

Прегледни рад
УДК: 316.72
DOI: 10.5937/zrffp52-34165

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗАМ КАО СОЦИОИСТОРИЈСКИ КОНТЕКСТ ИНТЕРКУЛТУРНОГ УЧЕЊА И РАЗВОЈА ИНТЕРКУЛТУРНОГ КУРИКУЛУМА

Биљана С. ЛУНГУЛОВ¹
Оливера Ђ. ГАЈИЋ²
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за педагогију

¹ biljana.lungulov@ff.uns.ac.rs

² gajico@ff.uns.ac.rs

Рад примљен: 28. 9. 2021.
Рад прихваћен: 28. 3. 2022.

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗАМ КАО СОЦИОИСТОРИЈСКИ КОНТЕКСТ ИНТЕРКУЛТУРНОГ УЧЕЊА И РАЗВОЈА ИНТЕРКУЛТУРНОГ КУРИКУЛУМА³

Кључне речи:
мултикултурализам;
интеркултурализам;
курикулум;
образовне политике;
интеркултурно
учење.

Сажетак. У раду се анализирају феномени мултикултурализма и интеркултурализма као друштвеног покрета, као свеprisутне вредности и значајне, те релативно прогресивне праксе савременог друштва, и посебно као интегрални део курикулума и исхода образовне политике. У том смислу, анализирани су друштвени контекст за појаву и развој мултикултурализма, односно његова социоисторијска генеза и кључне карактеристике. Представљене су и популарне дебате, критике или изазови када је реч о овом феномену и друштвеној и посебно образовној пракси. Затим се наглашава значај својеврсног „преокрета“ ка интеркултурализму као много плоднијем приступу у вези са културним диверзитетом неког друштва и пратећих курикулума и образовних политика. Коначно, представљен је и критички анализиран концепт интеркултурног учења, као значајна и храбра образовна пракса која се ослања о наведене вредности мултикултурализма и интеркултурализма у датом друштву. Интеркултурно учење у образовању, али и у проживљеном искуству, тада се концептуализује као важан и релативно трансформативни процес који може да доведе до промена у понашању, али и у начинима на који актери посматрају, тумаче и разумеју свет око себе.

³ Рад представља сегмент ширих истраживања у оквиру научноистраживачког пројекта који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. 451-03-9/2021-14/200166), а који се спроводи на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

Мултукултурализам се најчешће одређује као друштвени покрет, политичка идеологија, или као друштвена пракса која инсистира на чињеници да је свако друштво састављено од разноврсних културних група, због чега је неопходно да све оне имају једнаки положај у друштву (Modood, 2007; Arasaratnam, 2013; Škorić, Kišjuhas, Škorić, 2015, стр. 190). Супротност мултикултурализму је монокултурализам, који истиче значај културне хомогености или културног јединства у неком друштву или заједници. У том смислу, мултикултурализам пре свега заговара поштовање културних разлика међу појединцима и групама, уз паралелно прихватање или чак „прослављање“ ових разлика у социополитичкој пракси (Škorić, Kišjuhas, Škorić, 2015). Другим речима, мултикултурализам не чини само датост културног плурализма већ и активно делање у правцу (мулти) културне интеграције и мирног културног суживота. Наравно, у питању је и грађанско и људско право које се заснива на људском достојанству, али и на антрополошком ставу о фундаменталној једнакости различитих људских раса и култура (Boas, 1940/1982). Културни диверзитет, на којем мултикултурализам почива, садржан је и у плуралности језика, веровања, традиција, норми, обичаја, ритуала, животних стилова, друштвених идентитета, друштвеног понашања и уопште погледа на свет (Škorić, Kišjuhas, Škorić, 2015). У питању је друштвена реалност унутар које се одвијају и различите јавне политике, привредна активност, здравствена и социјална заштита, друштвени активизам, медијски наративи, баш као и процеси – образовања (Race, 2011).

Истовремено, мултикултурализам као својеврсни „пројекат“ послератне Европе и света неретко препознаје да у друштвима постоје историјски и друштвено субординиране социокултурне групе, уз став да је у питању пракса са којом је неопходно прекинути. Тада се обично тврди да су доминантне друштвене групе те које морају да развију нове начине за разумевање и прихватање других и другачијих култура у својим заједницама и да, насупротив доминантној пракси до краја Другог светског рата, културно субординиране друштвене групе *не треба* да се асимилију у складу са доминантним нормама и обрасцима понашања (Škorić, Kišjuhas,

Škorić, 2015), нити да одустану од свог културног наслеђа и идентитета (Reitz, Breton, Dion, Dion, 2009).

