



Sveučilište u Zagrebu

Katolički bogoslovni fakultet

Marija Jurišić

**STAVOVI I MIŠLJENJA KATOLIČKIH
VJEROUČITELJA U REPUBLICI
HRVATSKOJ O OSPOSOBLJENOSTI ZA
PROVEDBU RELIGIJSKE DIMENZIJE
INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA**

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Ružica Razum

Zagreb, 2023.



Sveučilište u Zagrebu

Katolički bogoslovni fakultet

Marija Jurišić

**STAVOVI I MIŠLJENJA KATOLIČKIH
VJEROUČITELJA U REPUBLICI
HRVATSKOJ O OSPOSOBLJENOSTI ZA
PROVEDBU RELIGIJSKE DIMENZIJE
INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA**

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Ružica Razum

Zagreb, 2023.



Sveučilište u Zagrebu

Catholic Faculty of Theology

Marija Jurišić

**ATTITUDES AND OPINIONS OF
CATHOLIC RELIGIOUS EDUCATION
TEACHERS IN THE REPUBLIC OF
CROATIA REGARDING THE FORMAL
QUALIFICATIONS FOR
IMPLEMENTATION OF THE RELIGIOUS
DIMENSION OF INTERCULTURAL
EDUCATION**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor:

Ružica Razum, Ph.D.

Zagreb, 2023



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



IZJAVA O AUTORSTVU DOKTORSKOGA RADA

Izjavljujem da je moj doktorski rad *Stavovi i mišljenja katoličkih vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja* izvorni rezultat mojeg rada te da su svi korišteni izvori, kako objavljeni tako i neobjavljeni, primjereno citirani ili parafrazirani te navedeni u popisu literature na kraju rada. Također izjavljujem da sam provela postupak provjere korištenjem programa za otkrivanje plagijata PlagScan.

U Zagrebu, 19. listopada 2023.

(vlastoručni potpis studentice)

Bilješka o mentorici

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

ZAHVALA

Upisivanje doktorskog studija za mene je bila privilegija koju sam na prvome mjestu dobila zbog mogućnosti rada na znanstveno-istraživačkom projektu RELIGOBRAZ. Priliku za rast, učenje, stjecanje novih vještina, provođenje istraživanja i pisanje doktorskog rada u sklopu projekta omogućila je moja mentorica prof. dr. sc. Ružica Razum. Ovim putem joj želim zahvaliti na poslovnoj suradnji, mentorstvu pri pisanju doktorskog rada, ali i brojnim drugim prilikama koje su došle s radom na projektu, kao što su konferencije, radionice, ljetne škole i objave znanstvenih radova, a na koje me uvijek poticala.

Provođenje istraživačkog dijela ovog rada također ne bi bilo moguće bez ljudi koji su mi velikodušno prenijeli svoja znanja i iskustva te mi omogućili stjecanje novih vještina u području metodologije znanstvenog rada. Hvala prof. dr. sc. Elvi Piršl na otvorenosti za suradnju i dopuštenju preuzimanja dijelova anketnog upitnika. Hvala doc. dr. sc. Miriam Mary Brgles na metodološkom savjetovanju i pomoći oko dizajniranja anketnog upitnika. Hvala i Mariji Žagmešter Kemfelja, mag. soc., na savjetovanju i predavanjima o statističkoj obradi podataka. Hvala i prof. dr. sc. Tamar Shuali Trachtenberg na pomoći u postizanju terminološke jasnoće u području interkulturalizma. Hvala i profesorima s Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, članovima projektnog tima RELIGOBRAZ, na zajedničkom radu i pomoći u procesu učenja i stvaralaštva.

Uz stručnu podršku znanstvene zajednice, želim zahvaliti i onoj bez koje ovaj rad ne bi ugledao svoj kraj – mojoj obitelji i prijateljima. Posebno želim zahvaliti svojim roditeljima koji su mi uvijek pružali bezuvjetnu podršku za sve moje snove, ideje i projekte. Ivoni i Marku za drugi dom. I drugoj obitelji. Prijateljima. Hvala vam za razgovore, vjeru, motivaciju i prisutnost.

Za otvorena vrata i prilike, blagoslove koje sam sanjala i živjela – *Njemu*.

SAŽETAK

Dosadašnje teorijske spoznaje pokazale su da je za uspješnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školama važna kompetentnost nastavnika. Fenomen osposobljenosti nastavnika katoličkog vjeronauka, kao i način provođenja sadržaja religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja nalaze se u fokusu ovog rada. Teorijski okvir rada obuhvatio je i spojio pristup Vijeća Europe, koji religijsku dimenziju promatra pod vidom kulturno-društvenog doprinosa, i hrvatske teorijske postavke interkulturalnog odgoja i obrazovanje te u takvo polazište integrirao religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja iz crkveno-teološke perspektive koja se odnosi na međureligijsko i ekumensko učenje. Ispitivanje stavova i mišljenja katoličkih vjeroučitelja o utjecaju inicijalnog obrazovanja na sposobnost za ostvarivanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi katoličkog vjeronauka provedeno je anketiranjem, a u obradi rezultata primijenjena je kvantitativna analiza. Rezultati potvrđuju pozitivan smjer povezanosti između razumijevanja pojmova (*interkulturalizam, religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje*), usvojenih vještina tijekom studija potrebnih za razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika i korištenja metoda/oblika rada u nastavi pri obradi sadržaja o religijskoj i konfesionalnoj raznolikosti. Rezultati su pokazali da katolički vjeroučitelji doprinose razvoju interkulturalne kompetencije učenika, a time i ostvarenju ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja u javnoj školi. Katolički vjeroučitelji pokazuju otvorenost i pozitivan stav u prijenosu sadržaja koji se odnosi na religijsku i konfesionalnu raznolikost te učenika usmjeravaju prema otvorenosti, toleranciji, poštovanju drugog i drugačije. U Republici Hrvatskoj na ispitanom uzorku vjeroučitelja možemo potvrditi da se njihova osposobljenost za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, na razini stavova i mišljenja, očituje u povezanosti znanja, vještina i rada u nastavi.

Ključne riječi: interkulturalni odgoj i obrazovanje, religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje, inicijalno obrazovanje, kompetencije vjeroučitelja

ABSTRACT

The need for education for religious diversity and coexistence has been noticed at the level of educational policies and church documents. An analysis of the educational guidelines provided by the Council of Europe and the Catholic Church on the religious dimension of intercultural education as well as the research results that obtained by Croatian authors in the field of pedagogy, both revealed a lack of research that would include the concept of religious dimension. The focus of the research part of this paper was put on the population of Catholic religious education teachers who are primarily responsible for its implementation in classes and the development of the related students' competencies. This paper provides an insight into the status of religious education teachers and their views on the competence to implement the religious dimension of intercultural education. The fundamental paradigms that serve as a basis of this paper encompass intercultural education underlining its religious dimension, as well as the area of application and achievement of its goals, which are manifested in the development of intercultural competences, methods and forms of work, all notably concerning teachers.

The paper is divided into three parts. The first part focuses on answering the questions of how intercultural education should be implemented and what meaning it has for the Croatian school system and the training of Croatian teachers. A political-pedagogical framework is adopted considering that the principles of intercultural education that are applied within the framework of public education. The paper begins with an insight into the theoretical definitions of key terms, such as interculturalism, intercultural education, religious dimension and intercultural competence. The authors of the Croatian and English-speaking areas referenced in the paper shed light on the various currents that exist within the educational concept and that lead to an understanding of intercultural education. The definition of the concept of interculturalism and the pedagogical implications it has had in Europe are presented referring to key theoreticians as well as organizations that contributed to its development. The connection between principles and outcomes at the policy level is presented with regard to educational documents in the Republic of Croatia and crucial research conducted in the field of pedagogy, which explain the concept of intercultural competence and methodical approaches that contribute to its development in the student population. The definition of intercultural education and its religious dimension is based on the analysis of the political guidelines of the Council of Europe. The religious dimension represents an integral part of the concept of intercultural education, and according to the Council of Europe reference documents, it should be incorporated into the educational policies of the member states. It is defined as a combination of knowledge about

other religions, skills and attitudes needed by young people to deal with religious diversity in society, and which help create a cohesive society. The first part provides an explanation of the basic concepts used in the research and an insight into the situation in the Croatian educational and research plan when it comes to the application of European policies.

The second part focuses on the questions of how the Church views the mentioned concepts, its position regarding the understanding of cultural and religious diversity, and how the guidelines provided in terms of education relate to the research question centred around the training of Catholic religious education teachers. This part shows the coherence of the research question with the guidelines present in the Church documents, which highlight the importance of the necessary competences that are developed in students, the use of the interdisciplinary ability of religious education, and clarify what education for interculturality means in the context of religious education. The role of the teacher is connected with the necessary teacher competencies: knowledge, expertise, sense of time, adaptation to the societal circumstances, development of attitudes and the cultivation of the emotional dimension in students. It should be noted that not all documents are directed at the person of the religious education teacher, but that the term 'teacher' also refers to other subjects, depending on the documents discussing the specific role of the Catholic school. Also, some documents do not closely connect the necessary skills with intercultural education, but there is a visible tendency of awareness and the need for adaptation with regard to other religions and cultures, or communication with society and education for active citizenship. Educational guidelines are represented, but to a lesser extent, which is expected to increase in the future, especially since most of the educational guidelines refer to the goals of the Catholic school in which initial education and the role of the teacher are less emphasized. Moreover, the role of religious education is mentioned to a lesser extent, and although it is linked to the goals of intercultural education, there is a lack of information with regard to the specific content by which it is to be achieved, i.e., the competencies of teachers and students. The theological approach to the research problem represents a framework with regard to dialogue (the documents emphasize the importance of interreligious and ecumenical dialogue to a greater extent), as well as the attitude towards religions and dealing with cultural diversity. The paper also points to the connection with the task of Catholic religious education classes and the education of Catholic religious education teachers. This lays the groundwork for the discussion on education for the religious dimension of intercultural competence of students and the role of teachers in mediating content on religious and cultural diversity.

Based on the synthesis of previous research from the field of pedagogy and religious pedagogy, the third part presents the methodology of the work, the results and the discussion. Quantitative research was conducted using the survey method, for the purpose of which a questionnaire had been created. The goal of the research was to examine the attitudes and opinions of Catholic religious education teachers about the impact of initial education on the ability to realize the religious dimension of intercultural education in Catholic religious education classes. Based on the set hypotheses, the research results confirmed the existence of a connection between the understanding of concepts and the ability to develop intercultural competence with methods and forms of work, as well as the differences in the development of intercultural competence among students with regard to gender and age. Differences in the ability to implement the religious dimension of intercultural education with regard to socio-demographic characteristics (gender, age, level of education, intercultural experiences) have not been determined. This research has shown that when it comes to religious education classes, teachers implement the religious dimension to a certain extent, at the level of knowledge acquired during their initial study and training, but also at the level of the development of intercultural competence among students. Based on the presented results and the theoretical framework, this paper links, for the very first time in a systematic way, the views of the Council of Europe, which perceives the religious dimension through learning about religions in a way that contributes to the goals of peace, equality and justice, and the views of the Church on the importance of education for intercultural dialogue through religious education based on learning about other religions and confessions from a Catholic perspective.

Key words: intercultural education, religious dimension of intercultural education, interreligious and ecumenical learning, initial education, competences of religious education teachers

Kratice	1
Uvod	3
1. Interkulturalni odgoj i obrazovanje	10
<i>1.1. Multikulturalizam: značenje pojma</i>	10
1.1.1. Multikulturalnost u Europi	11
1.1.2. Američko-europski kontekst nastanka pojma	14
1.1.3. Etimologija i teorijske postavke multikulturalizma	17
1.1.4. Kritički osvrt na politiku multikulturalizma u Europi.....	20
<i>1.2. Interkulturalizam</i>	22
1.2.1. Interkulturalnost	22
1.2.2. Društvena pozadina i razvoj interkulturalizma	23
1.2.3. Odrednice i ciljevi interkulturalizma.....	24
1.2.4. Multikulturalizam vs. interkulturalizam: kritika i diferencijacija	28
<i>1.3. Odgojno-obrazovne implikacije multikulturalizma i interkulturalizma u Europi</i>	32
1.3.1. Multikulturalno obrazovanje	32
1.3.2. Interkulturalni odgoj i obrazovanje	35
1.3.2.1. Povijesni razvoj pojma prema Vijeću Europe	35
1.3.2.2. Razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja u međunarodnim organizacijama.....	38
1.3.2.3. Suvremeni koncepti interkulturalnog odgoja i obrazovanja	44
1.3.3. Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja: novi koncept.....	47
1.3.3.1. Povijesni razvoj.....	47
1.3.3.2. Razumijevanje religijske dimenzije	50
1.3.3.3. Vjeronauk kao prostor ostvarenja religijske dimenzije i uloga nastavnika	52
1.3.4. Provedba religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja: uloga i kompetencije nastavnika	54

1.3.4.1.	Međunarodna perspektiva	54
1.3.4.1.1.	Razumijevanje interkulturalne kompetencije.....	54
1.3.4.1.2.	Povezanost obrazovanja nastavnika i metoda rada za razvoj interkulturalne kompetencije učenika.....	58
1.3.4.2.	Hrvatska perspektiva: što znači biti interkulturalno kompetentan nastavnik?	60
1.3.4.2.1.	Europske politike u hrvatskom odgojno-obrazovnom području.....	60
1.3.4.2.2.	Osposobljenost nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja: interkulturalna kompetencija i metodičko-didaktičke vještine.....	64
2.	Dokumenti Katoličke Crkve: odgoj za međureligijski i interkulturalni dijalog.....	70
2.1.	<i>Važniji koncilski dokumenti o religiji i dijalogu</i>	<i>70</i>
2.1.1.	Koncilski polazišta o dijalogu	71
2.1.1.1.	Teološko utemeljenje	72
2.1.1.2.	Antropološko utemeljenje	74
2.1.1.3.	Ekleziološko utemeljenje	74
2.1.1.4.	Etičko utemeljenje	75
2.1.2.	Stav prema drugim religijama	76
2.1.2.1.	<i>Nostra aetate</i> i dijalog u međureligijskim odnosima	79
2.1.3.	<i>Ecclesiam suam</i>	82
2.2.	<i>Pokoncilski dokumenti</i>	86
2.2.1.	<i>Prema susretu religija. Sugestije za dijalog</i>	86
2.2.2.	<i>Stav Crkve prema sljedbenicima drugih religija – Dijalog i misije</i>	87
2.2.3.	<i>Dijalog i navještaj</i>	88
2.3.	<i>Pokoncilski pape o međureligijskom i interkulturalnom dijalogu</i>	91
2.3.1.	Ivan Pavao II.	91
2.3.1.1.	Dijalog s religijama i kulturama	92
2.3.1.2.	Teološka promišljanja	94

2.3.2.	Benedikt XVI.	96
2.3.2.1.	Razumijevanje odnosa kulture i religije.....	97
2.3.2.2.	Međureligijski i interkulturalni dijalog	98
2.3.2.3.	Međureligijski i interkulturalni dijalog u odnosima s vjerskim zajednicama.	100
2.3.2.4.	Teološki osvrti na djelovanje Ratzingera/Benedikta XVI. u području međureligijskog dijaloga	101
2.3.3.	Papa Franjo.....	104
2.3.3.1.	Dijalog djela kao rješenje za društvene promjene	104
2.3.3.2.	Međureligijski dijalog: put traženja istine i transformacije društva	105
2.3.3.3.	Kultura i interkulturalni dijalog	107
2.3.3.4.	Ciljevi i unutarnja raspoloženja dijaloga	108
2.3.3.5.	Važnost odgoja za dijalog	108
2.4.	<i>Noviji dokumenti pastoralnog karaktera</i>	109
2.4.1.	<i>Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi</i>	110
2.4.1.1.	Multikulturalnost zahtijeva interkulturalan pristup	111
2.4.1.2.	Dijalog u području odgoja i obrazovanja	112
2.4.1.3.	Ostvarenje interkulturalnih ciljeva u vjeronaučnoj nastavi.....	113
2.4.2.	<i>Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga</i>	116
2.4.3.	<i>Odgajati za solidarni humanizam</i>	118
2.4.4.	<i>Dijalog u istini i ljubavi</i>	119
3.	Kvantitativna analiza: metodologija, rezultati i rasprava	123
3.1.	<i>Metodologija istraživanja</i>	123
3.1.1.	Istraživanja u području pedagogije	124
3.1.2.	Istraživanja u religijskoj pedagogiji	127
3.1.3.	Cilj i hipoteze istraživanja.....	131
3.1.4.	Instrument istraživanja	131

