (str. 879-886). Novi Sad: Filozofski fakultet.
40. Kovač-Cerović, T. (2006). Nacionalni izveštaj – Srbija. Preuzeto 17. 5. 2014. sa http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/tesee-report-serbia-srpski.pdf
41. Kovač-Cerović, T. (2006a). National Report-Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe* (pp. 487-525). Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, Faculty of Education.
42. Kovač-Cerović, T. i sar. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve, Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
43. Milovanović, M. S., Ibolya, G., Kovačević, M. (2009.). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvene i kulturne različitosti. *Nacionalni izveštaj za Srbiju*, (str. 69-70). Bolonja: SICENTER i Centar za obrazovne politike.
44. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opae obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto 17. 6. 2014. sa <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=268>
45. Mihić, V., Mihić, I. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem- istraživanje etničke distance kod dece i njihovih roditelja. *Psihologija*, 2 (str. 167-182).
46. Ministry of Education and Culture Finland. Dostupno na URL: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>
47. National Board of Education (Finland) (1994). *Framework curriculum for the comprehensive school*. Preuzeto 14.6.2014. sa: <http://www.oph.fi/english>

48. *National Core Curriculum for Basic Education 2004* (2004). Finnish National Board of Education. Preuzeto 14. 6. 2014. sa: <http://www.oph.fi/english>
49. Ninčević, M. (2009.): Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, Vol.VII, No.1, Zagreb, str. 59. – 83.
50. OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
51. OECD (n.d). *Country note – Results from PISA 2012 Austria*. Preuzeto 3. 5. 2014. sa <http://www.oecd.org/austria/PISA-2012-results-austria.pdf>
52. Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 13-22.
53. Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju Crne Gore, (2013) Preuzeto 24.6.2014. sa: <http://www.mpin.gov.me/biblioteka/zakoni>
54. Ouellet, F. (1991). *L'Education interculturelle-essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions L'Harmattan.
55. Pantić, N. (Ed.). (2008) *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
56. Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
57. Perotti, A. (1995.). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
58. Petrović, D. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 11, pp. 276-280.
59. Petrović, D. (2006). Interkulturalno (ne)razumevanje. U D. Popadić (ured.) *Uvod u mirovne studije – drugi tom* (str. 67-87). Beograd: Grupa MOST.
60. Piršl, E. (2002). *Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju*. Preuzeto 11. 5. 2014. sa http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd_Prisl.htm
61. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Unicef, Institut za psihologiju.
62. Previšić, V. (2004). Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 23-24.
63. Previšić, V. (1996): Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja*, 5(25-26), 859-874.

64. Plut, D., Popadić, D. (2007): Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, bol.39, br.2, str. 347-366.
65. Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational*, Volume 10, Issue Supplement s1, pages 197–201.
66. Puzić, S. (2007). Interkulturno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. *Metodika* 15, 8 (2): 373 – 389.
67. Radó, P.(2009). *Improving the inclusive capacity of schools in Serbia, Expert study for the DILS Program, Serbia*. Belgrade.
68. Radó, P., Lazetic, P. (2010). *Rapid assessment of the implementation of inclusive education in Serbia*. Belgrade: UNICEF.
69. Razvionica (2013). *Smernice za pristup usmeren na učenje i razvoj kompetencija nacionalnog okvira kurikuluma – osnova učenja i nastave*. Preuzeto 10. 8. 2014. sa <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2014/04/SMERNICE-FINAL>
70. Reškovac, T. I Bešić, M. (2012). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010-2012)*. Mreža fondacija za otvoreno društvo. Preuzeto 23. 7. 2014. sa <http://www.zavodzaskolstvo.gov.me>
71. Simonkallion koulu [Zvanični podaci]. Dostupno na URL: <http://simonkallionkoulu.wordpress.com/history-in-english/>
72. SCIENTER i Centar za obrazovnu politiku, (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti - Nacionalni izveštaj za Crnu Goru*. Bolonja: European Training Foundation.
73. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
74. *Strategija Građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori 2007-2010*. (2007). Zavod za školstvo u suradnji s Centrom za građansko obrazovanje.
75. Tella, S. (2004). Visualising Future Foreign Language Education: From Revision and Supervision to Vision. In Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.) *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden

tiiedekunnan tutkimuksia 101, 71–98. Preuzeto 3. 5. 2014. sa <http://www.helsinki.fi/~tella/tella2004ViKiPeda.pdf>

76. Torres, M., R. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, N° 99. Geneva: UNESCO.
77. UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Preuzeto 12. 5. 2014. sa <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
78. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja* (2007). Beograd: Grupa MOST, Fond za otvoreno društvo.
79. ZOSOV - *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (2013). Službeni glasnik RS, br. 55/2013.
80. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, „Službeni list RCG“, br. 64/2, 49/07, „Sl. list Crne Gore“, br. 45/10;40/11;39/13
81. Zuković, S., Klemenović, J., Budić, S. (2010). Škola u funkciji razvoja interkulturalizma. U: *Zbornik Filozofskog fakulteta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.