У ширем контексту, мултикултурализам означава феномен културних разлика које су у вези са расом, етничком припадношћу, верском припадношћу, полом и родом, сексуалном оријентацијом, вештинама и способностима, економским положајем итд., али и које су у вези са друштвеним признањем (Taylor et al., 1994). Многе од ових разлика су историјски и друштвено конструисане, те подржавају и оснажују супериорност једних група и култура над другима. У том смислу, посебно се истичу културно хомогенизујуће праксе етноцентризма, расизма, колонијализма, патријархата, оријентализма (Said, 1995) итд., али и културно универзални изазови попут етноцентризма и ксенофобије, односно предрасуда и заблуда које постоје о другим културама (Hammond & Axelrod, 2006). Насупрот томе, пројекат мултикултурализма сведочи о социополитичкој важности разумевања културних аспирација појединаца који припадају маргинализованим и мањинским групама, насупрот когнитивно и друштвено свеприсутним праксама унутар групне фаворизације.

У ужем смислу, мултикултурализам је још један друштвени покрет који афирмише различито расно и етничко порекло припадника једног друштва. Након завршетка и трагедије Другог светског рата, а посебно након завршетка Хладног рата, долази до увећане свести о значају културних димензија језика, етничитета, религије итд., паралелно са популарним наративима о наступајућем „сукобу цивилизација“ на културним основама (Huntington, 1996). С тим у вези, Аустралија, Канада и поједине земље Европе убрзо усвајају мултикултурализам као званичну јавну политику у контексту културног и етничког диверзитета своје популације (Kastoryano, 2009). Ове праксе инсистирале су на социокултурној релевантности етничког диверзитета и биле су посвећене (људским и мањинским) правима појединаца да очувају или негују своје културе у оквирима равноправне партиципације у друштвеном животу својих политичких заједница или држава. Јавне политике у правцу мултикултурализма сведочиле су о томе да ове тенденције позитивно доприносе како индивидуама тако и друштвима у целини, махом зато што краткорочно и дугорочно умањују друштвене сукобе који су засновани на културној субординацији и дискриминацији.

Може се рећи и да се друштвени покрет или друштвена идеологија мултикултурализма у свом јасном или експлицитном облику појављује 1980-их година. Као таква, она је представљала хуманистичку реакцију на европоцентричне предрасуде и пристрасности према остатку света или према „Другоме“, укључујући ту и европски „Исток“, а који је такође допринео формирању европског идентитета (Neumann, 1999). Другим речима, постало је очигледно и да је могуће *учићи* од „других“ и „другачијих“ (Todd, 2003). Ово се огледало и у инкорпорирању употребе других

језика у званичним државним документима, као и у градуалном увођењу личности или аутора различитог етничког порекла у школске уџбенике и курикулуме итд. (Race, 2011). Према заговорницима мултикултурализма, на овај начин се настојало да се пронађе решење за дугу историју расних и етничких конфликта на европском тлу. Такође, мултикултурализам је временом почео да укључује и питања пола, религије, класе, физичких и менталних способности, старости, сексуалне оријентације, родног идентитета итд. С тим у вези, постало је важно разматрати и расветлити питања о друштвеном пореклу образаца партиципације искључених, депривилегованих и маргинализованих слојева друштва у процесу образовања (Lungulov i Letić, 2015).

Преокрећ ка интeркултурализму?

Интеркултурализам, са друге стране, подразумева корисну *друштвeну размену* између различитих култура. Другим речима, док је мултикултурализам постулирао поштовање културног плурализма, интеркултурализам почива на међусобној *друштвeној кохезији* између различитих култура (Cantle, 2012). У том смислу, мултикултурализам је само први корак у правцу истинског интеркултурализма. За потребе овог рада, интеркултурализам представља и много кориснији концепт, због тога што он имплицира интеркултурни *дијалој*, као и активно (интеркултурно) *учење*.