3.1.5.	Uzorak	133
3.1.6.	Obrada podataka.....	135
3.2.	<i>Rezultati istraživanja i rasprava.....</i>	136
3.3.	<i>Razumijevanje pojmova i metode rada u nastavi</i>	136
3.3.1.	Susretanje s pojmom <i>interkulturalizam</i> i čimbenici utjecaja	137
3.3.2.	Susretanje s pojmovima tijekom inicijalnog studija	138
3.3.3.	Ključne karakteristike pojma <i>interkulturalizam</i>	140
3.3.4.	Povezanost razumijevanja pojmova i korištenja metoda rada u nastavi	141
3.3.4.1.	Povezanost poznavanja pojma <i>interkulturalizam</i> i korištenja metoda rada u nastavi	142
3.3.4.2.	Povezanost poznavanja pojma <i>religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja</i> i korištenja metoda rada u nastavi	144
3.3.4.3.	Povezanost poznavanja pojmova <i>međureligijsko i ekumensko učenje</i> i korištenja metoda rada u nastavi	150
3.4.	<i>Povezanost interkulturalnih kompetencija stečenih tijekom inicijalnog studija i korištenja metoda rada u nastavi</i>	156
3.5.	<i>Razlike u stavovima i mišljenjima ispitanika o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na sociodemografska obilježja</i>	161
3.5.1.	Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na spol	161
3.5.2.	Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na dob	162
3.5.3.	Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na razinu obrazovanja	165
3.5.4.	Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na interkulturalna iskustva	168
3.6.	<i>Razlike u stavovima i mišljenjima ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije s obzirom na sociodemografske karakteristike</i>	169

3.6.1. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na spol.....	171
3.6.2. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na dob	172
3.6.3. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na razinu obrazovanja.....	175
3.6.4. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na interkulturalna iskustva.....	177
Zaključak	181
Literatura.....	190
Prilog 1	206
Prilog 2	207
Prilog 3	208
Životopis.....	221

Kratice

AG	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Ad gentes. Dekret o misijskoj djelatnosti Crkve</i> (7. XII.1965.)	DV	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Dei Verbum. Dogmatska konstitucija o božanskoj objavi</i> (18. XI. 1965.)
CV	BENEDIKT XVI., <i>Caritas in veritate. Ljubav u istini</i> (29. VI. 2009.)	DV	IVAN PAVAO II., <i>Dominum et vivificantem</i> (18. V. 1986.)
DH	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Dignitatis humanae. Deklaracija o slobodi vjerovanja</i> (7. XII. 1965.)	EG	PAPA FRANJO, <i>Evangelii gaudium – Radost evanđelja. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu</i> (24. XI. 2013.)
DM	TAJNIŠTVO ZA NEKRŠĆANE, Stav Crkve prema sljedbenicima drugih religija, 1985.	ES	PAVAO VI., <i>Ecclesiam suam – Crkvu svoju</i> (6. VIII. 1964.)
DN	PAPINSKO VIJEĆE ZA MEĐURELIGIJSKI DIJALOG – ZBOR ZA EVANGELIZACIJU NARODA / Francis Arinze – Josef Tomko, <i>Dijalog i navještaj. Razmišljanja i upute o međuvjerskom dijalogu i o naviještanju Isusa Krista</i> (19. V. 1991.)	FT	PAPA FRANJO, <i>Fratelli tutti. Enciklika o bratstvu i socijalnom prijateljstvu</i> (3. X. 2020.)
DTC	PONTIFICAL COUNCIL FOR INTERRELIGIOUS DIALOGUE, <i>Dialogue in Truth and Charity, Pastoral Orientations for Interreligious Dialogue</i> (19. V. 2014.)	GE	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Gravissimum educationis. Deklaracija o kršćanskom odgoju</i> (28. X. 1965.)
		GS	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Gaudium et spes. Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu</i> (7. XII. 1965.)
		IKŠ	KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, <i>Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga</i> (25. I. 2022.)

LG	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Lumen gentium</i> . <i>Dogmatska konstitucija o</i> <i>Crkvi</i> (21. XI. 1964.)		<i>godina nakon Populorum</i> <i>progressio – Smjernice</i> (16. IV. 2017.)
LS	PAPA FRANJO, <i>Laudato si</i> . <i>Enciklika o brizi za</i> <i>zajednički dom</i> (24. V. 2015.)	OT	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Optatam totius</i> . <i>Dekret o odgoju i izobrazbi</i> <i>svećenika</i> (18. XI. 1965.)
NA	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Nostra aetate</i> . <i>Deklaracija o odnosu Crkve</i> <i>prema nekršćanskim</i> <i>religijama</i> (28. X. 1965.)	RH	IVAN PAVAO II, <i>Redemptor</i> <i>hominis – otkupitelj čovjeka</i> (4. III. 1979.)
OMDKŠ	KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, <i>Odgajati za međukulturalni</i> <i>dijalog u katoličkoj školi</i> . <i>Živjeti zajedno za civilizaciju</i> <i>ljubavi</i> (28. X. 2013.)	RM	IVAN PAVAO II, <i>Redemptoris missio</i> . <i>Enciklika o trajnoj</i> <i>vrijednosti misijske naredbe</i> , (7. XII. 1990.)
OSH	KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, <i>Odgajati za solidarni</i> <i>humanizam. Za izgradnju</i> <i>'civilizacije ljubavi' 50</i>	UR	DRUGI VATIKANSKI KONCIL, <i>Unitatis</i> <i>redintegratio. Dekret o</i> <i>ekumenizmu</i> (21. XI. 1964.)
		VG	PAPA FRANJO, <i>Veritatis</i> <i>gaudium – radost istine</i> . <i>Apostolska konstitucija o</i> <i>crkvenim sveučilištima i</i> <i>fakultetima</i> (8. XII. 2017.)

Uvod

S obzirom na globalizacijske procese, migracije, mobilnost stanovništva i veće mogućnosti razmjena putem različitih programa međunarodne suradnje, tehnološki napredak koji je ostvario lakoću povezanosti putem društvenih mreža i *online* platformi za komunikaciju, pluralnost više nije iznimka, nego način života koji svakoga dotiče i u kojem svatko živi, bez obzira na strukturu stanovništva pojedine zemlje, pripadnost manjinskoj ili većinskoj skupini. Posebnost Europe očituje se također u raznolikosti jezika, kultura i tradicija pojedinih zemalja. Važan čimbenik za europsku pluralnost je novi val migracija koji je 2015. izazvao krizu, a s njegovim posljedicama i daljnjim priljevom migranata suočavamo se i danas. Iako se radilo o krizi na koju nisu sve europske zemlje mogle primjereno odgovoriti te je u pitanje dovedena mogućnost primanja tolikog broja migranata, europsku stvarnost obilježava demografski pad stanovništava i nedostatak radne snage, što rezultira potrebom za uvoženjem radnika radi povećanja produktivnosti. Republika Hrvatska nije iznimka u tom procesu. Europska unija se u rješavanju pitanja integracije odlučila za politiku interkulturalizma koji je u području pedagogije ostvaren pod nazivom *interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Škola se promatra kao mjesto ostvarenja ciljeva europske obrazovne politike te tako doprinosi stvaranju aktivnih i odgovornih građana koji su sposobni ostvariti suživot i ophoditi se s različitostima. Najvažniju ulogu u tom procesu imaju nastavnici.

Temeljne paradigme na kojima se temelji ovaj rad obuhvaćaju interkulturalni odgoj i obrazovanje s naglaskom na njegovu religijsku dimenziju te područje primjene i ostvarenja njegovih ciljeva koji se očituju u razvoju interkulturalnih kompetencija i u metodama i oblicima rada, a odnose se na nastavnike. Teorijski pregled započinje predstavljanjem ključnih pojmova i povijesnih događaja koji su vodili do politike interkulturalizma. Proces teorijskog razvoja interkulturalizma događao se paralelno s razvojem interkulturalnog odgoja i obrazovanja jer je pristup prvotno razvijen od strane pedagoga i sociologa koji su rješavali probleme na području školovanja migranata. Danas interkulturalni odgoj i obrazovanje uključuje sve građane, bez obzira na manjinsku većinsku pripadnost i usmjeren je na razvoj interkulturalnih kompetencija, znanja, stavova i vještina kojima se ostvaruje miran suživot u multikulturalnom društvu. Teorijske postavke se temelje na dokumentima Vijeća Europe te ključnim teoretičarima, pionirima interkulturalnog odgoja i obrazovanja. S obzirom da se u posljednjih 20 godina religija promatra sve više kao element europskih društava, koji ne može biti marginaliziran jer je sastavni dio kulture i identiteta brojnih pojedinaca koji čine europsko društvo, religijska

dimenzija je uvedena u koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Uključivanje religijske dimenzije u interkulturalni odgoj i obrazovanje ima za cilj rješavanje problema nastalih na temelju religijskih i svjetonazorskih razlika među pojedincima i skupinama, povećanja znanja djece i mladih te stvaranje religijski pismenog društva. Teorijske perspektive religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja donose se iz dva kuta gledanja, pedagoško-političkog diskursa te crkveno-teološkog.

Istraživački kontekst u kojem je nastao rad vezan je uz kvalitativnu analizu dokumenata Vijeća Europe, nastale u okviru licencijatskog rada, o potrebi implementacije religijske dimenzije u školske sustave zemalja članica. Temeljno teorijsko uporište iz kojeg proizlazi tema rada te u kojem je utemeljen dizajn istraživanja je politički dokument Vijeća Europe iz 2008. o religijskoj dimenziji i nereligijskim uvjerenjima u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koji upućuje države članice na važnost govora i učenja o religijama, kao i nereligijskim uvjerenjima u državnom sustavu odgoja i obrazovanja te potiče na implementaciju smjernica u obrazovne politike i programe država članica.

Prema analizi dokumenata, religijska dimenzija postavlja se u kontekst religijskog obrazovanja, a unutar kojeg označava razvoj „kognitivne, ponašajne i afektivne dimenzije. Kognitivna razina uključuje informativnu razinu znanja o praksama, tradicijama i religijskom jeziku, kao i o nereligijskim uvjerenjima. Zahtijeva se aktivno znanje koje je obilježeno kritičkim pristupom učenika, a ne pasivnom recepcijom sadržaja. Ponašajna razina se posebno ističe kao dodana vrijednost međureligijskog učenja jer osposobljava učenika za komunikacijske vještine, te razvija sposobnost slušanja drugoga. Afektivna dimenzija nastavlja se na prethodne, znanje i ponašanje dovode do usvajanja kulturne i religijske osjetljivosti. Sve navedene dimenzije teorijskog okvira religijskog obrazovanja dovode do ostvarenja interkulturalnih ciljeva: dijaloga, tolerancije, socijalne kohezije, inkluzije, otvorenosti i suživota.“¹ Iz njezinog značenja jasno je da znanja, stavove i vještine koje podrazumijeva stoje u neposrednoj povezanosti ishoda koji se očekuju od učenika i kompetencija koje mora posjedovati nastavnik kako bi ih mogao ostvariti u nastavi. Područje odgoja i obrazovanja važno je sredstvo i metoda ostvarenja navedenih ciljeva.

Predstavljanje europskih implikacija na hrvatski kontekst tražilo je pregled teorijskih dosega i istraživanja na našem području te primjenu na razini nacionalnog kurikula. Iz

¹ Marija JURIŠIĆ, *Uloga i važnost religijskog obrazovanja u interkulturalnom obrazovanju* (licencijatski rad), Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2022., 80-81.

transnacionalne perspektive pitanje ostvarenja i primjene te dimenzije postavili smo u nacionalni kontekst koji je zahtijevao odgovor na pitanja o obrazovnim politikama, stanju u nacionalnom kurikulumu te istraživanje hrvatske pedagoške literature. Upravo u tom kontekstu otkriveno je da religijska dimenzija nije zastupljena, ali je snažno prisutan govor o kompetentnosti i ulaganju u obrazovanje nastavnika, učitelja i pedagoga za razvoj interkulturalne kompetencije učenika i primjenu ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školi. Pregled istraživanja u području religijske pedagogije dokazuje da najvažniju ulogu imaju nastavnici kao nositelji interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Znanstveno-istraživački doprinos projekta RELIGOBRAZ, u sklopu kojeg je provedeno istraživanje koje ovaj rad donosi,² afirmirao je odgoj za religijsku raznolikost kao neizostavan čimbenik obrazovanja. Predmet vjeronauka u javnim školama promatra se važnim čimbenikom odgoja za dijalog, za promicanje dostojanstva svake osobe te suživota s različitim. Kvalitetno osposobljeni nastavnici bitan su uvjet za ostvarenje ciljeva povezanih s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Crkveno-teološki temelji rada postavljeni su dokumentima Katoličke Crkve koji pretežno govore o međureligijskom i ekumenskom dijalogu te o potrebi znanja o drugim religijama i vjerskim zajednicama, dok noviji dokumenti donose odgojno-obrazovne smjernice, čime ukazuju na ulogu nastavnika, na važnost teološkog obrazovanja i formacije za različite oblike dijaloga te na doprinos vjeronaučnog obrazovanja ciljevima škole koja sve više postaje pluralna i traži interkulturalan pristup. Potreba odgoja za religijsku raznolikost i suživot uočena je na razini odgojno-obrazovnih politika i crkvenih dokumenta.

Iz rezultata do kojih su došli hrvatski autori u području pedagogije utvrđen je nedostatak istraživanja koje uključuje koncept religijske dimenzije te populaciju vjeroučitelja koja je primarno zadužena za njeno ostvarenje u nastavi i za razvoj kompetencija kod učenika. Na temelju europskih smjernica i pedagoških tendencija u Republici Hrvatskoj zaključeno je da postoji potreba uvida u status vjeroučitelja i njihovih stavova o kompetentnosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Detekcijom problema proizašlog iz pregleda teorijskih postavki i smjernica Vijeća Europe, Katoličke Crkve i do sada provedenih sustavnih istraživanja uočena je praznina u znanstvenom području kojoj ovo istraživanje želi pridonijeti svojim rezultatima. Obrazovanje nastavnika bitno je za primjenu adekvatnih metoda rada u nastavi i sposobnost razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika. Dosadašnja istraživanja provedena su u području visokog obrazovanja, što ukazuje na važnost

² Doktorski rad je rezultat projekta RELIGOBRAZ kojeg je financirala Hrvatska zaklada za znanost pod brojem IP-2019-04 3661. Mišljenja, nalazi i zaključci ili preporuke navedeni u ovom materijalu donose mišljenje autora i ne odražavaju nužno stajališta Hrvatske zaklade za znanost.

osposobljavanja učitelja i nastavnika za provođenje sadržaja u nastavi. S obzirom na to da do sada nije bila ispitivana populacija vjeroučitelja u kontekstu fenomena osposobljenosti za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja, provedeno je istraživanje među nastavnicima vjeronauka. Ovaj rad se konceptualno temelji na katoličkoj teologiji, stoga će se istražiti stavovi i mišljenja katoličkih vjeroučitelja.

Rad je podijeljen u tri dijela. U prvom dijelu odgovara se na pitanje kako je interkulturalni odgoj i obrazovanje koncipiran i koje značenje ima za hrvatski školski sustav i područje osposobljavanja hrvatskih učitelja i nastavnika. Teorijski koncepti predstavljeni u ovom dijelu imaju za cilj razjasniti varijable koje su se koristile u istraživačkom dijelu te kasnije objasniti rezultate u raspravi. Donosi se političko-pedagoški okvir s obzirom da se načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja primjenjuju u okviru javnog odgoja i obrazovanja. Početak rada donosi uvid u teorijske definicije ključnih pojmova kao što su interkulturalizam, interkulturalni odgoj i obrazovanje, religijska dimenzija te interkulturalna kompetencija. Autori hrvatskoga i engleskoga govornog područja osvjetljavaju razna strujanja koja postoje u odgojno-obrazovnom konceptu, a koja vode prema razumijevanju interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Definiranje koncepta interkulturalizma te pedagoške implikacije koje je imao u Europi prikazat će se na temelju ključnih teoretičara kao i organizacija koje su doprinijele njegovom razvoju. Povezanost načela i ishoda na razini politika predstaviti će se s obzirom na odgojno-obrazovne dokumente u Republici Hrvatskoj i neka ključna istraživanja koja su provedena u području pedagogije, a koja objašnjavaju pojam interkulturalne kompetencije te metodičke pristupe koji doprinose njenom razvoju kod učenika. Definiranje interkulturalnog odgoja i obrazovanja te njegove religijske dimenzije temeljit će se na analizi političkih smjernica Vijeća Europe. Rezultati analize će se primijeniti na pregled dosadašnjih istraživanja o interkulturalnom obrazovanju u Republici Hrvatskoj te na smjernice dokumenata Katoličke Crkve. Prvi dio, dakle, donosi razumijevanje temeljnih koncepata koje se koriste u istraživačkom dijelu te uvid u stanje u hrvatskom obrazovnom i istraživačkom planu kada je u pitanju primjena europskih politika.