За разлику од пасивног прихватања мултикултурализма као културне датости или пуке плуралности култура у неком друштву, а која може да доведе и до међусобног сегрегирања или до изолације између култура, интеркултурализам се разуме као друштвена пракса која инстистира на значају међусобног прожимања или *прелијања* међу културама у некој заједници. Због релативно ограниченог успеха јавних политика у правцу мултикултурализма, доносиоци одлука и друштвени теоретичари убрзо уводе појам интеркултурализма, тиме доводећи у питање или проблематизујући мултикултурне механизме (ауто)сегрегације у оквирима сопствене културе. Једноставно речено (али и без умањивања значаја културног диверзитета), уместо површног наглашавања једино културних разлика, пројекат интеркултурализма је обратио пажњу и на културне сличности, односно на неразмрсива преплитања између култура у неком друштву (Ibanez & Lopez Saenz, 2006).

То значи да односе међу људима у великој мери детерминише начин перципирања и разумевања осећања, мисли и ставова особа које не припадају нашој култури и које управо због тога на другачији начин реагују, размишљају, обликују и организују појмове и мисаоне структуре које су специфичне за њихов начин живљења тј. за њихову културу (Piršl, 2011,

стр. 53). У том смислу, суживот култура постао је једно од најзначајнијих цивилизацијских питања (Piršl et al., 2016).

Појам *интеркултурализам*⁴ јавља се током друге половине прошлог века, када се може уочити и интензивирање расправа о културним идентитетима у Европи. Према најширој дефиницији, интеркултурализам је политика узајамног разумевања, познавања, прихватања, међузависности и равноправне размене различитих језика, култура и традиција, настао као својеврсна критика мултикултурализму (Piršl et al., 2016). Наиме, интеркултурални приступ настоји да превлада културни релативизам који се првенствено огледа у процесу културне синтезе који не само да је трајни процес већ који омогућује реконтекстуализирање појединих култура те ствара претпоставку њиховог бољег разумевања, али и стварање нових културних вредности, концепата и форми (Dragojević, 1999, стр. 82).

Због свега наведеног, интеркултурализам је вероватно много плодотворнији приступ у поређењу са конвенционалним мултикултурализмом. У питању је приступ који инсистира на *коезистенцији* култура, али и на критичком дијалогу између култура. На овај начин се превазилазе извесне ускогрудости мултикултурализма, а поједини аутори зато говоре и о тзв. *иранскултурализму* (Lewis, 2002; Grosu, 2012). Суштина интеркултурализма састоји се у активном и ангажованом обогаћивању сопственог искуства током ступања у интеракцију са припадницима других култура, уместо дистанцираног поштовања културних разлика. Мултикултурализам и интеркултурализам зато представљају храбре и значајне оквире или контексте за многа теоријска и емпиријска истраживања у овом правцу, а у чему кључну улогу игра образовање.

Најзад, друштвени пројекти мултикултурализма и интеркултурализма нарастају и на основама потребе за решавањем различитих друштвених проблема попут сиромаштва имиграција у контексту социјалне заштите, а који су (били) и у блиској вези са процесима индустријализације и урбанизације још од краја XIX века (Stuart, 2008). Тада су у Сједињеним Државама први пут формулисани плуралистички приступи који су засновани на веровању у једнаку вредност неких имигрантских култура. Ипак, у првој половини XX века преовладало је уверење да ће овим мигрантима „бити боље“ уколико се једноставно асимилују или адаптирају на нову културу. Тек након Покрета за грађанска права из шездесетих

⁴ Интеркултурализам као појам јавља се 1975. године, када га радна група Одбора за културу Већа Европе предлаже као приступ образовању миграната који омогућује решење проблема у којем се наша већина земаља имиграције. У то време, у Италији, Гали објављује један од првих радова на тему интеркултурализма. У Француској, почетком јула 1978. године, Министарство националног образовања уводи појам *Pedagogie interculturelle*, којим се означава „право на различитост“, „једнакост култура“ (Benjak i Požgaj-Hadži, 2005).

година прошлог века долази до обнове интересовања за културне разлике у вези са расом, а убрзо и у вези са полом и сексуалном оријентацијом.

Све ове својеврсне социоисторијске лекције у погледу друштвеног и историјског контекста за разумевање феномена мултикултурализма и интеркултурализма изузетно су значајне за адекватно бављење праксама и вредностима мултикултурног образовања и интеркултурног учења и у данашњем глобализованом свету. У том смислу се може закључити да је интеркултурно образовање једно од најновијих и најмлађих области у оквиру образовних наука и еволуција овог поља проучавања и образовне праксе започиње у контексту друштвених и историјских промена током XX века (Bleszynska, 2008).

Оно што интеркултурализму даје потребну отвореност и социјални контакт јесте димензија дијалога – интеркултуралног дијалога. Значај интеркултуралног (међукултурног) дијалога огледа се у потпуном уважавању људских права, демократије и владавине права. Интеркултурни дијалог доприноси политичкој, социјалној, културној и економској интеграцији и кохезији културно различитих друштава, тежећи за тим да развије дубље разумевање различитости у свету, да повећа кооперацију, партиципацију и слободу избора, оснажи развој појединца, као и да афирмише међусобну толеранцију и уважавање (Мићановић, 2011).

Овако растуће уважавање различитости, у најширем смислу, имало је огроман утицај на област образовања и васпитања (Acquah, Tandon, Lempinen, 2016; Kiel, Syring, Weiss, 2017; Torrance, 2017; Celeste et al., 2019; OECD, 2019; Herzog-Punzenberger et al., 2020). Интеркултурализам, као један од важних начела одгојно-образовне акције у културно плуралном друштву наглашава важност различитих култура и обогаћивање, како друштвене околине тако и школске културе подстичући развој интеркултуралне осетљивости. Такође, интеркултурализам доприноси отворености према другим културама, развоју интеркултуралних способности као што су опажање и сагледавање проблема из перспективе другог, способност суочавања с нејасним и сложеним ситуацијама у друштву, али и развој вештина, укључујући вербалну и невербалну комуникацију, критичко, креативно размишљање и интеракцију (Piršl et al., 2016).

Интеркултурно учење као интегрални аспекти образовања

Данас се често говори о глобализацији као о феномену који умножава и интензификује друштвену кооперацију и комуникацију људи на планети, односно који увећава број људи који прелазе и, евентуално, превазилазе друштвене, националне и културне границе (Held, 2005). Истовремено, глобализација мења и начин на који људи ступају у друштвену интеракцију

са појединцима из других култура (Giddens, 2000). Процеси глобализације и интернационализације су у великој мери утицали на образовање у смислу да представљају „процес интеграције у интернационалној, интеркултурној или глобалној димензији“ (Knight, 2003, стр. 2) и тиме указују на својеврсни начин на који одређена земља одговара на утицаје и ефекте глобализације, док у исто време поштује посебност нације (Quiang, 2003). У складу са тим, образовање, у интеркултурном смислу, представља тренутно најадекватнији одговор на глобализацију и независност (Portera, 2008).

Интеркултурно учење представља активно реаговање на адаптивне захтеве који произилазе из процеса глобализације и из друштвене интеракције са новим културним окружењем (Feng, Byram, Fleming, 2009), без обзира на то да ли се ради о животу у новој држави или о окружењу учионице, односно амфитеатра на универзитету (Bennett, 2009). У питању је нешто што може да буде крајње снажно или чак трансформативно искуство за појединца, пошто је изучавање других култура или адаптација на живот у новом културном окружењу феномен од изузетне адаптивне, когнитивне и друштвене важности за појединца. Истовремено, исходи културног учења су и веома тешки за предвиђање и објашњење. Ова „дубља“ адаптација на ново окружење или пак „дубље“ и континуирано упознавање са другим културама током образовног процеса мора да подразумева и једно сасвим ново промишљање и критично преиспитивање сопствених веровања, вредности, претпоставки, предрасуда и уопште чињеница које у феноменолошком смислу узимамо „здро за готово“ (Garfinkel, 2004). У оваквом контексту образовања, васпитања или широко схваћене социјализације, учестале су и поједине промене у понашању, односно промене у начинима на које посматрамо свет, што представља истинско интеркултурно учење (Shaules, 2007).

Перспективама о интеркултурном учењу бавили су се поједини антрополози, социолози и педагози, у контексту процеса попут акултурације, асимилације, интеграције, маргинализације, образовне инклузије и ексклузије, итд. (Lungulov i Letić, 2015). Наиме, акултурација се обично разуме као феномен у којем појединци различитог социокултурног порекла пролазе кроз процес асимилације, или пак остају маргинализовани, односно друштвени „аутсајдери“ (Becker, 1963). Током акултурационих процеса, индивидуе ступају у релативно „стресну“ интеракцију са својим окружењем, што прате процеси суочавања, прилагођавања, културног шока, катарзе итд. У питању је градуални процес успостављања и одржавања релативно стабилних, реципрочних и функционалних односа индивидуа са окружењем.