Drugi dio donosi odgovor na pitanje kako Crkva gleda na navedene koncepte, koji je njezin stav prema shvaćanju kulturne i religijske raznolikosti te kako su smjernice koje upućuje na planu odgoja i obrazovanja povezane s istraživačkim pitanjem o osposobljenosti katoličkih vjeroučitelja. Svrha poglavlja je pokazati koherentnost istraživačkog pitanja sa smjernicama prisutnima u crkvenim dokumentima. Teološki pristup istraživačkom problemu ima za cilj predstaviti okvir s obzirom na govor o dijalogu (dokumenti u većoj mjeri ističu važnost

međureligijskog i ekumenskog dijaloga), stavu prema religijama i ophođenju s kulturnom raznolikošću. Također, želi se istražiti u kojoj mjeri je taj govor povezan sa zadaćom katoličke vjeronaučne nastave i obrazovanjem katoličkih vjeroučitelja. Na taj način želi se pokazati utemeljenje potrebe govora o odgoju za religijsku dimenziju interkulturalne kompetencije učenika i uloge nastavnika u posredovanju religijskog sadržaja. Iako svi dokumenti ne govore o posredovanju ciljeva putem vjeronaučne nastave, već o općim ciljevima škole i njenih djelatnika, ipak smatramo da su i te smjernice primjenjive na pojedinačne predmete i nastavnike vjeronauka. Teorijski koncepti sadržavat će razumijevanje crkveno-teološkog aspekta o dijalogu i formaciji za dijalog, međureligijski te interkulturalni, na području odgoja djece i mladih. Pomoću dokumenata će se ostvariti kritičko iščitavanje korelacije smjernica Vijeća Europe o religijskoj dimenziji interkulturalnog odgoja i obrazovanja sa smjericama koje u većoj mjeri donose ključni pastoralni dokumenti.

Na temelju sinteze o dosadašnjim istraživanjima u području pedagogije i religijske pedagogije, u trećem dijelu definirat će se problem i cilj istraživanja te postavljene hipoteze. Predstavit će se metodologija te rezultati istraživanja stavova i mišljenja katoličkih vjeroučitelja o doprinosu inicijalnog obrazovanja njihovoj osposobljenosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u vjeronaučnoj nastavi. U prvom koraku donosi se opis mjernog instrumenta, opis uzorka i procesa provedbe, kao i metoda obrade podataka. Zatim slijedi prikaz rezultata u odnosu na postavljene hipoteze te rasprava na temelju postavljenog teorijskog okvira. Cilj istraživanja je ispitati stavove i mišljenja katoličkih vjeroučitelja o utjecaju inicijalnog obrazovanja na sposobnost za ostvarivanje religijske dimenzije odgoja i interkulturalnog obrazovanja u nastavi katoličkog vjeronauka.

Na temelju postavljenih hipoteza očekuje se utvrđivanje povezanosti između razumijevanja pojmova i osposobljenosti za razvoj interkulturalne kompetencije s metodama i oblicima rada te razlika u osposobljenosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja, kao i razvoja interkulturalne kompetencije u nastavi s obzirom na sociodemografske karakteristike ispitanika.

Obrazovanje nastavnika bitno je za primjenu adekvatnih metoda rada u nastavi i sposobnost razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika. U području religijske pedagogije pretežno su provedene analize na kvalitativnoj razini koje obuhvaćaju kurikulum nastavnog predmeta vjeronauka, ali ne i pitanje osposobljenosti vjeroučitelja ili budućih nastavnika.

U području pedagogije pretežno je istraživano područje visokog obrazovanja, što ukazuje na važnost osposobljavanja učitelja i nastavnika za provođenje sadržaja u nastavi. Uz pitanje primjene interkulturalizma u sadržajima fakulteta koji osposobljavaju učitelje i nastavnike, postavilo se pitanje i istraživanja načina provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi. Iz teorije i smjernica istraživanja zaključujemo da zadaća razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika od strane vjeroučitelja pretpostavlja stečenu osposobljenost tijekom studija. Socijalna distanca prema osobama različitoga vjerskog ili kulturnog opredijeljena ukazuje na potrebu promjena na razini odgoja i obrazovanja. Crkveni dokumenti ističu važnost religijskog obrazovanja djece i mladih za dijalog s različitim oblicima različitosti u društvu.

Do sada istraživani koncepti u području pedagogije odnosili su se na znanje učitelja, nastavnika i drugih odgajatelja stečenog tijekom inicijalnog obrazovanja u odnosu na stavove koje imaju prema drugom i drugačijem, razvoju interkulturalne kompetencije i načinima rada u praksi, točnije u metodičkim oblicima rada u nastavi. S obzirom na to da populacija vjeroučitelja do sada nije bila ispitivana, navedeni koncepti znanja, interkulturalne kompetencije i rada u nastavi stavljeni su u jednake odnose povezanosti, ali fenomen istraživanja odnosi se na religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja na razini stavova i mišljenja vjeroučitelja. Dosadašnje teorijske spoznaje pokazale su da je za uspješnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školama važna kompetentnost nastavnika.

U dosadašnjoj literaturi nismo pronašli odgovor na pitanje osposobljenosti katoličkih vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Fenomen osposobljenosti nastavnika vjeronauka, kao i način provođenja sadržaja religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja do sada nije bio provjeravan metodom kvantitativnog istraživanja. S obzirom na trenutno stanje u znanstveno-istraživačkom području u Republici Hrvatskoj, smatramo bitnim istražiti fenomen, područje i populaciju koja do sada nije bila ispitivana u istraživanjima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Ovim istraživanjem se mjerilo poznavanje pojmova vezanih uz religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, primjena metoda u implementaciji sadržaja o religijskoj raznolikosti u nastavi, kao i razvoj interkulturalne kompetencije tijekom inicijalnog studija te u procesu nastave.

Doprinos rada očitovat će se u novom razumijevanju postojećeg problema i širenju dosadašnjih spoznaja replikacijom metodologije primijenjene u području opće pedagogije, ali doradene s obzirom na uvođenje novog koncepta u područje interkulturalne pedagogije, religijske

dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Podaci istraživanja pridonijet će znanstvenoj zajednici na teorijskoj i praktičnoj razini. Objavljeni podaci pružit će mogućnost unaprjeđenja programa inicijalnoga obrazovanja katoličkih vjeroučitelja, kao i programa stručnih usavršavanja.

1. Interkulturalni odgoj i obrazovanje

Interkulturalni odgoj i obrazovanje³ sastavni je dio europskih i hrvatskih odgojno-obrazovnih politika. Kako bismo postavili teorijske temelje istraživačkog dijela o osposobljenosti vjeroučitelja za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, istražit će se teorijski koncepti interkulturalizma i njegovih implikacija na odgojno-obrazovno područje. Navedeno će se ostvariti istraživanjem ključnih pojmova, dokumenata Vijeća Europe i hrvatskog pedagoško-znanstvenog okvira o ulozi nastavnika i potrebnim kompetencijama. Prikazat će se povijesni kontekst pojave i razvoja politika za upravljanje društvenom raznolikošću, zatim kontekst pojave i razvoja interkulturalnog odgoja i obrazovanja te njegova suvremena primjena u europskom kontekstu. Definiranje ciljeva religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja posebno se veže uz organizaciju Vijeća Europe, čiji rad je rezultirao dokumentima i smjernicama za primjenu u zemljama članicama, a koje se odnose i na Republiku Hrvatsku. U posljednjem dijelu poglavlja donijet će se pregled hrvatskog stanja i perspektive s obzirom na primjenu smjernica Vijeća Europe u obrazovanju i radu nastavnika.

1.1. *Multikulturalizam: značenje pojma*

Iako je Europa kontinent obilježen migracijama u svojim korijenima nastanka, 20. i 21. stoljeće obilježile su fluktuacije stanovništva koje su dovele do stvaranja novih socioloških pristupa za integraciju manjinskih skupina i upravljanje društvenom raznolikošću. Predstaviti će se društveni čimbenici koji su utjecali na njegovu pojavu, etimologija, teorijske postavke i ciljevi pristupa te razlozi neuspjeha. Multikulturalizam kao pristup upravljanju društvenom raznolikošću na europskom tlu je prethodio interkulturalizmu, a važan je zbog implikacija na odgojno-obrazovnom području na koje je ovaj rad usmjeren.

³ U literaturi engleskoga govornog područja najčešće se koriste nazivi *Intercultural education* i *Intercultural learning*. U hrvatskoj pedagoškoj literaturi prevladava izraz *interkulturalno obrazovanje*, a kod nekih autora se nailazi i na izraz *interkulturalni odgoj i obrazovanje*. U radu se koristi pojam *interkulturalni odgoj i obrazovanje* upravo zbog različitih dimenzija koje uključuje, a koje nadilaze obrazovne ciljeve.

1.1.1. Multikulturalnost u Europi

S obzirom da se pojam *multikulturalizam* smatra reakcijom i odgovorom na multikulturalnost, potrebno je predstaviti njeno značenje i pokazatelje u društvu kroz određeno vremensko razdoblje. Multikulturalnost se koristi kao pojam koji opisuje prisutnost različitih kultura na jednom prostoru, dok se *multikulturalizam* promatra kao koncept koji upravlja društvenom raznolikošću na političkoj i odgojno-obrazovnoj razini na pojedinom prostoru. Upotreba pojma *multikulturalnost* koristi se deskriptivno „kako bi se opisala društvena situacija, tj. društvo kao multi ili plurikulturalno,“⁴ kao „opis kulturne raznolikosti te kako bi se naglasila prisutnost drugoga,“⁵ „ljudi drugačijih tradicija, običaja i religija, a trebao bi se odnositi na društva.“⁶ Možemo reći da je pojava multikulturalnosti povezana s pojavom *drugog i drugačijeg*, a čimbenici multikulturalnosti mijenjali su se kroz povijest.

U teorijskim analizama pojam multikulturalnosti veže se uz pojavu društvene raznolikosti koja je na europskom tlu primarno očitovana u migracijama. Migracije su u određenim razdobljima imale različite društvene čimbenike. Jedno povijesno razdoblje i događaji koji su uslijedili nakon njega posebno se ističe kao početak naglašenijega govora o multikulturalnosti, a to je Drugi svjetski rat. A. Portera opisuje tijek razvoja multikulturalnosti europskih društava u nekoliko faza: „U Europi su migracije dosegle vrhunac nakon Drugog svjetskog rata kada je velika grupa imigranata iz koloniziranih država stigla u države koje su njima vladale u prošlosti poput Belgije, Engleske, Francuske, Nizozemske i tako uzrokovale reverzibilnu mirnu kolonizaciju. A u pedesetima i šezdesetima migracije su se naglo povećale kada su mladi muškarci iz siromašnih mediteranskih zemalja (Turska, Grčka, bivša Jugoslavija, Italija itd.) migrirali u zemlje sjeverne Europe poput Njemačke, Francuske, Belgije i skandinavske zemlje.“⁷ Tako od 50-ih možemo govoriti o procesu velikih migracija koji je utjecao na govor o multikulturalnoj Europi. Navedeni prvi val migracija povezan je s pojavom koncepta

⁴ Micheline REY-VON ALLMEN, The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe, u: *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, C. A. Grant – A. Portera (ur.), New York, 2011., 35.

⁵ Jagdish S. GUNDARA, Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education, u: *London Journal of Canadian Studies*, 17 (2001.) 1, 40.

⁶ Agostino PORTERA (ur.), Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects. u: *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, C. A. Grant – A. Portera (ur.), New York, 2011., 20.

⁷ Agostino PORTERA, Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues, u: *Intercultural Education*, 31 (2020.) 4, 394.

multikulturalizma, a kasnije i interkulturalizma. Pitanje integracije stranih radnika u društvu, kasnije i njihove djece, postalo je pitanje od društvene važnosti koje je tražilo nova sociopolitička rješenja.

Val migracija se nastavio pa su tako „70-ih zbog naftne krize sve industrijalizirane zemlje pokušale ograničiti broj migranta. Jedino su Švedska i Nizozemska službeno priznavale multikulturalno društvo, ostale zemlje poput Njemačke i Francuske su uvodile društvene politike s ciljem smanjenja broja stranih migranata.“⁸ Multikulturalnost je određeni dio Europe zahvatila u većoj mjeri, na što je uvelike utjecala ekonomska razvijenost zapadnih zemalja. 90-ih godina nakon sloma komunističkog režima u jugoistočnoj Europi uslijedile su migracije iz istočnih europskih zemalja. Možemo zaključiti kako su migracije u Europi bile uzrokovane dekolonizacijom, povećanjem potreba za radnom snagom u razvijenijim zapadnim zemljama, industrijalizacijom, političkim progonstvima, raspadom pojedinih država i sl. Rezultat svih spomenutih procesa bila je promjena strukture stanovništva.

Britanski sociolog J. Gundara, jedan od eminentnih stručnjaka za interkulturalni odgoj i obrazovanje koji je djelovao pri UNESCO-vom odboru za interkulturalne studije, smatra da postoje određeni čimbenici koji su utjecali na povijesnu raznolikost i samim time obilježili Europu kao multikulturalnu. Gundara postavlja pitanje kako se definiraju kulturno raznolika ili multikulturalna društva? „Karakteristike ili odrednice društvene raznolikosti su: jezik, religija, društveni status, klasa, nacionalna ili etnička pripadnost. Prema tim odrednicama mnoge države se mogu odrediti kao povijesno, ali i suvremeno multikulturalne. Rijetko se može reći da postoji jedna država u kojoj prevladava samo jedna kultura. Ako prisutnost drugih jezika, religija, kultura, naroda, čini naša društva povijesno multikulturalnima, možemo li tvrditi da se pojava multikulturalnosti javila dolaskom migranata, azilanata, izbjeglica?“⁹ Prema Gundarovoj tezi pojava i prisutnost drugoga bila je okidač za prepoznavanje i aktivan odnos prema pluralnosti. Prisutnost drugoga naglasila je razlike koje postoje u društvu i ubrzala traženje rješenja od strane društva na političkoj i odgojno-obrazovnoj razini. UNESCO-va izvješća i smjernice o kulturnoj raznolikosti društva potvrđuju tezu o multikulturalnosti kao bitnom čimbeniku razvoja ljudske povijesti koji je prisutan onoliko koliko je staro čovječanstvo. A upravo se ono razvijalo migracijama, razmjenama i interakcijama kultura.¹⁰ I M. Rey smatra kako europska

⁸ Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 23.

⁹ Jagdish S. GUNDARA, *Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education*, 41, 43.

¹⁰ Usp. UNESCO, *World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Pariz, 2009., 14-15.

društva u svojim korijenima „nisu bipolarna, tvore kompleksnu mrežu višedimenzionalnih identiteta koji dijele razlike i sličnosti.“¹¹

Ipak, iako je teza o multikulturalnosti čovječanstva i povijesti nacija kao njihovom izvornom obilježju točna, smatra se da razina multikulturalnosti, interakcije i razmjena nije bila nikad tako snažno zastupljena kao danas. Posljednja dva vala migracija vežu se uz početak novog tisućljeća, vrijeme modernizma i postmodernizma koji su bitno obilježeni globalizacijom, mobilnošću, tehnološkim napretkom, terorističkim napadima te valom migracija iz 2015. koji se nastavlja sve do danas. Prema podacima Eurostata o „imigracijskim stopama u Europi u posljednjih deset godina najviše ih je ušlo 2007. godine (otprilike 4 milijuna), 2015. (otprilike 4,7 milijuna) i 2016. (otprilike 4,3 milijuna). Ti se podaci odnose na migracije među članicama EU-a i migracije iz zemalja izvan EU-a.“¹² Krajem 2021. zabilježeno je 89,3 milijuna ljudi koji su bili prisiljeni napustiti svoje domove i tražiti nove živote prilike u drugim zemljama, od čega su 27,1 milijun izbjeglice, a 4,6 milijuna azilanata.¹³ Znanstveni pristupi multikulturalnosti iz političke, sociološke ili pedagoške perspektive, na teorijskoj ili istraživačkoj razini, temelje se na multikulturalnosti kao odrednici suvremenog društva više negoli ikada u povijesti. Kretanja stanovništva dio su ljudske povijesti, a mobilnost, virtualna ili stvarna, dio je svakodnevice u 21. st. koje je obilježila pojava „mass medija, progresivni razvoj informacijskih tehnologija, geopolitičke promjene koje se odražavaju na nacionalnoj razini.“¹⁴ Lakoća dolaska do informacija i utjecaja drugih kultura i jezika putem medija (kao što su internet, televizija, društvene mreže) utječe na pojedince diljem svijeta i stvara novi pogled na tradicionalnu kulturu. Navedeni procesi povećali su mogućnosti komunikacije i interakcije.¹⁵

Zaključno možemo reći da su multikulturalna obilježja europskih društava – uzrokovana migracijama, ratnim sukobima i stradanjima, globalizacijom, mobilnošću stanovništva, razvojem informacijskih tehnologija – dovele do naglašene pojave različitosti pojedinca i zajednica. Multikulturalnost europskih društava dovela je do razvoja novih oblika upravljanja

¹¹ Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe*, 45.

¹² EURYDICE – Sogol NOORANI – Nathalie BAĀDAK – Anita KRÉMÓ – Jari RIIHELÄINEN, *Integracija učenika migrantskog podrijetla u škole u Europi: nacionalne politike i mjere*, Luxembourg, 2019., 7.

¹³ Usp. UNHCR, *Global Trends* (16. VI. 2021), u: <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (3. XI. 2022.)

¹⁴ Agostino PORTERA, *Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues*, 391.

¹⁵ Usp. UNESCO, *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools. Education for Intercultural Understanding*, Bangkok, 2010., 6.

društvenom raznolikošću kako na političkom planu tako i na odgojno-obrazovnom. Multikulturalizam je jedan od njih.

1.1.2. Američko-europski kontekst nastanka pojma

Definiranje multikulturalizma zahtijeva istraživanje konteksta njegove pojave, a pritom se otkrivaju njegovo značenje i karakteristike. Upravljanje razlikama od iznimne je važnosti za stvaranje i(li) održavanje uravnoteženosti društva koja se temelji na poštovanju, ostvarivanju temeljnih ljudskih prava i pravednosti, a očituje se u mirnom suživotu. Kontekst sukoba, ksenofobije, marginalizacije određenih društvenih skupina, diskriminacije na temelju rasnih, jezičnih, vjerskih, spolnih, kulturnih ili etničkih obilježja potaknuo je donositelje odluka na kreiranje novih pristupa i rješenja u odnosu na različitost i raznolikost.

Multikulturalizam je u svom odnosu prema manjinskim skupinama predstavljao novost u odnosu na dotadašnje pristupe. Nastaje „60-ih godina 20. st., a njegov društveni kontekst nastanka veže se primarno uz politike upravljanja društvenom raznolikošću koje su prepoznate kao nefunkcionalne (supresija, asimilacija, segregacija, *melting pot*, univerzalizam) zbog čega se tražilo novo rješenje. Međunarodne institucije UN i UNESCO predlažu multikulturalizam kao sociološki pristup u obliku mirnog suživota svih pojedinaca i skupina društva bez obzira na religijsku, kulturnu, etničku ili bilo koju drugu razliku povezanu s određenjem vlastitog identiteta. Iako je pojam donio koncept integracije, njegovo sociološko značenje opisuje samo izvanjsku ideju mogućnosti suživota, ali ne objašnjava na koji način se suživot događa.“¹⁶ Za razumijevanje pojma multikulturalizma bitno je istaknuti teritorijalni kontekst u kojem se razvijao. Različita shvaćanja koncepta koja i danas susrećemo u znanstvenoj literaturi proizlaze iz društvenih čimbenika koji su uvjetovali shvaćanja i primjenu multikulturalnog pristupa.

Multikulturalizam je prvotno bio anglosaksonski pokret koji se povezivao s priznavanjem etničkih manjina koje su bile marginalne u odnosu na većinsku grupu.¹⁷ Promatra se kao politika integracije manjina, proširena „na anglosaksonskom području te se veže uz SAD, Kanadu i Australiju, povezana sa suvremenom imigracijom i problemom unutarnje kulturalne šarolikosti vezano uz autohtono stanovništvo. Prevladava mišljenje da je pojam skovan u Kanadi u zadnjoj

¹⁶ Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 15-17.

¹⁷ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 35.

trećini 20. st. odakle se proširio prije svega u anglosaksonski svijet.“¹⁸ Javlja se 1971. kao „politički program koji pokušava pronaći rješenje za sociopovijesne specifičnosti i sukobe unutar kanadskog društva.“¹⁹ Kanada je u svojem zakonodavnom okviru proglasila da nema službenu kulturu, a multikulturalizam je karakteristika njenoga političkog identiteta.²⁰ Tako je postala „prva zemlja koja je usvojila multikulturalizam kao službenu politiku koja osigurava svim građanima da zadrže svoj identitet, svoju baštinu i da imaju osjećaj pripadnosti. Upravo osjećaj prihvaćenosti čini temelj za otvorenost građana prema kulturnoj raznolikosti. Osiguravao je rasnu i etničku harmoniju te međukulturno razumijevanje.“²¹ U Kanadi je promjena uslijedila i 1988., kada je novi zakon proširio značenje multikulturne politike kao one koja daje pravo na razvoj i širenje kulturne baštine pojedinca, ali često se to pravo nije koristilo.²² Društveno-politička pozadina pojave multikulturalizma u Kanadi povezana je s „fenomenom masovne imigracije, ali i s potrebom boljeg društvenog, političkog i institucionalnog integriranja autohtonih manjina i manjine koja govori francuski u pokrajinama Québec i New Brunswick.“²³ Primarno je označavao politiku uvođenja dvojezičnosti prema kojoj su službeni jezici francuski i engleski, a pitanje kulturnog identiteta postaje fluidno i prepušteno pojedincu.²⁴ Politika je bila shvaćena s pretpostavkom da poštovanjem kulturnih sloboda svakog pojedinca i omogućavanjem zadržavanja i razvijanja identiteta ili kreiranja novog dolazi do nacionalnog jedinstva.

Ipak, multikulturalna politika nije prihvaćena u cijelosti. „Quebec je slučaj manjinske frankofonske skupine koja je u toj regiji većinska u odnosu na anglosaksonsku kulturu i koja je zbog potrebe promicanja svojih vrijednosti, odbacila multikulturalizam i uvela interkulturalan pristup koji se razlikuje od europskog interkulturalizma.“²⁵ Prema C. Tayloru, multikulturalizam je u anglofonom dijelu Kanade polučio uspjeh jer je ključ bio osigurati poslovne i životne uvjete migranata koji su automatski vodili do integracije. U frankofonom dijelu postojala je potreba za integracijom, priznavanjem identiteta drugoga, ali i za

¹⁸ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, u: *Povijest u nastavi*, 2 (2004.) 2/4, 308, 310.

¹⁹ Emil HERAK – Ružica ČIČAK CHAND, Kanada: multikulturalizam, u: *Migracijske teme*, 7 (1991.) 1, 13.

²⁰ Usp. Charles TAYLOR, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5, 417.

²¹ Ted CANTLE, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, u: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, M. Barrett (ur.), Strasbourg, 2013., 77.

²² Usp. Emil HERAK – Ružica ČIČAK CHAND, Kanada: multikulturalizam, 13.

²³ Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, (doktorska disertacija), Universidad de Valencia, Valencia, 2008., 80.

²⁴ Usp. Emil HERAK – Ružica ČIČAK CHAND, Kanada: multikulturalizam, 24.

²⁵ Gérard BOUCHARD, Interculturalism: what makes it distinctive?, u: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, M. Barrett (ur.), Strasbourg, 2013., 95, 104-105.

pronalaženjem načina za prilagodbu migranata u francusko govorno područje.²⁶ Prema nekim autorima, kanadski multikulturalizam nije uspio u očuvanju vlastitosti kulturnih karakteristika manjina, već je zbog uloge i snage engleskog jezika češće vodio asimilaciji manjina.²⁷ Na temelju kanadskog primjera teško je pronaći univerzalno poimanje multikulturalizma kada vidimo kako se značenje mijenja s obzirom na okolnosti i uvođenje novih ciljeva kojima se žele riješiti aktualni problemi u društvu. Tako je „70-ih u fokusu bilo promicanje jezične raznolikosti, kultura i etničkih skupina. 80-ih je u fokusu bilo pitanje nejednakosti i ekskluzije manjina, borba za građanska prava protiv društvene nejednakosti. 90-ih je prioritet bila socijalna kohezija stanovništva. 2000-ih radilo se o naglasku na kanadsku kulturu, vrijednosti i sl. čime se multikulturalizam udaljuje od svojih početnih oblika.“²⁸

U SAD-u se „javlja kao odgovor na melting pot ideologiju kojoj se suprotstavlja priznavanjem kulturne različitosti i vrijednosti očuvanja kulturnog integriteta pojedinaca i grupa.“²⁹ U društvenim korijenima „američkog multikulturalizma bili su pokret za crnačka građanska prava s jedne i nova etničnost s druge strane, a koji su 60-ih godina 20. st. postavili zahtjeve za potpunijim oblikom kulturnog pluralizma.“³⁰ Dakle, u SAD-u „pojava multikulturalizma je povezana s borbom za građanska prava u 1960-ima, ali također pretpostavlja nastavak imigracijske politike koja se temelji na ideologiji asimilacije etničkih manjina, prema teoriji društvenog melting pota.“³¹

Europski društveni kontekst nije bio plodno tlo za primjenu multikulturalne politike. U Europi multikulturalizam nastaje kao posljedica problema proizašlih iz masovne imigracije koja se počela javljati od 60-ih godina 20. st., a koja je već opisana u definiranju pojma multikulturalnosti. „Multikulturalističke koncepcije se i danas primjenjuju na potrebu integracije drugih autohtonih etničkih manjina, kao što je slučaj romske manjine, čija se prisutnost proteže u gotovo svim zemljama europskog kontinenta. Europski politički diskurs multikulturalizma postavlja ideološku koncepciju koja je u suprotnosti s modelom Nacija-Država i stoga predstavlja veliki izazov za većinu starih demokratskih država Europe, koje su nastale na homogenoj nacionalnoj stvarnosti.“³² S tom tezom slaže se i filozof C. Taylor, koji

²⁶ Usp. Charles TAYLOR, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5, 416-417.

²⁷ Usp. Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, Zagreb, 2014., 14.; Usp. Emil HERAK – Ružica ČIČAK CHAND, Kanada: multikulturalizam, 23-27.

²⁸ Gérard BOUCHARD, Interculturalism: what makes it distinctive?, 95, 104-105.

²⁹ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam i integracija migranata, u: *Kulturni radnik*, 43 (1990.) 3, 33.

³⁰ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 308.

³¹ Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 82.

³² Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 82.

tvrdi da multikulturalizam nije uspio u Europi upravo zbog potrebe očuvanja vlastitosti identiteta te kulturnog nasljeđa u pojedinim državama, zbog čega joj je potreban interkulturalan pristup: „*Multi* priča udaljena je od tradicionalnog etno-povijesnog identiteta i odbila je staviti bilo koji drugi na njegovo mjesto. Svi identiteti koegzistiraju u društvu, ali ni jedan nije službeni.“³³

1.1.3. Etimologija i teorijske postavke multikulturalizma

U prethodnom dijelu vidjeli smo teritorijalne razlike multikulturalizma koje se očituju u društvenim čimbenicima. Stoga je razumljivo da autori ističu da se multikulturalizam „i kao politika i kao koncept razlikuje od mjesta do mjesta, od vremena do vremena, od stratega do stratega.“³⁴ Tu tezu potvrđuje raznolikost pristupa od strane brojnih autora.

Prema leksikonu migracijskih pojmova, pojam „multikulturalizam od lat. *multi* (množ.) < *multus*, mnogo* kultura (v.) je potekao iz Kanade gdje je nastao kao širenje prijašnje zamisli o bikulturalizmu, dvokulturnosti i dvojezičnosti.“³⁵ Ukoliko se fokusiramo na jezično značenje otkrivamo kako riječ „*multus* lat. (mnogi) implicira postojanje više kultura u određenom kontekstu.“³⁶ U literaturi se javljaju različita shvaćanja pojma *multikulturalizam*, a razlike se objašnjavaju razvojnim fazama koje su donosile nove postavke. U počecima je pristup uključivao obrambene strategije usmjerene na zaštitu manjina od rasizma i diskriminacije te na stvaranje programa koji će svima osigurati jednake prilike. Raniji oblici multikulturalizma razvijeni su s ciljem odbacivanja asimilacijskih tendencija u pristupu kulturnoj raznolikosti.³⁷

Novije postavke utemeljene su na dijaloškom principu. S obzirom na različite naglaske dijeli se u tri vrste, pa tako autori prepoznaju simbolički multikulturalizam koji stavlja naglasak na isticanje određenih simbola i oznaka pojedine kulture i njihove baštine, a cilj je očuvanje i zaštita kulturnih razlika. U strukturnom multikulturalizmu naglasak je na ostvarenju načela jednakosti na razini struktura društva, gdje se uklanjaju ekonomske i socijalne nejednakosti. Dijaloški multikulturalizam stavlja naglasak na važnost prakse koja se očituje u dijalogu.³⁸

³³ Charles TAYLOR, Interculturalism or multiculturalism?, u: *Philosophy and Social Criticism*, 38 (2012.) 4-5, 418.

³⁴ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 308, 310.

³⁵ Leksikon migracijskoga i etničkoga nazivlja, E. Heršak (ur.), Zagreb, 1998., 157.

³⁶ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 311.

³⁷ Usp. Ted CANTLE, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, 76.

³⁸ Usp. Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Strasbourg, 2013., 20-21.

Sintagma *miran suživot* je najuniverzalniji cilj, koji se pronalazi kod većine autora u opisu multikulturalizma, a to je slučaj i kod hrvatskih autora. Već i na „jezikoslovnoj razini ukazuje na ono što u svojoj biti i promiče, a to je koegzistenciju dviju ili više kultura,“³⁹ „ali ne određuje način niti smjer njihova povezivanja. Iako izražava potenciju raznovrsne komunikacije i interakcije u multikulturalnom društvu, multikulturalizam samo kaže da postoji više kultura, da žive u nekom susjedstvu, ali ništa više od toga ne može izraziti.“⁴⁰

Prema M. Rey, multikulturalizam se može definirati kao filozofsko-političko-socijalni koncept, smjer ili usmjerenje.⁴¹ Teorijske postavke i načela predstavljaju filozofsku pozadinu multikulturnog koncepta. Multikulturalizam se u svojim teorijskim postavkama temelji na ideji kulturnog pluralizma koja se smatra njegovom pretečom. Razvoj kulturnog pluralizma „pripisuje se američkim filozofima J. Deweyu, R. Bourneu i ponajviše Horaceu M. Kallenu koji je smatrao da se kulturnim pluralizmom promovira i poštuje jednakost različitih kultura koje su sve jednako vrijedne. Budući da je smisao kulturnog pluralizma i kulturne demokracije prihvaćanje kulturnih različitosti, omogućavanje njihove koegzistencije koja ne uključuje samo zaštitu individualnog već i grupnog prava na različitost, može ih se smatrati pretečama američkog multikulturalizma.“⁴² Ideja kulturnog pluralizma nastala je kao reakcija „H. Kallena na melting pot ideologiju. Prema njegovom shvaćanju integracija ne smije značiti odricanje od kulturnog podrijetla, stoga je poticao kulturni pluralizam koji se javlja 70-ih s kojim se prihvaća potkultura kao dio američke kulture.“⁴³ Također, jedan od „postulata je prioritet grupe za koju se pretpostavlja da je homogena. Njezina unutarnja različitost zapostavlja se u korist cjeline u okviru koje pojedinci dijele iste vrijednosti i ponašanja. Istovremeno, isticanjem grupnih kulturnih razlika pojedinca se, htio on to ili ne, određuje kao pripadnika određene grupe – nositeljice određene kulture, premda se on sam može osjećati pripadnikom više grupa. Apriorno definiranje grupa može dovesti do diskriminacije i segregacije.“⁴⁴ Prema S. Dragojeviću, u teorijskoj pozadini multikulturalizma je i teorija kulturnog relativizma, prema kojoj je svaka kultura zaseban entitet i među njima nema uspoređivanja niti vrednovanja. Takvim shvaćanjem kulture dinamika među njima je isključena, a komunikacija zanemarena. Dakle, iz tih polazišta u multikulturalizmu se zanemaruje komunikacijski i transformativni element kulture i zadržava

³⁹ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, *Interkulturalizam i integracija migranata*, 33.

⁴⁰ Vjeran KATUNARIĆ, *Jedan uvod u interkulturalizam*, u: *Theleme*, 37 (1991.) 1, 118, 128.

⁴¹ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 35.

⁴² Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, *Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti*, 307-308.

⁴³ Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, 15.

⁴⁴ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, *Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti*, 309.

se statički pogled na kulturu. Zanimaruje neravnopravnost na institucionalnoj razini te ne stavlja naglasak na participaciju kulturnih skupina u kreiranju politika, već na njihovu integraciju.⁴⁵ Kao politički pristup „označava obvezu u definiranju politika kojima se raznim kulturama omogućava suživot s drugim kulturama na jednom ili susjednom teritoriju. Dakle, radi se o politici koja odbacuje hijerarhizaciju kultura na jednom prostoru. Možemo reći da zahtijeva poštivanje prava na različitost i mogućnost izražavanja. Iako definira proces razmjene kulturnih vrijednosti, ne uspijeva ga ostvariti.“⁴⁶

Britanski i španjolski autori slažu se da se multikulturalizam može definirati kao sociološki koncept s političkim konotacijama koji podržava očuvanje razlika među skupinama, a ima za cilj integraciju etničkih manjina i kultura u pluralnom društvenokulturnom kontekstu.⁴⁷ Sažeto možemo reći kako multikulturalizam „uključuje priznavanje i poštivanje kulturnih potreba manjinskih skupina uvažavanjem činjenice da se njihova uvjerenja i običaji mogu razlikovati od onih dominantne skupine, te prilagođavanjem zakona, pravila i propisa kako bi se manjinskim pojedincima omogućilo da se pridržavaju vlastitih kulturnih praksi. Pristup isključuje ideju prema kojoj bi manjinske kulturne skupine trebale napustiti svoja posebna kulturna uvjerenja i prakse i asimilirati se u nacionalnu većinsku kulturu.“⁴⁸

Načela na kojima se temelji te iz kojih proizlazi multikulturalizam su sljedeća: „priznavanje i prepoznavanje razlika, poštovanje i prihvaćanje stvarnosti kao multikulturalne, očuvanje vlastitog identiteta“,⁴⁹ „politika priznavanja i prihvaćanja, pravo na asimilaciju u većinsku ili manjinsku kulturu u javnom životu i pravo na drugačiji identitet u privatnom životu.“⁵⁰ Prema Banksu, načela multikulturalizma su „građanska jednakost, priznavanje, inkluzija na svim strukturama kao ključ za građane manjina i postajanje aktivnih članova zajednice, te načelo pravednosti kao ključ za stvaranje osjećaja pripadnosti.“⁵¹

⁴⁵ Usp. Sanjin DRAGOJEVIĆ, Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti, u: *Kultura, etničnost, identitet*, J. Čačić-Kumpes (ur.), Zagreb, 1999., 81.