На овај начин, интеркултурно учење може се разумети и као феноменолошки *проживљено искуство* (Lindseth & Norberg, 2004) баратањем непознатим културним окружењем. Кроз своје проживљено искуство,

интеркултурно уче и деца миграната у учионици, али и туристи у новом културном окружењу. Кључни елементи сваког интеркултурног учења тада су: првобитни отпор, градуално прихватање и коначна адаптација (Shaules, 2010). У том процесу, доводи се у питање тзв. „дубока култура“ о коју се махом ослањамо у нашим свакодневним интеракцијама, у нашој комуникацији и током интелектуалне туђих акција. Наиме, „дубоку културу“ чине несвесна значења, вредности, норме и скривене претпоставке путем којих интерпретирамо своја искуства током друштвене интеракције са другима (Shaules, 2007).

Може се слободно рећи да људи у свим културама имају одређени осећај о томе какав је заправо свет око њих, у смислу извесних апстрактних, организованих и општих концепата који прожимају њихове културно (или мултикултурно) посредоване погледе на свет. То јест, у смислу разних емоционалних и когнитивних концепата који дефинишу природу стварности за припаднике одређене културе, а који заправо конструишу њихову друштвену стварност (Searle, 1995). Ови осећаји и концепти типично се не артикулишу на свакодневном нивоу, због чега је тешко да се замисле њихове алтернативе. Међутим, оваква ситуација може се драматично променити путем интеркултурног учења: када се ти обрасци доведу у питање или када се скрене пажња на сасвим другачије обрасце културе.

Из тих разлога наставник као својеврсни практичар или актер треба да познаје и проблематику културних вредности, културног наслеђа, интеркултурних разлика у вредносним системима, односно да буде свестан културе других (Lee, 2013). Организација образовног процеса треба да инкорпорира едукацију из вештина које су осетљиве на културне разлике, уз промоцију мултикултурне свести и интеркултурне комуникације (Tyler, 2001). Најзад, на нивоу заједнице и ширег друштва, неопходно је промовисање друштвеног контекста мултикултурализма, али и културног плурализма, различитости, кроскултурне интеракције и принципа друштвене једнакости и правде (Lorenz, 1998).

Интеркултуралне компетенције и осетљивост, као и културно учешће и реаговање (Cunningham, 2019; Deardorff, 2020), основне су компетенције за наставнике које имају за циљ обезбеђење инклузивног и квалитетног образовања и промовисање целоживотног образовања за све (UN, 2016). Такође, треба истаћи да поменуте варијабле утичу и на ефективност образовања (Scheerens & Blömeke, 2016).

Европска унија поставља на овом пољу јасне стандарде који се могу именовати на различите начине, али у суштини значе демократичност образовања, његову доступност за све и квалитет, уз једнака права на образовање. У складу са тим се све чешће као кључни изазови у југоисточној Европи наводе: промоција равноправног приступа и инклузивног система вредности, афирмација дијалога и толеранције у интер

и мултикултуралном контексту и демократизација образовних процеса, концепт целоживотног образовања и др. (Gajić, 2011, стр. 13). Образовна политика треба да обезбеди трајан и правичан социјални систем и друштвену одговорност према свима и да буде концептуализована у складу са хуманистичким приступом (Walker, 2010). Нужно је, дакле, да образовање нуди једнаке шансе свима, без обзира на специфичности било које врсте, да се негује и поштује различитост и да се уважавају принципи демократичности (Lungulov, 2015).

Изазови креирања и имплементације интеркултурног курикулума

Имајући у виду историјски контекст развоја мултикултурализма и интеркултурног учења, као и значај уважавања различитости и учења на основу њих, неопходно је да се принципи интеркултурног учења и интеркултурних вредности интегришу у курикулуме на свим нивоима образовања. У том смислу, један од најзначајнијих изазова за све који се баве образовањем јесте како постићи „јединство у различитости“ (Daniel, 2001), односно, на који начин образовање може помоћи да се превазиђу баријере засноване на различитости које и даље представљају извор неразумевања, конфликта и ексклузије. Може се закључити да такве тенденције представљају *нову филозофију образовања* која обухвата комплементарне приступе као што су глобализација и интернационализација образовања, европеизација образовања, демократизација образовања, стандардизација образовања и целоживотно учење (Hrvatić, 2007).