⁴⁶ Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, 21; Sanjin Dragojević, Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti, 80-81.

⁴⁷ Usp. Tariq MODOOD, Muslims and European Multiculturalism: Developments in Britain, u: *Multiculturalism Observed. Exploring Identity*, R. Lewis (ur.), Brussels, 2006., 109.; Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 57, 75, 86.

⁴⁸ Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, 16.

⁴⁹ Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 85, 87.

⁵⁰ Tariq MODOOD, Muslims and European Multiculturalism: Developments in Britain, 115.

⁵¹ James A. BANKS, *An Introduction to Multicultural Education*, Seattle, 2014., 62.

1.1.4. Kritički osvrt na politiku multikulturalizma u Europi

Početak 2010. čelnici europskih država (N. Sarkozy – A. Merkel – D. Cameron) u govorima o društvenoj raznolikosti Europe uveli su sintagmu *neuspjeha multikulturalizma* (eng. *multiculturalism has failed*) kao modela upravljanja pluralnosti europskih društava s obzirom na tadašnji politički kontekst.⁵² Postavlja se pitanje u čemu se sastojao neuspjeh ovog pristupa.

Multikulturalizam koristi termine međuodnosa manjine i većine jer smatra da je kultura na jednom prostoru već definirana i nije promjenjiva. Zadržava se statički pristup kulturi, nije naglašena razmjena kulture, već zaštita i očuvanje postojeće. Na taj način dovodi do kulturne izolacije, a posljedično i asimilacije, iako je sam pristup ostvario i pozitivne posljedice.⁵³ S obzirom da se radi o prvom pristupu koji nije imao za cilj kulturno uništavanje i ekskluziju manjina, već je težio njihovoj integraciji i očuvanju vlastitosti, smatra se da je politika multikulturalizma „ostvarila uspjeh u vrednovanju nasljeđa tih skupina. Tako je multikulturalizam bio shvaćen kao potvrđivanje i promicanje mnogobitnosti u kulturi i kao zaštita kulturnih različitosti od opće težnje u modernim društvima za ujednačavanjem i sravnjivanjem svih kulturnih sadržaja, a ujedno je imao cilj ukloniti često neravnotežan odnos između manjinske i većinske kulture.“⁵⁴ Sintagma o neuspjehu multikulturalizma utemeljena je u nedostatku interakcije i statičnom shvaćanju kulture: „multikulturalizam potiče pripadnike različitih kultura na odvojen život u paralelnim zajednicama koje imaju samo minimalan kontakt i interakciju jedni s drugima, čime doprinosi međusobnom nepoznavanju i nepovjerenju; slabi kolektivne identitete i zajedničke vrijednosti. Također, pitanje kulture je jedno od većih argumenata na kojima se temelji neuspjeh multikulturalizma. Smatra se da multikulturalizam institucionalizira kulturne razlike na temelju pogleda na kulture kao monolitne statične zajednice od kojih se svaka odlikuje jasno prepoznatljivim skupom uvjerenja i praksi čime zanemaruje društvenu stvarnost kultura kao fluidnih, heterogenih, i u konstantnom razvoju.“⁵⁵

Kritika multikulturalizma svoju utemeljenost pronašla je ne samo u teorijskim konceptima, već i u praksi. Švedska je primjer zemlje koja je 70-ih uvela politiku multikulturalizma za

⁵² Usp. Ted CANTLE, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, 75.; COUNCIL OF EUROPE, *Living together Combining diversity and freedom in 21st-century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Strasbourg, 2011., 9.

⁵³ Usp. Sanjin DRAGOJEVIĆ, Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti, 80.

⁵⁴ Leksikon migracijskoga i etničkoga nazivlja, E. Heršak (ur.), Zagreb, 1998., 158.

⁵⁵ Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, 22.

uključivanje migranata i njihovu integraciju u društvu. Iako su njezini principi uključivali jednakost u pravima, standardima, partnerstvu, interakciji domaćina i migranata, kao i slobodu izbora u zadržavanju kulturnog identiteta ili prihvaćanje švedskog, rezultat u stvarnosti nije doveo do suradnje i miješanja kultura, već do mirne koegzistencije u kojoj su i dalje ostale vidljive podjele u društvu s obzirom na etničku pripadnost.⁵⁶

Multikulturalizam se javlja kao reakcija na tadašnje neuspjele politike upravljanja i priznavanja kulturne raznolikosti. Afirmacijom pluralnosti kao pozitivne karakteristike društva i naglašavanjem integracije donio je promjenu na razini društava u korist manjinskih skupina. Zaključno možemo reći da je politika multikulturalizma ostvarila svoje ciljeve i donijela primjer napretka u modelima upravljanja raznolikosti društva u vremenu u kojem se razvila, ali svoj neuspjeh može pripisati činjenici nedostatka prilagodbe s obzirom na promjenu društvenih, političkih i ekonomskih okolnosti pojedinih zemalja koje su tražile drugačije odgovore.⁵⁷ U Europi se taj odgovor pronašao u obliku interkulturalizma.

⁵⁶ Usp. Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Multikulturalizam: izazov ili izgovor?, u: *Theleme*, 37 (1991.) 3-4, 268.

⁵⁷ Usp. Ted CANTLE, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, 76.

1.2. *Interkulturalizam*

Razvoj i razumijevanje interkulturalizma nastaje u uskoj povezanosti s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, koje je jedan od temeljnih koncepata ovog rada, te je njegovo tumačenje ključno. Predstavit će se značenje pojmova *interkulturalnost* i *interkulturalizam* te njihove temeljne odrednice. Rad se oslanja na međunarodne institucije i autore s engleskoga, španjolskoga i francuskoga govornog područja. U posljednjem dijelu donosi se kritika suvremenih autora prema interkulturalizmu. S obzirom da interkulturalizam nastaje na teorijskim postavkama multikulturalizma kako bismo dobili uvid u jasnoću pojmova, komparacija s multikulturalizmom odgovorit će na pitanje radi li se o sinonimima ili suprotnim pojmovima.

1.2.1. Interkulturalnost

Prije negoli uđemo u objašnjenje pojma *interkulturalizam* zaustavit ćemo se na ideji interkulturalnosti. U pedagoškom kontekstu pojam *interkulturalnost* uvodi M. Rey u svom radu s djecom migranata u Genevi, te joj se u kontekstu marginalizacije ovaj pojam učinio adekvatnim za problem prihvaćanja migranata od strane lokalne zajednice. Kao voditeljica programa Vijeća Europe za osposobljavanje odgovornih osoba za poučavanje djece migranata, 1977. poziva članove Vijeća na usvajanje interkulturalnog koncepta. Na temelju tog programa razvio se interkulturalni pristup kao političko-pedagoški koncept.⁵⁸ Interkulturalnost se razumijeva i ostvaruje kao ishod interkulturalizma.

M. Rey interkulturalnost i interkulturalizam promatra pod dva vida: „jedan kao projekt, društveni, obrazovni, politički koji ima za cilj stvaranje interakcija koje doprinose poštovanju i stvaranju zajednica koje se međusobno obogaćuju. A s druge strane je činjenica, stvarnost. Svaki život, svaki odnos je dinamičan, svaka kultura je raznolika, prilagođava se promjenama i transformira se. Na akademskoj razini pojam *interkulturalno* znači prepoznavanje stvarnosti interakcija koje oblikuju zajednice i na temelju njihovih promjena bilježiti procese do kojih dolazi komunikacijom, razmjenama, kretnjama u populaciji, regionalnim i interkontinentalnim

⁵⁸ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 34.

migracijama.⁵⁹ Dakle, naglasak se stavlja na odnose koji su rezultat interkulturalizma. G. Bouchard razlikuje makro i mikro razinu pojmova: „Na isti način, kao i nekoliko drugih modela, interkulturalizam djeluje na dvije različite razine. Na globalnoj (ili makro-društvenoj) razini, odnosi se na državnu i institucionalnu politiku i programe te stoga nudi skup vodećih načela i opći pristup etno-kulturnim odnosima. Na mikro-društvenoj razini (interkulturalnost) se bavi svakodnevnim upravljanjem etno-kulturnom raznolikošću u različitim institucionalnim okruženjima (kao što su obrazovni sustav, zdravstvene usluge ili privatno poduzeće) i u zajednici općenito. To je područje svakodnevne dinamike odnosa među pojedincima i skupinama koje dolaze iz različitih kultura.“⁶⁰ I španjolska autorica ističe odnosnu dimenziju kao odrednicu interkulturalnosti: „Prefix *inter* latinskih je korijena i označava između, u sredini. Govoriti o interkulturalnosti znači govoriti o poštovanju, prepoznavanju, komunikaciji, interakciji, razmjeni beskrajnog bogatstva koje izvire iz istinskih odnosa među kulturama.“⁶¹

Dok se pojam *multikulturalnost* upotrebljava kao opis pojave, društvenog fenomena, u Europi se interkulturalnost razumijeva kao rezultat sociološkog, političkog, obrazovnog pravca, usmjeren na odnose koji se tom pojavom stvaraju ili tek trebaju stvoriti, na probleme koji proizlaze iz odnosa uzrokovanim multikulturalnošću. Tako govorimo o multikulturalnim društvima, ali interkulturalnim odnosima u tim društvima.

1.2.2. Društvena pozadina i razvoj interkulturalizma

Pod pojmom *interkulturalizam* misli se na kulturnu politiku, filozofsko-politički koncept koji se u Europi javlja 70-ih u kontekstu Vijeća Europe, a nastavlja se razvijati 80-ih s ciljem upravljanja kulturnom i etničkom raznolikošću s kojom se Europa suočava u to vrijeme.⁶² Riječ je prije svega o politici integracije migranata i upravljanja etničkom i kulturnom raznolikošću. U Americi se pojam javlja prije negoli u Europi, i to već 30-ih godina, ali nema jednako značenje. Javlja se u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja s ciljem otvaranja američkog društva i prihvaćanja europskih migranata. Ali ciljevi tadašnjega interkulturalnog

⁵⁹ Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 34.

⁶⁰ Gérard BOUCHARD, *Interculturalism: what makes it distinctive?*, 95.

⁶¹ Nuria GARRO-GIL – Sarah CARRICA-OCHOA, *La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación para la convivencia*, u: *Teoría de la educación*, 25 (2013.) 2, 148.

⁶² Usp. Sanjin DRAGOJEVIĆ, *Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti*, 82.; Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, *Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti*, 309.

koncepta nisu odgovarali današnjim, već metodi asimilacije, traženju prilagodbe novopridošlog europskog stanovništva.⁶³

U Europi se termin prvi put pojavljuje u Francuskoj 1975. u okviru društveno-obrazovnih inicijativa francuske Vlade koje su pratili aktualni međurasni sukobi. Koncept se počeo primjenjivati na obrazovanje useljenika, a malo kasnije na šire društveno djelovanje.⁶⁴ Zahvaća europske zemlje koje doživljavaju fenomen migracija. „Glavni problem nisu bile manjine ili rasizam, već ksenofobija, nepriviligiran društveni status i inicijative u području obrazovanja. Postao je strategija za transformaciju odnosa moći i stvaranja jednakih uvjeta za pojedince i skupine.“⁶⁵ Javlja se kao „posljedica demografskog rasta stranih zajednica i njihovog učinka na multietničko i multikulturalno obilježje Europe, s naglaskom na funkciju škole u oblikovanju društva. Francuska se među prvima susrela s velikim valom migranata iz Sjeverne Afrike i ostalih zemalja iz bivših kolonija. Upravo zato se interkulturalizam u svojim korijenima veže uz frankofonu provenijenciju. 80-ih Vijeće Europe oblikuje koncept kao politički i filozofski pokret, i poseban projekt u okviru odgojno-obrazovnog sustava uz definiranje temeljnih zadataka usmjerenih na ostvarivanje ravnopravnog dijaloga između različitih naroda, kultura, jezika, rasa i tradicija, njihovo uzajamno poznavanjem prihvaćanje i razumijevanje.“⁶⁶

Možemo reći da je „suvremena vizija interkulturalističke politike potekla uglavnom od francuskih govornika. Interkulturalizam oblikovan unutar Vijeća Europe prihvaćen je kao europska kulturna politika, u početku ponajprije povezana s imigracijskim politikama zapadnoeuropskih zemalja, a kasnije i kao politika novih europskih integracija.“⁶⁷

1.2.3. Odrednice i ciljevi interkulturalizma

Interkulturalizam se u svojim teorijskim postavkama razvija u odnosu na nedostatke i probleme s kojima se susreće multikulturalizam, zato djelomično preuzima njegove teorijske postavke. Interkulturalizam nastaje kao odgovor na „statičnost multikulturalizma na koju odgovara

⁶³ Usp. Krystyna M. BLESZYNSKA, Intercultural Education in Post-Communist Countries, u: *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, C. A. Grant – A. Portera (ur.), New York, 2011., 135.

⁶⁴ Usp. Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 122.

⁶⁵ Micheline REY-VON ALLMEN, The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe, 35.

⁶⁶ Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, 15-16.

⁶⁷ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 310.

dinamičkim međuosobnim utjecajem različitih kultura.“⁶⁸ Također nastaje „na kritici asimilacijskih politika, ali i praktičnih dosega multikulturalizma te njegove teorijske podloge, kulturnog relativizama i statičnog shvaćanja kulture.“⁶⁹ Kada autori pokušavaju diferencirati dva modela, ističu značajke interkulturalizma koji unosi novosti u svom pristupu pluralnosti: „vrednuje kulturnu raznolikost i pluralizam; stavlja naglasak na integraciju i socijalnu uključenost, uklanja uzroke političke, ekonomske i socijalne nejednakosti, diskriminaciju. Središnji naglasak stavlja na interkulturalni dijalog, interakciju i razmjenu te ima za cilj stvoriti snažan osjećaj kohezivnog društva temeljenog na zajedničkoj univerzalnosti vrijednosti.“⁷⁰ Kao ključne karakteristike interkulturalizma ističu se otvorenost, dijalog i interakcija.⁷¹ L. Porcher i M. Rey, kao ključni autori koji su doprinijeli kreiranju interkulturalnog koncepta pri Vijeću Europe, ističu odrednice pojma koje donose promjenu i distinkciju u odnosu na multikulturalizam: „pluralnost, otvorenost i jednakost kultura, prožimanje i interakcija,“⁷² „dinamičnost, razmjena, recipročnost, međuovisnost i solidarnost.“⁷³ Prema migracijskom leksikonu, interkulturalizam se „odnosi na međusobno povezivanje raznih (etničkih) kultura u društvu ili državi; razlikuje se od srodne ideje multikulturalizma jer podrazumijeva poticanje međudjelovanja i međusobna prožimanja kultura, a ne samo slobodan razvitak više (etničkih) kultura; izraz se najčešće rabi u migracijskoj politici, a najčešće se veže uz obrazovanje. Riječ je o političkom projektu koji polazeći od postojeće kulturne mnogobitnosti u društvu nastoji potaknuti novu sustavnu povezanost ili kulturnu sintezu.“⁷⁴

Interkulturalizam uključuje i medijacijske ciljeve, jer „je pristup koji uključuje prakse i aktivnosti koje su u službi idealnog društva sposobnog rješavati sukobe među grupama i kulturno različitim pojedincima.“⁷⁵ Ali nema za cilj samo miran suživot i prevenciju potencijalnih sukoba, već „zahtijeva pluralističku transformaciju javnog prostora, institucija. Ne prepoznaje granice kulture kao fiksne, već kao fluidne i promjenjive. Interkulturalni pristup

⁶⁸ Sanjin DRAGOJEVIĆ, Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti, 82.

⁶⁹ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 309.

⁷⁰ Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, 28.

⁷¹ Usp. Ted CANTLE, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, 78.

⁷² Louis PORCHER, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, Strasbourg, 1981., 8.

⁷³ Micheline REY-VON ALLMEN, *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*, Strasbourg, 1992., 142.

⁷⁴ Leksikon migracijskoga i etničkoga nazivlja, 85.

⁷⁵ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Council of Europe (ur.), Strasbourg, 2004., 51.

ima za cilj olakšati dijalog, razmjenu i uzajamno razumijevanje između ljudi različitog podrijetla.“⁷⁶

Ono što interkulturalni koncept ističe u odnosu na sve dotadašnje i zbog čega se afirmira u brojnim međunarodnim politikama upravljanja raznolikošću, vidljivo je već u samoj etimologiji pojma, gdje „izraz *inter* lat. među upućuje na dinamiku, prepletanje i suodnos.“⁷⁷ Prema Micheline Rey-von Allmen, „riječ *inter* postavlja eksplicitan zahtjev za dijalogom, razmjenom, reciprocitetom, solidarnošću. Riječ kultura implicira priznavanje vrijednosti, načina života i simbola koji pojedinci i grupe koriste u svojim odnosima prema drugima i u razumijevanju svijeta. Kulture se razumiju kao one koje su dinamične i koje se međusobno obogaćuju. Ideju razmjene promatra kao onu koja propitkuje različite oblike egocentrizma (etnocentrizma, kulturološkog, društvenog, europskog) s ciljem razvoja kritičkog duha, kao i otvorenosti prema raznolikosti i empatiji prema drugima.“⁷⁸ I drugi autori prepoznaju novost interkulturalnog pristupa u razumijevanju pojma kulture i naglašenoj potrebi interakcije. Interakcija podrazumijeva odnose među grupama i pojedincima, a upravo u njima se definiraju razlike, identiteti i kulture.⁷⁹ Integracija se ostvaruje interakcijom: „pojam integracije naglašava suodnošenje *inter* kao osnovu ove integracije, isključujući stapanje ili podređenost, a pretpostavlja komunikativnu integraciju.“⁸⁰

Prema V. Katunariću, interkulturalizam se ostvaruje u interakciji jer je „proces u kojemu nema jednostranog davanja ili primanja, u kojemu bi netko unaprijed bio aktivan, a netko pasivan – manje ili više važan – već je to ravnopravan odnos bez obzira na različitosti. Prema tome, on tek u suodnosu s drugima pokazuje svoju optimističnu pretpostavku o spojivosti različitosti i međusobnom približavanju većih i manjih, jačih i slabijih aktivnom interakcijom. Interkulturalizam izgrađuje, među ostalim, filozofiju poštovanja i prožimanja; socijalno-etičku i političku zaštitu manjina; dodire s nedovoljno poznatim te druge ovisnosti među ljudima.“⁸¹ Razumijevanje kulture je od iznimne važnosti jer se ne promatra kao objekt, nego kao aktivan, promjenjiv proces. Prema J. Čačić-Kumpes, interkulturalni koncept se, bez obzira na različite

⁷⁶ Ted CANTLE, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, 78.

⁷⁷ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 311.

⁷⁸ Micheline REY-VON ALLMEN, The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe, 33-34.; Micheline REY-VON ALLMEN, Towards an Intercultural Education, u: *Perspectives of Multiculturalism – Western and Transitional Countries*, M. Mesić (ur.), Zagreb, 2004., 104.

⁷⁹ Usp. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, 51.

⁸⁰ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam i integracija migranata, 36.

⁸¹ Vlatko PREVIŠIĆ, Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca, u: *Pedagojska istraživanja*, 11 (2004.) 1, 23.

pristupe definiranja kulture, temelji na poimanju kulture kao kategorije koja je „rezultat susreta čovjeka, prirode i društva te se neprestano mijenja i ostvaruje unutar i zbog interakcije ovih triju činilaca. Interkulturalizam odbacuje statičnost i iskazuje se kao politika okrenuta čovjeku. Polazeći od tvrdnje da su sve kulture jednako vrijedne pokušava iznaći mogućnosti ravnopravnog dijaloga između kultura. Pritom se povezivanje kulturnih komponenata ne shvaća ni kao njihovo nekritičko miješanje ni kao gubljenje kulturnog identiteta.“⁸²

Dakle, kultura se u interkulturalnom pristupu shvaća kao “aktivnost, produkt situacije, interakcija u određenom kontekstu. Interkulturalna paradigma odgovara pristupu kulturnoj raznolikosti gdje se kulture i identiteti gledaju kao dinamike i procesi koje obilježava složenost i varijacija, a ne neovisan entitet.“⁸³ Svojom sposobnošću transformacije interkulturalizam rezultira kulturnom sintezom: „tvrdi da su sve kulture heterogene te snaga pojedine kultura nije u njenoj čistoći već u snazi za transformiranjem.“⁸⁴ Transformacija je moguća jer „interkulturalizam izražava mogućnost kao i nužnost poprečnih veza među kulturama, odnosno njihovim pripadnicima. Naglašava i izdvaja dimenziju dijaloga između kultura i veću otvorenost.“⁸⁵ Interkulturalizam „kulturu promatra kao otvorenu, dinamičnu i promjenjivu kategoriju.“⁸⁶ Interkulturalni koncept snažno naglašava međudnos i dijalog kultura iz čega se razvija kulturna sinteza koja je teorijska osnova ovog koncepta, koji „promiče jednakost prava, ali i mogućnost dijaloga za sve kulture na jednom prostoru. Označava međudnose različitih kultura na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Nadvladava statičku funkciju kulture i kulturni relativizam. Procesom kulturne sinteze stvara preduvjete za bolje razumijevanje i stvaranje novih kulturnih vrijednosti i oblika.“⁸⁷

Interkulturalizam se ostvaruje u onoj mjeri u kojoj postoje suodnosi s drugima u društvu, što se reflektira na oblikovanje identiteta. Obilježja identiteta su fragmentarnost i dinamičnost, a njegova izgradnja djelomično je određena teritorijalnom, etničkom, religijskom i kulturnom pripadnošću pojedinca. Poimanje identiteta u interkulturalnom pristupu uključuje mogućnost širenja njegovih značajki putem različitih interkulturalnih iskustava koje omogućava suživot i suodnos s različitim društvenim grupama, što je suprotno od poimanja identiteta u

⁸² Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam i integracija migranata, 34 -35.

⁸³ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, 52.

⁸⁴ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 309.

⁸⁵ Vjeran KATUNARIĆ, Jedan uvod u interkulturalizam, 118, 128.

⁸⁶ Vesna Bedeković, Identitet i različitost: interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju, u: *Identitet i različitost u odgoju i obrazovanju*, S. Zrilić (ur.), Zadar, 2018., 10.

⁸⁷ Sanjin DRAGOJEVIĆ, Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti, 82.

multikulturalnom pristupu gdje se on isključivo veže uz društvenu pripadnost vlastitoj skupini te se pojedinca gleda i promatra kroz grupnu pripadnost. Interkulturalni pristup omogućuje otvoreni pristup u kreiranju identiteta koje može uključivati značajke vlastite grupe, ali i identifikaciju sa svjetonazorima drugih skupina.⁸⁸

Vijeće Europe prepoznaje određene uvjete i pretpostavke nužne kako da bi se ostvarili ciljevi i značajke ovog pristupa. „Pristup Vijeća Europe interkulturalizmu temelji se na univerzalnim ljudskim pravima, zajedničkim vrijednostima, poštovanju zajedničke baštine, poštovanju kulturne raznolikosti i poštovanju jednakog dostojanstva svakog pojedinca.“⁸⁹ Interkulturalni dijalog prepoznaje se kao glavno sredstvo u interkulturalnom pristupu „putem kojeg građani mogu izraziti svoja mišljenja, probleme i ključan je za demokraciju, raspravu te tako omogućava svakom građaninu ostvariti politički doprinos. Dopušta nacionalne, etničke, jezične, vjerske i druge podjele koje treba premostiti na temelju zajedničkih univerzalnih vrijednosti kao što su dostojanstvo i ljudska prava. Preduvjet tog dijaloga prema *Bijeloj knjizi* je javni prostor za dijalog koji se stvara na temelju mogućnosti aktivnog građanstva i participacije.“⁹⁰ Interkulturalni dijalog je „proces u kojem dvije ili više zajednica s različitim identitetima stupaju u interakciju, ruše barijere i grade povjerenje i razumijevanje. Komunikacijom razvija duh otvorenosti te izaziva na upoznavanje drugoga. Riječ je o instrumentalnom dijelu interkulturalizma koji doprinosi i potiče razumijevanje i empatiju prema drugima. U potpunosti je relacijski u konceptu i praksi.“⁹¹ Dakle, ključ interkulturalnog koncepta je u poimanju kulture koja polazi od jednakosti i dinamičnosti te vodi interakciji u kojoj se događa proces identifikacije i povezivanja s drugima.

1.2.4. Multikulturalizam vs. interkulturalizam: kritika i diferencijacija

Pregledom literature o dva pristupa ovoga poglavlja, često se postavlja pitanje zašto se u nekim zemljama pojam multikulturalizam izjednačava s interkulturalizmom te zašto je teško pronaći univerzalnu definiciju. Nejasnoće su uzrokovane različitim čimbenicima koje ćemo ovdje predstaviti, a riječ je o etimologiji pojmova i njihovoj primjeni u praksi. Kritika

⁸⁸ Usp. Vesna BEDEKOVIĆ, *Identitet i različitost: interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju*, 13, 15.

⁸⁹ Martyn BARRETT, *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact*, u: *London Review of Education*, 18 (2020.) 1, 2.

⁹⁰ Martyn BARRETT, *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact*, 3, 7.

⁹¹ Ted CANTLE, *Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity*, 80-83.

interkulturalizma dolazi od različitih autora i na teorijskoj razini odražava neslaganje oko koncepta i uloge dijaloga te praktične primjene. Kritika povezana s teorijskim konceptom predstaviti će se s ciljem davanja odgovora oko pitanja sinonimnosti pojmova.

Martyn Barrett donosi pregled kritika koje se mogu predstaviti pomoću tri tvrdnje: interkulturalizam se ne razlikuje od multikulturalizma jer implementira njegova obilježja. Interkulturalni dijalog nije moguće ostvariti jer nije moguće osigurati ravnopravnost svih sudionika s obzirom na različite pozicije moći pojedinaca. Pristup je površan jer ne rješava dubinske probleme na razini struktura s kojima se suočavaju manjinske skupine, zbog čega ne može ostvariti ciljeve koje postavlja na teorijskoj razini.⁹² Britanski politolog Modood, svoju kritiku interkulturalizma temelji na komplementarnosti pristupa. Sinonimnost vidi u teorijskim postavkama, a komplementarnost u praktičnim dosezima pristupa. S obzirom da interkulturalizam nema vlastite teorijske postavke niti originalnu perspektivu, ne postoji razlika u dva modela, stoga prepoznaje interkulturalizam kao drugačiji način primjene multikulturalizma.⁹³ I za druge autore jedan od ključnih razloga koji utječe na različita shvaćanja i tumačenja multikulturalizma njegova je primjena u praksi, koja varira zbog različitih čimbenika, kao što su „razlike u kulturi dominantne većinske skupine, razlike u povijesti useljavanja, u grupama autohtonih nacionalnih manjina, i u načinima na koje manjinske skupine žive u različitim zemljama. Multikulturalizam također varira kao rezultat specifičnih događaja koji su se dogodili unutar pojedinih zemalja i političkih akcija koje su poduzete kao odgovor na te događaje.“⁹⁴

Polemika oko sinonimnosti vodi se na području etimologije pojmova, kao i na razini sadržaja, tj. njihova značenja. Autor multikulturalnog obrazovanja J. Banks ukida etimološku distinkciju navodeći kako se pojam *interkulturalizam* javlja 30-ih god. 20. st. u Americi; dakle prije negoli u Europi s kojom se povezuje u korijenima nastanka. Sadržajne razlike ukidaju se definiranjem pojmova kao koncepata koji pristupaju etničkim i kulturnim razlikama na osnovi kulturnog pluralizma, te ističući kako je noviji razvoj pojma *multikulturalizam* integrirao dijalog i interakciju kultura te odbacio kulturni relativizam.⁹⁵ I britanski autori (Gundara, Modood, Kundnani, Parekh) brišu granice na semantičkoj razini jer je multikulturalna filozofija doživjela značajnu evoluciju tijekom vremena te se razlike odnose prije svega na izvorni oblik

⁹² Usp. Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, 30-31.

⁹³ Usp. Tariq MODOOD, Muslims and European Multiculturalism: Developments in Britain, 116,124.

⁹⁴ Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, 17.

⁹⁵ Usp. Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, 20-22., Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, 310.

multikulturalizma. Nova verzija, npr. u Ujedinjenom Kraljevstvu, malo se razlikuje od interkulturalne filozofije te podržava interkulturalni dijalog.⁹⁶

Ipak teze o sinonimnosti pojmova se odbacuju te u znanstvenoj literaturi autori ističu potrebu razlikovanja pojmova i na etimološkoj i na semantičkoj razini. Sukladno tome, prema M. Sablić „multikulturalizam ostaje fokusiran na isticanje različitosti i uvažavanje, koegzistiranje kultura cilj je osiguranje pravo na različitost dok interkulturalizam naglašava odnos među kulturama, i nužnost interakcije.“⁹⁷ Čačić-Kumpes razliku uočava u semantičkom značenju pojmova, ali i u povijesnom razvoju: „razlika je semantička i pokriva bit pojmova. Izraz *inter* lat. među upućuje na dinamiku, prepletanje i suodnos dok izraz *multus* lat. mnogi implicira tek postojanje istovremeno više elemenata u danom kontekstu, više kultura. Multikulturalizam se ustalio na anglosaksonskom području, a suvremena vizija interkulturalističke politike potekla je uglavnom od francuskih govornika. Interkulturalizam oblikovan unutar Vijeća Europe prihvaćen je kao europska kulturna politika, a u početku ponajprije povezana s imigracijskim politikama zapadnoeuropskih zemalja, a kasnije i kao politika novih europskih integracija. Multikulturalizam se veže uz SAD, Kanadu i Australiju kao politika povezana sa suvremenom imigracijom i problemom unutarnje kulturalne šarolikosti vezano uza autohtono stanovništvo. Ipak teško je uspostaviti granice. Moglo bi se reći da se interkulturalizam zasniva na onim shvaćanjima kulture i identiteta o kojima multikulturalizam tek polemizira.“⁹⁸

Na temelju prikazane teorije možemo zaključiti da su kritike samo djelomično opravdane. Interkulturalizam je nastao na teorijskim dosezima multikulturalizma, ali je otišao korak dalje i razvio integraciju uvodeći pojmove interakcije i razmjene koja sudionike stavlja u odnos (umjesto izolacije) te novim shvaćanjem kulture. Također, potrebno je istaknuti da novija, suvremena tumačenja multikulturalizma u američkim shvaćanjima uključuju pojam dijaloga i interakcije te se u nekim dijelovima svijeta ti pojmovi zaista smatraju jednakima. Brojni autori ističu da interkulturalizam nema jasne teorijske postavke jer se primarno razvijao na razini prakse, i to na području odgoja i obrazovanja, gdje je postigao veće dosege negoli na teorijskoj razini. Zato je i teško predstaviti konceptualnu jasnoću pojma te je u tom kontekstu kritika opravdana. Ipak, mnogi autori ih razlikuju, pa tako i ovaj rad pristupa njihovom shvaćanju s odvojenim karakteristikama. Također, Vijeće Europe opredijelilo se za interkulturalnu politiku u području odgoja i obrazovanja. U *Bijeloj knjizi* o interkulturalnom dijalogu, oslanjajući se na

⁹⁶ Usp. Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 430-431.

⁹⁷ Marija SABLJIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, 22.

⁹⁸ Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, *Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti*, 310-311.

prethodne Preporuke i Deklaracije Vijeća Europe, odbacuje politiku multikulturalizma ističući kako „stvora segregaciju u društvu i zajedničko nerazumijevanje, kao i da pridonosi narušavanju prava pojedinca – posebno žena – u okviru manjinskih zajednica prema kojima se postavlja kao da su jedinstven kolektivni akter. Kulturna raznolikost suvremenih društava mora se prihvatiti kao empirijska činjenica. Bez obzira na to, stalna tema tijekom konzultacija bila je da multikulturalizam više nije politika koja ispitanicima donosi smirenost.“⁹⁹

Ideja interkulturalizma semantički se razlikuje od multikulturalizma, iako postoje autori koji se s tom tezom ne slažu. S obzirom da postoji disperzivnost u shvaćanjima i u primjeni interkulturalizma u različitim državama, rad se oslanja na politike Vijeća Europe koje su usmjeravale razvoj teorijskog koncepta interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja, iako se oba smatraju još uvijek u početnim fazama i u nedostatku teorijske jasnoće. Razvoj interkulturalizma u Europi javlja se u povezanosti s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem i nije ga moguće razumjeti odvojeno, stoga slijedi pregled pedagoških implikacija analiziranih politika.

⁹⁹ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu. Živjeti zajedno jednaki u dostojanstvu* (7. V. 2008.), Zagreb, 2011., 29.

1.3. *Odgojno-obrazovne implikacije multikulturalizma i interkulturalizma u Europi*

Opisane politike multikulturalizma i interkulturalizma svoju su primjenu najviše pronašle na odgojno-obrazovnom području. Teorijski dosezi navedenih politika često su se razvijali u poveznici s pedagoškim problemima i ostvarenjima. Jedan od većih problema s kojim su se migranti susretali bilo je nepoznavanje jezika zemlje domaćina. Stoga se obrazovanje promatralo kao primaran put integracije stranih radnika i njihove djece u društvo. Multikulturalno obrazovanje povezuje se s američkim kontinentom, a interkulturalno s europskim. U ovom dijelu donosi se pregled razvoja i razlika u multikulturalnom i interkulturalnom odgoju i obrazovanju. S obzirom da se rad opredjeljuje za interkulturalan pristup, stavlja se veći naglasak na pregled ciljeva i načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja te njegove religijske dimenzije. Primjena ciljeva očekuje se na odgojno-obrazovnom području koje u prvi plan stavlja nastavnike, stoga će se u posljednjem dijelu ukazati na sadržaj inicijalnog obrazovanja koji zahtijeva povezanost teorijskog znanja i praktičnih vještina.

1.3.1. Multikulturalno obrazovanje

Multikulturalne i interkulturalne politike u najvećoj su mjeri ostvarene u području pedagogije kao multikulturalno obrazovanje i interkulturalni odgoj i obrazovanje. Oba pristupa određena su okolnostima, kretanjima i događajima u pojedinoj državi. Zato Europa i američki kontinent nemaju jednak pristup takvoj vrsti obrazovanja u svojim prvim fazama.