Један од начина за остварење ових циљева јесте и дизајнирање интеркултурног и инклузивног курикулума који ће укључивати садржаје о језицима, историји, култури, традицији и обичајима мањинских група у друштву. У складу са тим, истиче се да „интеркултурно образовање не може бити само једноставан 'додатак' постојећем курикулуму и да треба да узме у обзир и целокупно окружење за учење, као и друге димензије образовног процеса, као што су живот школе, процес доношења одлука, обука наставника, курикулум, наставне методе, интеракција са ученицима и материјали за учење“ (UNESCO, 2006, стр. 19). У том смислу, концепција мултикултурног и интеркултурног образовања зависи у великој мери од наставних садржаја, модела, стратегија, као и дизајнирања интеркултурног курикулума, који је усмерен ка културној интеграцији, имплементацији у васпитнообразовној пракси и интеркултурној заједници (Hrvatić, 2011).

Међутим, иако је идеја о креирању интеркултурног курикулума атрактивна и окупира пажњу свих који се баве образовањем, и даље нема јасне дефиниције и одређења шта интеркултурни курикулум јесте.

У складу са тим, истиче се да практична имплементација идеје интеркултурног курикулума наилази на неколико проблема: 1) неодређеност кључних концепата чиме се додатно компликује артикулација циљева; 2) непостојање јасне визије и разумевања шта су жељени исходи интеркултурног курикулума и како се они могу реализовати у пракси; 3) проблем процењивања рада и постигнућа ученика у оквиру контекста интеркултурног курикулума (Dunne, 2011).

Упркос глобалним изазовима са којим се суочавају све земље, статус и карактер интеркултурног образовања и курикулума се у великој мери разликује у различитим земљама. Те разлике првенствено потичу од степена развоја одређене земље, њене демографске структуре и етничких односа, као и од политике према имигрантима и етничким мањинама (Bleszynska, 2008). Наведене разлике се додатно усложњавају када се посматрају у једном ширем контексту европског културног идентитета, где се плуралистичка друштва суочавају са потребом толерантног прихватања културолошког наслеђа националних, етничких мањина, као и проблемима обезбеђивања њихових развојних могућности (Gajić, Budić, Lungulov, 2011).

Такође, значајно је напоменути да и поред дефинисаних циљева, јасних вредности, значаја имплементације принципа интеркултурног образовања и учења, резултати појединих истраживања указују на то да деца имиграната постижу значајно ниже резултате у академском постигнућу, да у већем проценту одустају од образовања и да се у мањем броју укључују у систем високог образовања (Green Paper – Migration & Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems, 2008). На основу ових и сличних истраживања закључује се да оваква постигнућа нису резултати индивидуалних карактеристика ученика него су последица карактеристика образовних система и образовне политике која се примењује у одређеној држави, као и степена диференцијације и стандардизације (Campani, 2014). Дакле, интеркултурни курикулум и даље није преовлађујући део образовних система у Европи (Campani, 2014). С друге стране, поједини аутори сматрају да је сваки курикулум интеркултуран у одређеном степену, с обзиром на то да укључује одређени ниво интеракције између културно јединствених индивидуа (Dunne, 2011).

Закључак

Чињеница је да у савременом друштву долази до све више или до све чешћих контаката између припадника различитих култура, односно индивидуа различитог културног, етничког, расног, верског порекла. Ово је изазов за концептуализације, али и за реалне друштвене праксе интеркултурног учења у образовним институцијама, баш као и у ширем

друштву. Неопходно је градити и неговати (интер)културну компетентност у друштвима која све више прихватају свој мултикултурализам и која се крећу ка истинском интеркултурализму (Magala, 2005). У том смислу, значајне су оне образовне политике које одговарају плуралним стиловима комуникације, ставовима, језику и понашању социокултурно различитих учесника у образовном процесу. Свако стицање или конструисање знања у процесу образовања са собом треба да садржи и чињенице и принципе који упућују на бројне културне амбивалентности, односно на културни плурализам у датом друштву.

Наиме, мноштво друштвених проблема несумњиво има свој корен у култури. Управо зато свака добро утемељена образовна пракса или образовна политика зависи од интеркултурног разумевања других и другачијих култура у мултикултурним срединама у којима несумњиво живимо. Отуда је неопходно да се превазиђу неретко баналне фразе о „јединству у различитости“, у корист истинског интеркултурног учења, кроскултурне компетентности или (са)учествовања у културном животу другачијих и других у једном свакодневном, проживљеном искуству разних друштвених актера (Bennett, 2009). Другим речима, од изузетне је важности да се прихвате разлике у претпоставкама, вредностима, веровањима, начинима мишљења и понашања у културно мешовитим окружењима наших друштава. Али, истовремено, од једнако изузетне важности је и да интеркултурно учење, као активни процес личног и друштвеног развоја и напретка, постане интегрални део курикулума, а тиме и образовне стварности и исход сваке образовне политике.