Multikulturalizam je usko vezan uz pojavu i razvoj multikulturalnog obrazovanja. Kanada i SAD bile su prve države koje su svoja društva definirala multikulturalnima, stoga se inicijative u obrazovnom području pojavljuju upravo na anglosaksonskom prostoru. Multikulturalno obrazovanje se istovremeno javilo u drugim zemljama, kao što su Ujedinjeno Kraljevstvo i Australija, koja je 1978. pristupila školskoj i sveučilišnoj reformi s ciljem stvaranja jednakih obrazovnih prilika za učenike različite rasne, etičke, društvene i jezične pripadnosti.¹⁰⁰ Multikulturalno obrazovanje u SAD-u se javlja 60-ih godina, ali su mu prethodili različiti pokreti na obrazovnom području. Jedan od njih je bio i interkulturalni odgoj i obrazovanje koji

¹⁰⁰ Usp. James. A. BANKS (ur.), *Multicultural Education: Dimensions and paradigms*, u: *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York, 2009., 13.

se u SAD-u javio prije multikulturalnog obrazovanja, dok se Europi razvijao kronološki.¹⁰¹ Kontekst u kojem nastaje „su rasni neredi, linčevi i drugi oblici nasilja usmjereni na etničke i rasne manjine, a koji se javljaju 1920-ih i 1930-ih. Rachel Davis DuBois kreirala je *Intercultural Education Movement (IEM)*. Pokret je imao za cilj stvoriti modele suživota zajednica uklanjanjem neuravnoteženosti, bez obzira na rasnu i etničku pripadnost, te uvođenjem dijaloga koji bi doveo do iscjeljenja i pomirenja.“¹⁰² Na obrazovnom planu cilj je bio „usaditi učenicima zdravo poštovanje prema načinu života, običajima i vjerovanjima bližnjih te pomoći učenicima da shvate da kulture različite od njihove nisu inferiorne.“¹⁰³ Ipak, pokret je u praksi vodio metodi asimilacije te se nije rješavalo pitanje segregacije i diskriminacije. Strategije su bile usmjerene na pojedince, ali ne i na institucije i promjene na strukturalnim razinama.¹⁰⁴

Drugi pokreti koji stoje u teorijskim postavkama multikulturalnog obrazovanja su pokret međugrupnih studija (*intergroup studies*¹⁰⁵) i etnički pokret. 60-ih i 70-ih godina javljaju se pokreti za građanska prava Afroamerikanaca, a kasnije su se uključile i druge etničke skupine te nastaje pokret etničkih studija, koji je bio je usmjeren na stvaranje međurasne harmonije i desegregaciju te je iz njega nastalo multikulturalno obrazovanje u Americi.¹⁰⁶ Multikulturalno obrazovanje tako je u prvim fazama razvoja bilo vezano za pokret etničkih studija i strukturirano uvođenje promjena u američko školstvo s ciljem stvaranja jednakosti u obrazovanju za sve.¹⁰⁷

Novi oblik multikulturalnog obrazovanja nastao je 1970., a iza njega stoje i danas aktualna imena kao što su James Banks, Carlos Cortes, Geneva Gay i Carl Grant.¹⁰⁸ Rekonceptualizaciju multikulturalnoga obrazovanja napravio je otac multikulturalnog obrazovanja u SAD-u, James A. Banks, koji je u kasnijim fazama njegovog razvoja uvidio nužnost usklađivanja teorije i prakse. Rekonceptualizacija obrazovanja dogodila se definiranjem pet dimenzija koje

¹⁰¹ Usp. David COULBY, Intercultural Education: Theory and Practice, u: *Intercultural Education*, 17 (2006.) 3, 245-257.

¹⁰² Usp. Charles HIGHT, *All Cultures Matter: Rachel Davis Dubois, The Intercultural Education and Group Conversation Methods* (doktorska disertacija), Georgia State University, Atlanta, 2020., 10.

¹⁰³ Cosmos NOVAK, A Survey of Intercultural Education in Catholic Elementary and Secondary Schools of the United States, u: *American Catholic Sociological Review*, 10 (1949.) 1, 159-160.

¹⁰⁴ Usp. Krystyna M. BLESZYNSKA, Intercultural Education in Post-Communist Countries, 135-136.

¹⁰⁵ Vidi: James A. BANKS, *An Introduction to Multicultural Education*, Seattle, 2014., 14.; Agostino PORTERA, Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects, 22-27.

¹⁰⁶ Usp. James A. BANKS, *An Introduction to Multicultural Education*, 11.

¹⁰⁷ Usp. James A. BANKS, Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, u: *Review of Research in Education*, 19 (1993.) 1, 17-20.

¹⁰⁸ Usp. Sonia NIETO, Multicultural education in the United States: historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities, u: *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, J. A. Banks (ur.), New York, 2009., 80.

multikulturalno obrazovanje treba zahvatiti: integracija sadržaja, konstrukcijski proces znanja, smanjenje predrasuda, pedagogija jednakosti, osnaživanje kulture škole i društvenih struktura.¹⁰⁹ Definira se kao strategija obrazovanja za sve učenike, kako bi stekli znanje i osjetljivost za druge i postali aktivni građani. Cilj je razvoj kroskulturalne kompetencije te njena primjena u bilo kojoj kulturi izvan granica vlastite zemlje.¹¹⁰ Christine Sleeter, Carl Grant,¹¹¹ Sonia Nieto¹¹² i J. A. Banks neki su od vodećih teoretičara multikulturalnog obrazovanja danas. Prema vodećim teoretičarima u SAD-u, Gorski definira multikulturalno obrazovanje kao ono koje ostvaruje društvenu pravdu za učenike, uključuje nastavničke prakse, ali i institucionalne reforme. Zahtijeva kritičku analizu sustava moći i privilegija. Obuhvaća sve učenike, a temeljni cilj mu je ukidanje obrazovnih nejednakosti.¹¹³

Od 70-ih pa do danas multikulturalno obrazovanje u SAD-u, Kanadi i Australiji najčešće se primjenjuje kao pojam koji uključuje i dijalog.¹¹⁴ Portera tvrdi kako u anglosaksonskoj literaturi autori ne ističu razliku između multi i interkulturalnog odgoja i obrazovanja te pod multikulturalnim obrazovanjem podrazumijevaju koncepte interkulturalnog; dakle ne samo znanje, poštovanje i priznavanje drugih, već i odrednice kao što su razmjene, dijalog i sl.¹¹⁵ Prema UNESCO-voj definiciji, postoji distinkcija između dva pedagoška pristupa. „Multikulturalno obrazovanje temelji se na učenju o drugim kulturama kako bi proizvelo prihvaćanje ili barem toleranciju prema njima. Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja nadilazi pasivan suživot te želi postići održivi način zajedničkog života u multikulturalnom društvu pomoću razumijevanja, poštovanja i dijaloga između različitih kulturnih skupina.“¹¹⁶ Ipak, prema T. Shuali, suvremeni koncepti multikulturalnog obrazovanja uvelike su nadišli teorijske postavke u prvim fazama njegovog razvoja i distinkciju je teško definirati. Razlike u poimanju kulturnog identiteta, ciljanih skupina i interakcije su nadiđene u suvremenom konceptu multikulturalnog obrazovanja koje danas održava vrlo slične koncepte interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Stoga bi bilo pogrešno i dalje inzistirati na jasnim

¹⁰⁹ Usp. James A. BANKS, *An Introduction to Multicultural Education*, 4-5.

¹¹⁰ James A. BANKS, *An Introduction to Multicultural Education*, 10, 46-48.

¹¹¹ Christine E. SLEETER – Carl A. GRANT, *Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, Hoboken, 2009., 33-34, 161,164.

¹¹² Sonia NIETO, Multicultural education in the United States: historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities, 80, 82.

¹¹³ Paul C. GORSKI, Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 17 (2006.) 2, 164-165.

¹¹⁴ Usp. Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 27.

¹¹⁵ Usp. Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 22-23.

¹¹⁶ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, 2006., 18.

diferencijacijama.¹¹⁷ Možemo zaključiti da su „koncepti interkulturalnog i multikulturalnog obrazovanja i dalje isprepleteni i povezani, ali američki znanstvenici češće koriste termin *multikulturalno obrazovanje*.“¹¹⁸

1.3.2. Interkulturalni odgoj i obrazovanje

Iako smo u prethodnom dijelu naglasili neke izazove i kritike u poistovjećivanju pojma s konceptom multikulturalnog obrazovanja, ovaj rad se opredjeljuje za pojam *interkulturalni odgoj i obrazovanje* te ga diferencira od *multikulturalnog*. Cilj je sažeto prikazati povijesni razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja te predstaviti njegove glavne značajke i definicije kroz međunarodne organizacije, s naglaskom na Vijeću Europe te suvremenim teoretičarima interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

1.3.2.1. Povijesni razvoj pojma prema Vijeću Europe

U prethodnom dijelu vidjeli smo kako se interkulturalni odgoj i obrazovanje javio u Americi prije negoli u Europi, ali s drugačijim ciljevima.¹¹⁹ U Europi koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja javlja se 70-ih. Prvotno se javlja u Francuskoj gdje se očitovao u obliku poučavanja kulture i jezika zemlje porijekla migranata.¹²⁰ U okviru Vijeća Europe razvija se zahvaljujući autorima Louis Porcher i Micheline Rey-von Allmen, koji su dali svoj doprinos u izradi koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja u projektu *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977. – 1983.)* te se, uz Martine Abdallah Pretceille, koja je 1985. napisala prvu doktorsku disertaciju na temu interkulturalnog odgoja i obrazovanja, smatraju pionirima interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Europi.¹²¹ Povijesni razvoj započinje 1970. kada je Vijeće Europe usvojilo

¹¹⁷ Usp. Tamar SHUALI TRACHTENBERG, *Intercultural Pedagogy: Philosophical Benchmarks for Education within a Framework of Cultural Diversity*, Conference Paper: Tapalewilis para la Educación Intercultural: compartiendo experiencias, construyendo alternativas, 2012., 4-5.

¹¹⁸ Michele Kahn, *Multicultural education in the United States: reflections*, u: *Intercultural Education*, 19 (2008.) 6, 529.

¹¹⁹ Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, *Interkulturalizam u obrazovanju. Značenje za religijskopedagošku praksu i stjecanje kompetencija nastavnika vjeronauka*, u: *Diacovensia*, 29 (2021.) 4, 545-546.

¹²⁰ Usp. Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, *Interkulturalizam i obrazovanje djece migrantskog porijekla*, 215, 219.

¹²¹ Usp. Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 20.

rezoluciju o školovanju djece migranata s ciljem njihove lakše školske integracije. Od 1972. uvodi se program eksperimentalnih razreda za djecu migranata koje je u Švicarskoj vodila M. Rey. Nakon evaluacije programa predložila je njegovu transformaciju pod nazivom „iskustvo interkulturalnog odgoja i obrazovanja.“¹²² Vijeće Europe se prvo počelo baviti društvenom situacijom migranata u industrijskim zemljama zapadne Europe. U fokusu konferencija Vijeća europskih ministara od 1973. do 1976. bilo je obrazovanje djece migranata uz ideju da se migranti vraćaju u svoje zemlje te je obrazovanje bilo usmjereno na očuvanje njihovog jezika i kulture zemlje porijekla kako bi im se olakšao povratak u njih. Takav pristup često je vodio asimilističkoj politici i pedagogiji segregacije. *Council for Cultural Co-operation* (Vijeće za kulturu) 1973. ispitalo je obrazovnu situaciju djece migranata te su se organizirali stručni skupovi s ciljem osposobljavanja učitelja koji su radili s njima. Novost koju Rey predlaže je trening interkulturalnog odgoja i obrazovanja za sve učitelje, cjelokupno nastavno osoblje, kako bi se izbjegla marginalizacija djece i njihovih učitelja te kako bi ih se pripremio za dolazak učenika u obične razrede nakon boravka u razredima adaptacije. Vijeće Europe prihvatilo je ideju te je pokrenulo program za osposobljavanje učitelja koji rade s djecom migranata. U kontekstu osposobljavanja učitelja interkulturalna opcija nije prepoznata samo kao jedna od mogućnosti, već kao sredstvo za transformaciju cjelokupnog djelovanja Vijeća Europe.¹²³ Promjena u pristupu i razvoj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja događa se s projektom koji pokreće Vijeće za kulturu u razdoblju od 1977. do 1983., kada je radna skupina radila na kreiranju metoda i strategija za osposobljavanje učitelja u Europi.¹²⁴

L. Porcher objašnjava zašto je došlo do promjene paradigme u kreiranju interkulturalnog odgoja i obrazovanja te donosi presjek društvenih događanja iz socioekonomske perspektive. Zapadna Europa u procesima industrijalizacije trebala je radnu snagu, što je povećalo priljev stanovništava. Migracije spomenute u govoru o europskoj multikulturalnosti bile su okidač koji je pokrenuo razvoj i rješavanje novonastalog problema – pitanje obrazovanja djece migranata. Socioekonomska perspektiva, odnosno potreba za kvalificiranom radnom snagom preokrenula je pogled na migracije; od marginalizacije migranata do pristupa koji ukazuje na važnost obrazovanja djece migranata. Interkulturalnim odgojem i obrazovanjem željelo se riješiti pitanje očuvanja kulturnog nasljeđa djece migranata te njihove prilagodbe u društvu.

¹²² Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 42.

¹²³ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 42.

¹²⁴ Usp. Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 23.

Iako je problem imao i administrativne i ekonomske perspektive, Vijeće Europe, ali i druge organizacije kao što su UNESCO i Europska zajednica, okrenule su se rješavanju problema iz pedagoške perspektive. Problem se počeo rješavati s najvećeg zapovjednog lanca, a to je osposobljavanje učitelja o kojima ovisi kako će obrazovni sustav funkcionirati i kavu nastavu omogućuju.¹²⁵ S obzirom na pedagoško usmjerenje, Vijeće Europe imalo je za cilj stvoriti program za osposobljavanje učitelja koji su odgovorni za obrazovanje migranata te je u razdoblju između 1977. i 1978. na nacionalnoj razini pokrenulo istraživanje u osam zemalja, gdje su stručnjaci analizirali organizaciju i metode u osposobljavanju učitelja u povezanosti s obrazovanjem djece migranata, i to u sljedećim zemljama: Nizozemska, Velika Britanija, Švedska, Francuska, Njemačka, Portugal, Španjolska, Švicarska. Na temelju podataka Louis Porcher bio je zadužen za stvaranje izvješća koje se sastojalo od teorijskog dijela o interkulturalnom odgoju i obrazovanju te praktičnih savjeta za učitelje i donositelje odluka, a pri čemu je Porcher postavio temeljne sociološke postavke.¹²⁶ Kao rezultat projekta, Vijeće Europe prihvatilo je ideju interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao službenu obrazovnu politiku i metodički pristup u obrazovanju migranata u europskim državama.¹²⁷ Na konferenciji u Dublinu 1983. Vijeće Europe usvojilo je rezoluciju o djeci iseljenika, a u kojoj je afirmirana važnost interkulturalne dimenzije obrazovanja. Iduće godine usvojena je preporuka prema kojoj osposobljavanje učitelja treba biti utemeljeno na interkulturalnom razumijevanju.¹²⁸ Po završetku projekta za interkulturalno osposobljavanje učitelja L. Porcher vodio je novi projekt *Obrazovanje i kulturni razvoj migranata* s ciljem diseminacije interkulturalne perspektive u većinu zapadnih europskih zemalja. Na konceptualnoj razini projekt je potvrdio da je interkulturalan pristup bitno dinamičan i dijalektalan.¹²⁹ Dakle, u prvoj fazi nije polučio uspjeh jer je pogled na djecu migranata uključivao ideju povratka u zemlju porijekla te se u obrazovanju naglasak stavljao na vještine

¹²⁵ Usp. Louis PORCHER, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, 14-18.

¹²⁶ Usp. Louis PORCHER, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, 7, 17-18.

¹²⁷ Usp. Dijana DRANDIĆ, Intercultural Education in the Croatian Context: Roma Inclusion in the Adult Education System, u: *IAIE Zagreb conference: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*, M. Bartulović – L. Bash – V. Spajić-Vrkaš (ur.), Zagreb, 2014., 259.

¹²⁸ Usp. Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 23.