Литература

- Acquah, E. O., Tandon, M., Lempinen, S. (2016). Teacher Diversity Awareness in the Context of Changing Demographics. *European Educational Research Journal*, 15 (2), 218–235.
- Arasaratnam, L. A. (2013). A Review of Articles on Multiculturalism in 35 Years of IJIR. *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (6), 676–685.
- Becker, H. C. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Benjak, M. i Požgaj-Hadžić, V. (ur.) (2005). *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education*, 20 (sup1), S1–S13.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19 (6), 537–545.

- Boas, F. (1940/1982). *Race, Language and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campani, G. (2014). Intercultural Curriculum in Neo-Nationalist Europe. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 17 (1), 77–97.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. London: Palgrave-Macmillan.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (11), 1603–1618.
- Cunningham, H. (2019). Responding to What We Notice: International Student Teaching as a Pathway to Cultural Responsiveness. *Urban Education*, 54 (9), 1262–1289.
- Daniel, P. (2001). Towards Designing an Intercultural Curriculum: A Case Study from the Atlantic Coast of Nicaragua. *Journal of Teaching & Learning*, 1 (1), 1–16.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circle*. UNESCO/Routledge.
- Dragojević, S. (1999). Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprotstavljeni ili nadopunjujući koncepti. U: J. Čučić-Kumpes (ur.), *Kultura, etičnost, identitet (77–90)*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti; Naklada Jesenski i Turk; Hrvatsko sociološko društvo.
- Dunne, C. (2011). Developing an Intercultural Curriculum within the Context of the Internationalisation of Higher Education: Terminology, Typologies and Power. *Higher Education Research & Development*, 30 (5), 609–622.
- Feng, A., Byram, M., Fleming, M. (Eds.) (2009). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gajić, O. (2011). *Građansko obrazovanje za demokratiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O., Budić, S., Lungulov, B. (2011). Personalne i socio-demografske karakteristike kao korelati vrednosnih orijentacija i interesovanja studenata u Vojvodini. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (1), 139–159.
- Garfinkel, H. (1967/2004). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World*. London: Routledge.
- Green Paper – Migration & Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems*, (2008). Preuzeto sa: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-dbf9310f6da3/language-en>
- Grosu, L. M. (2012). Multiculturalism or Transculturalism? Views on Cultural Diversity. *Synergy*, 8 (2), 102–111.
- Hammond, R. A. & Axelrod, R. (2006). The Evolution of Ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, 50 (6), 926–936.
- Held, D. (Ed.) (2005). *Debating Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, B., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G. A., Skedsmo, G. (2020). Teachers Responding to Cultural Diversity: Case Studies on Assessment Practices, Challenges and Experiences in Secondary Schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 395–424.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241–254.

- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7–18.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon and Schuster.
- Ibanez, B. P. & Lopez Saenz, C. (Eds.) (2006). *Interculturalism: Between Identity and Diversity*. Bern: Peter Lang.
- Kastoryano, R. (Ed.) (2009). *An Identity for Europe: The Relevance of Multiculturalism in EU Construction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kiel, E., Syring, M., Weiss, S. (2017). How Can Intercultural School Development Succeed? The Perspective of Teachers and Teacher Educators. *Pedagogy, Culture & Society*, 25 (2), 243–261.
- Knight, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*, 33, 2–3.
- Lee, C. C. (2013). The Cross-Cultural Encounter: Meeting the Challenge of Culturally Competent Counseling. In: C. C. Lee (Ed.), *Multicultural Issues in Counseling: New Approaches to Diversity* (4th Edition) (13–19). Alexandria: Wiley.
- Lewis, J. (2002). From Culturalism to Transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies*, 1 (1), 14–32.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (2), 145–153.
- Lorenz, W. (1998). Social Work, Social Policies and Minorities in Europe. In: C. H. Williams, H. Soydan, M. R. D. Johnson (Eds.), *Social Work and Minorities: European Perspectives* (247–264). London: Routledge.
- Lungulov, B. (2015). Demokratičnost i dostupnost visokog obrazovanja: formalni okvir i socijalna dimenzija reformskih procesa. *Pedagoška stvarnost*, 61 (2), 228–239.
- Lungulov, B. i Letić, M. (2015). Društveno poreklo ekskluzije i inkluzije u visokom obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, 61 (4), 677–691.
- Magala, S. (2005). *Cross-Cultural Competence*. London: Routledge.
- Mićanović, M. (ur.) (2011). *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu. „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto sa: https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/razno/Medjukulturali_dijalog.pdf
- Modood, T. (2007). Multiculturalism. In: G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (3105–3108). Malden: Blackwell.
- Neumann, I. B. (1999). *Uses of the Other: “The East” in European Identity Formation*. Manchester: Manchester University Press.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (8), 53–71.
- Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, 19 (6), 481–491.

- Quiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248–270.
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and Education*. London: Continuum Books.
- Reitz, J. G., Breton, R., Dion, K. K., Dion, K. L. (Eds.) (2009). *Multiculturalism and Social Cohesion: Potentials and Challenges of Diversity*. Dordrecht: Springer.
- Said, E. (1978/1995). *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Books.
- Scheerens, J. & Blömeke, S. (2016). Integrating Teacher Education Effectiveness Research into Educational Effectiveness Models. *Educational Research Review*, 18, 70–87.
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press.
- Shaules, J. (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shaules, J. (2010). *Deep Culture Experience: Beneath the Surface*. Boston: Intercultural Press.
- Stuart, P. H. (2008). Social Work Profession: History. In: T. Mizrahi & L. E. Davis (Eds.), *Encyclopedia of Social Work* (Vol. 4) (156–164). Washington: NASW Press and New York: Oxford University Press.
- Škorić, M., Kišjuhas, A., Škorić, J. (2015). Značaj kulturne kompetentnosti za socijalni rad. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 15 (2), 189–207.
- Taylor, C. et al. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: Albany State University of New York Press.
- Torrance, H. (2017). Blaming the Victim: Assessment, Examinations, and the Responsibilisation of Students and Teachers in Neo-Liberal Governance. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (1), 83–96.
- Tyler, F. B. (2001). *Cultures, Communities, Competence, and Change*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- UN. (2016). *Sustainable Development Goal 4: Targets and Indicators [Webpage]*. New York: UN. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4#targets>
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.

Biljana S. LUNGULOV

Olivera Đ. GAJIĆ

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

Multiculturalism as a Socio-Historical Context of Intercultural Learning and Development of Intercultural Curriculum

Summary

The paper analyses the phenomena of multiculturalism and interculturalism as social movements, as ubiquitous values, and significant and relatively progressive practices of contemporary society, and especially as an integral part of the curricula and outcomes of education policy. Multiculturalism is most often defined as a political ideology, or as a social practice that insists on the fact that every society is composed of diverse cultural groups, which is why it is necessary for all of them to have an equal position in society. However, multiculturalism is not only a given state of cultural pluralism, but it also implies an active action in the direction of (multi)cultural integration and peaceful cultural coexistence. As such, above all, multiculturalism advocates respect for cultural differences between individuals and groups, while accepting all differences in sociopolitical practice. In that sense, the social context for the emergence and development of multiculturalism, i.e., its socio-historical genesis and key characteristics have been analysed and presented in the paper. On the other hand, interculturalism implies a useful social exchange between different cultures, and the paper emphasised the importance of a particular “reverse” from multiculturalism towards interculturalism, which is a much more fruitful approach related to the cultural diversity of society and the accompanying curricula and educational policies. In other words, while multiculturalism has postulated respect for cultural pluralism, interculturalism rests on mutual social cohesion between different cultures (Cantle, 2012). In this sense, multiculturalism is only the first step towards true interculturalism. For the purposes of this paper, interculturalism is also a much more useful concept, since it implies intercultural dialogue as well as active (intercultural) learning. A concept of intercultural learning, as a significant and courageous educational practice that relies on the stated values of multiculturalism and interculturalism in a given society has been presented and critically analysed. Intercultural learning in education, as well as the lived experience, is conceptualised as an important and relatively transformative process that can lead to changes in behaviour, but also change the ways in which the stakeholders observe, interpret, and understand the world around them.

As a result, educational policies shift their tendencies and goals towards creation of multicultural and intercultural curriculum. However, although such ideas are attractive and occupy the attention of all those involved in education, there is still no clear definition of what an intercultural curriculum is. In that sense, the concept of multicultural and intercultural education depends to a large extent on the teaching content, models, strategies, as well as the design of the intercultural curriculum (Hrvatić, 2011), which is aimed at cultural integration, implementation in educational practice and intercultural community.

Keywords: multiculturalism; interculturalism; curriculum; educational policies; intercultural learning.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).