¹²⁹ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 43.

potrebne za reintegraciju. Uspjeh doživljava 90-ih kada postaje instrument za promicanje jednakih prilika za ostvarenje integracije u društvenom i ekonomskom životu.¹³⁰

U počecima njegova razvoja koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja obilježavale su sljedeće karakteristike: „kulturalna raznolikost se promatrala kao društveno poželjna, temeljni stav koji se promicao bilo je razumijevanje i poštovanje, pogled na kulturu manjina u počecima je bio folklorni jer se usmjerio na aspekte poput odijevanja, hrane i sl. te je sadržavao stereotipni pogled na kulturne razlike.“¹³¹ Od 1986., pod utjecajem francuskog sociologa L. Porchera, aktivnosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja fokusirale su se na učenje francuskog kao drugog jezika. To učenje sastojalo se u učenju jezičnih aspekata i kulturnih komponenata, dvaju aspekata koji su bitni za komunikaciju pojedinaca.¹³² Prema izvješću francuskog sociologa L. Porchera, interkulturalni odgoj i obrazovanje definira se kao obrazovanje koje ne razdvaja djecu, već ih spaja u njihovim sličnostima i razlikama i koje im osigurava jednake prilike u školovanju. Ključ pristupa je u razumijevanju pozadine iz koje dolaze i u kojoj se nalaze djeca migranata: ekonomska, sociološka, psihološka, kulturalna stvarnost. Fokus nije na znanju i pukim činjenicama koje učitelji trebaju usvojiti, već na metodologiji i usvajanju interkulturalne kompetencije kako bi se razumjela druga osoba kao slična i različita. Učenik je u središtu tog obrazovnog procesa, a kod osposobljavanja učitelja naglašava se razvoj stavova i primjerenih metoda učenja.¹³³

1.3.2.2. Razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja u međunarodnim organizacijama

Razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Europi uvjetovan je pojavom migranata. C. Alleman Ghionda, uz migracije kao društveni kontekst koji je spomenut u poimanju multikulturalnosti i pojave i uzroka u Europi, ističe još nekoliko čimbenika koji su doprinijeli razvoju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Europi: promjena paradigme u društvenim znanostima koja je utjecala na uvođenje kulture kao analitičke kategorije, koja je postala predmet bojnih istraživanja u području filozofije, psihologije, obrazovanja, etnologije i drugih

¹³⁰ Usp. Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa* 121, 125.

¹³¹ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *The religious dimension of intercultural education: challenges and realities*, 60.

¹³² Usp. Tamar SHUALI, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, 144.

¹³³ Usp. Louis PORCHER, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, Strasbourg, 1981., 31,38.

što je doprinijelo istraživanju interkulturalne dimenzije. Društveni pokreti u Americi 60-ih i 70-ih, migracije nakon Drugoga svjetskog rata i migracije uzrokovane kolonizacijom potaknule su svijest o multikulturalnoj Europi. Kao posljednji čimbenik ističe utjecaj međunarodnih i transnacionalnih organizacija koje su aktualizirale interkulturalan pristup kao predmet istraživanja.¹³⁴ S obzirom da su društvene promjene opisane u dijelu o multikulturalnosti, istaknut ćemo utjecaj međunarodnih organizacija.

Teorijski razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja povezan je s organizacijama kao što su UN i UNESCO. Upravo one su svojim radom poticale interkulturalne principe na svjetskoj razini, mirno rješavanje sukoba te su poticale razvoj obrazovnih strategija koje se temelje na poštovanju temeljnih ljudskih prava i sloboda.¹³⁵ Dokumenti Ujedinjenih naroda donose ciljeve interkulturalnog odgoja i obrazovanja kroz kulturni aspekt obrazovanja, koji je prisutan u temama kao što su prava manjina, pitanje kulturnog identiteta, jezika, religije i vrijednosti.¹³⁶ UNESCO je 1974. izdao *Preporuku o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* prema kojoj obrazovanje treba poticati razumijevanje i poštovanje svih ljudi, kultura i njihovih vrijednosti, svijest o povećanoj globalnoj međuovisnosti ljudi i nacija, sposobnost komunikacije s drugima, razumijevanje nužnosti međunarodne solidarnosti i suradnje, svijest o pravima i dužnostima pojedinaca i skupina jednih prema drugima i spremnost pojedinca za rješavanje problema u svojoj zajednici, državi. Značajke obrazovanja koje *Preporuka* ističe su znanje, interkulturalna osjetljivost, tolerancija, komunikacija, suradnja i djelovanje.¹³⁷ UNESCO u svojim *Smjernicama o interkulturalnom obrazovanju* definira glavni cilj, koji će kasnije preuzeti i druge organizacije, koji potiče i vodi prema angažmanu na društvenoj razini: *učiti živjeti zajedno*. Učenici moraju biti osposobljeni za „razumijevanje drugih ljudi i prihvaćanje međuovisnosti u kontekstu

¹³⁴ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe, u: *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, J. A. Banks (ur.), New York, 2009., 135-137

¹³⁵ Usp. Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 22.

¹³⁶ *Opća deklaracija o ljudskim pravima* predstavlja međunarodni pravni okvir za govor o interkulturalnom odgoju i obrazovanju jer ističe kako obrazovanje zahvaća sve dimenzije osobe te poziva na poštovanje dostojanstva svakog čovjeka. UJEDINJENI NARODI, *Opća deklaracija o ljudskim pravima*, Pariz, 1948. Drugi dokumenti UN-a usmjereni su na promicanje priznavanja jednakosti u kulturno raznolikom društvu, i to u odnosu na prava religijskih, etničkih, jezičnih manjina, prava migranata i obrazovanje njihove djece: *The Convention on the Rights of the Child*, New York, 1989., čl. 29.; *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, New York, 1990., čl. 45.; *Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*, 1992., čl. 4.

¹³⁷ Usp. UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (19. XI. 1974.), u: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (1. IX. 2020.)

poštovanja pluralnih vrijednosti, međusobnog razumijevanja, mira i kulturne raznolikosti te steći znanja, vještine i vrijednosti koje doprinose duhu solidarnosti i suradnje među različitim pojedincima, etničkim, socijalnim, kulturnim i religijskima skupinama i nacijama.“¹³⁸ Podrazumijeva se odgoj za interkulturalnu kompetenciju kako bi se ostvarila integracija manjina, ali i postigla kohezija društva. Interkulturalni odgoj i obrazovanje se povezuje s društvenim i humanističkim znanostima, s umjetnošću i građanskim odgojem. Ono uklanja predrasude jer pruža znanje i otvara osobu za različitosti.¹³⁹ S obzirom na činjenicu da učenici nisu pripadnici samo različitih kultura, već i religija, te imajući u vidu kontekst pojedine države, UNESCO podsjeća na potrebu primjene religijske dimenzije u interkulturalnom odgoju i obrazovanju.¹⁴⁰

Organizacija koja najviše promiče i doprinosi razvoju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a čije preporuke i inicijative promiče i Europska unija, je Vijeće Europe. Iako su migracije prva pojava s kojom se povezuje interkulturalni odgoj i obrazovanje i kontekst u kojem je nastao, njegov razvoj pokazuje da se ne fokusira samo na taj fenomen. N. Hrvatić ističe da je Vijeće Europe imalo tri faze. 70-ih je to bilo obrazovanje usmjereno na migrantske skupine, 90-ih na nacionalne manjine iz Istočne i Jugoistočne Europe, a u novom tisućljeću obrazovanje je usmjereno na sve – cjelokupno europsko društvo koje ima za cilj suživot, naučiti živjeti zajedno.¹⁴¹ Možemo reći da se ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja, baš kao i njegova pojava, mijenjaju s obzirom na promjene na društvenoj sceni. Zato je potrebna promjena od monokulturalnog obrazovanja, usmjerenog na vlastitu državu, do interkulturalnog odgoja i obrazovanja i međunarodnog pogleda na svijet i međuljudske odnose.¹⁴² Interkulturalni odgoj i obrazovanje 70-ih godina javlja se u kontekstu govora o ljudskim pravima, gdje se učenje o drugim kulturama promatra kao izvor bogatstva,¹⁴³ a kasnije i u kontekstu obrazovanja i integracije migranata s ciljem razvoja prikladnih mjera za učenike različitih kulturnih pozadina.¹⁴⁴ Sukladno tome, interkulturalni odgoj i obrazovanje prepoznato je i kao važno

¹³⁸ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, 20, 32.

¹³⁹ Usp. UNESCO, *UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Paris, 2009., 114-115.

¹⁴⁰ Usp. UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, 14.

¹⁴¹ Usp. Neven HRVATIĆ, Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u: *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2007.) 2, 244.

¹⁴² Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, 2008., 105.

¹⁴³ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Declaration regarding intolerance – a threat to democracy (14. V. 1981.), u: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680534192> (5. IX. 2021.), br. 1.

¹⁴⁴ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to the Member States on Second-Generation Migrants (20. III. 1984.), u: <https://www.refworld.org/docid/510106922.html> (5. IX. 2021.), br. 4.

područje u obrazovanju učitelja¹⁴⁵ s obzirom na migracijski proces. Stoga se zemljama članicama preporučilo da u svojim obrazovnim i zakonodavnim sustavima promiču interkulturalni pristup u obrazovanju učitelja, što je potvrđeno i u kasnijim dokumentima.¹⁴⁶ S obzirom da se kulturna raznolikost povezivala s migracijskim procesima, doprinos interkulturalnog odgoja i obrazovanja prepoznat je u stjecanju znanja koje uklanja predrasude i prepoznaje drugoga kao izvor bogatstva, a ne kao prijetnju za većinsku kulturu. Obrazovanje se promatra kao preduvjet ostvarenja željenih promjena, integracije i inkluzije.¹⁴⁷ Ipak, s obzirom da preporuke Vijeća, baš kao i drugih organizacija, nemaju zakonodavnu snagu, prepoznata je potreba razvoja strategije za opći pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju i njegovoj sustavnosti zbog neujednačenog pristupa zemalja članica njegovim ciljevima i načelima. Nedostatak univerzalne vizije o implementaciji interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nacionalne kurikulume¹⁴⁸ doveo je do potrebe stvaranja ujednačene terminologije interkulturalnog odgoja i obrazovanja i njegovog sadržaja, kao i razvoja nastavnih metoda i materijala koji će poslužiti kao primjeri za implementaciju interkulturalne dimenzije u kurikulume zemalja članica. Tome je doprinio rad Vijeća Europe koji povezuje interkulturalni odgoj i obrazovanje s vlastitim vrijednostima i sukladno tome stvara viziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, čija je uloga „stvarati svijet u kojem su ljudska prava poštovana, a demokratska participacija i vladavina prava zajamčene svima. Krajnji ishod bilo bi društvo koje pokazuje solidarnost, brine za marginalizirane i socijalno isključene. Tri su načela koje Vijeće Europe ističe kao temelj interkulturalnog odgoja i obrazovanja: 'ono je vrijednosno usmjereno, promiče usvajanje građanske kompetencije te je direktna vježba demokracije.'¹⁴⁹ Interkulturalni odgoj i obrazovanje povezivalo se s različitim područjima: učenjem stranih jezika (zbog čega

¹⁴⁵ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration (25. IX. 1984.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804eced9 (3. XI. 2020.), br. 1.

¹⁴⁶ Usp. PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution on Integration of migrants in Europe: the need for a proactive, long-term and global policy (25. VI. 2014.), u: <https://pace.coe.int/en/files/21067/html> (5. IX. 2021.), br. 12.

¹⁴⁷ Usp. CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on promoting diversity through intercultural education and communication strategies (15. X. 2014.), u: <https://rm.coe.int/1680719686> (5. IX. 2021.), br. 4.

¹⁴⁸ Usp. CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on promoting diversity through intercultural education and communication strategies (15. X. 2014.), u: <https://rm.coe.int/1680719686> (5. IX. 2021.), br. 6.

¹⁴⁹ Gerhard NEUNER, The dimensions of intercultural education, u: *Intercultural competence for all*, J. Huber (ur.), Strasbourg, 2012., 14, 16.

je 2001. bila proglašena europskom godinom jezika),¹⁵⁰ zatim s religijskom raznolikošću i dijalogom¹⁵¹ te s obrazovanjem i inkluzijom romske djece.¹⁵²

Govor o interkulturalnom odgoju i obrazovanju pokriva širok spektar tema i područja. S obzirom da se interkulturalni odgoj i obrazovanje javilo kao odgovor na sociopolitičke procese u Europi, adresati su nužno njima određeni te uključuju pripadnike migrantskih skupina, nacionalnih i etničkih manjina. Interkulturalni odgoj i obrazovanje je svojim kasnijim razvojem za Vijeće Europe postalo poticajnom referencom, metoda i perspektiva za izvođenje svih programa i rada, na kulturnom razvoju gradova, priznanju manjina, Roma, studentskih mobilnosti i sl.¹⁵³ S obzirom da je interakcija i ulaženje u odnos temeljna karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja, pod tim vidom se promatra i usvajanje znanja o drugima. Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja nije samo u prenošenju i usvajanju znanja o drugima, nego je ono u službi razumijevanja vlastite kulture i sustava vrijednosti iz perspektive drugoga.¹⁵⁴ Usvojeno znanje promatra se u odnosu s vlastitim razumijevanjem svijeta, vrijednosti i svjetonazora. Na taj način ne samo da se ostvaruje bolje razumijevanje i upoznavanje drugoga, već i samoga sebe.¹⁵⁵ „Interkulturalni pristup zahtijeva odmak od samog sebe, odbija gledati vlastitu kulturu kao centar svijeta, potiče na propitkivanje egocentričnih videnja svijeta i traženje istine kroz dijalog.“¹⁵⁶

Načela kojima se ostvaruju ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja su tolerancija, poštovanje i dijalog. Tolerancija (lat. *tolerare*) označava podnošenje nečega sa čim se ne slažemo. U odnosu na osobe drugačije kulture, to bi bilo podnošenje činjenice da drugi žive na drugačiji način, a da su pripadnici istoga društva. Pretpostavlja prihvaćanje postojanja drugačijih uvjerenja, tradicija, kultura. Tolerancija je tako najmanji preduvjet pred zahtjevom suživota. Poštovanje je pak kategorija koja pretpostavlja toleranciju, ali je nadilazi jer prihvaća

¹⁵⁰ Vidi: PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on the European Year of Languages (28. IX. 2001.), u: <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16954&lang=en> (1. IX. 2021.)

¹⁵¹ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (8. IV. 2008.) u: https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805d3df4 (3. IX. 2020.)

¹⁵² Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma/Gypsy children in Europe (3. II. 2000.), u: <https://rm.coe.int/09000016805e2e91> (3. IX. 2021.)

¹⁵³ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe, 43.

¹⁵⁴ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ur.), Paris, 2014., 24.

¹⁵⁵ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., 22.

¹⁵⁶ Micheline REY-VON ALLMEN, The Roles and Responsibilities of Decision Makers and Practitioners in Implementing The Religious Dimension of Intercultural Education, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Council of Europe (ur.), Strasbourg, 2004., 63.

razlike i promatra ih kao pozitivne, obogaćujuće. Tolerancija i poštovanje su nužni preduvjeti interkulturalnog dijaloga, koji označava otvorenu razmjenu ideja među osobama i grupama različitog kulturnog, jezičnog, etničkog i religijskog podrijetla. Temelji se na razumijevanju, otvorenosti za druge, istinskom poštovanju razlika i priznavanju dostojanstva i ljudskih prava. Dijalog je sredstvo ostvarenja socijalne kohezije, koja je cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja.¹⁵⁷ Interkulturalni dijalog se prepoznaje kao ključno sredstvo za promicanje raznolikosti, razumijevanja, pomirenja i tolerancije, zbog čega je važan aspekt interkulturalnog odgoja i obrazovanja.¹⁵⁸ U europskoj godini interkulturalnog dijaloga Vijeće Europe je izdalo *Bijelu knjigu o međukulturalnom dijalogu* čiji je lajtmotiv *jedinstvo u raznolikosti*. Interkulturalni dijalog je definiran kao „proces koji obuhvaća otvorenu i dostojanstvenu razmjenu mišljenja između pojedinaca i grupa različitog etničkog, kulturnog, vjerskog i jezičnog podrijetla i naslijeđa uz uzajamno razumijevanje i poštivanje. Potrebno je imati slobodu i sposobnost izražavanja, kao i volju i umijeće da se sasluša mišljenje drugog. Međukulturalni dijalog pridonosi političkoj, socijalnoj, kulturnoj i ekonomskoj integraciji i koheziji kulturno različitih društava. Teži za tim da razvije dublje razumijevanje različitih pogleda i praksi u svijetu, da poveća suradnju i sudjelovanje (ili slobodu izbora), da osnaži razvoj i transformaciju pojedinca, kao i da promiče međusobnu toleranciju i uvažavanje. Ima nekoliko ciljeva, prije svega da promiče potpuno uvažavanje ljudskih prava, demokracije i vladavine prava. On je moćno sredstvo medijacije i pomirenja: konstruktivnim zalaganjem za nadilaženjem kulturnih podjela on se bavi istinskim problemima društvenog raslojavanja i nesigurnosti. Sloboda izbora, sloboda izražavanja ravnopravnost, tolerancija i uzajamno poštivanje ljudskog dostojanstva vodeća su načela.“¹⁵⁹

Možemo zaključiti da se interkulturalni odgoj i obrazovanje promatra kao obrazovna strategija za prevenciju neželjenih oblika ponašanja (kao što su diskriminacija, ksenofobija, rasizam, marginalizacija, sukobi). Uloga interkulturalnog odgoja i obrazovanja je prepoznata u ostvarenju jedinstva koje prepoznaje i čuva raznolikost europskog društva. Vijeće Europe

¹⁵⁷ Usp. COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., 9-10.

¹⁵⁸ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Warsaw Summit Action Plan (20.V. 2005.), u: http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_plan_action_EN.asp. (3. IX. 2020.), čl. 3.

¹⁵⁹ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu*, 27.

ostvarenje suživota u kulturnoj raznolikosti povezuje s vlastitim vrijednostima jer ih smatra nužnim za razvoj solidarnog društva.¹⁶⁰

1.3.2.3. Suvremeni koncepti interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Istaknut ćemo neke od suvremenijih pogleda na obrazovanje u novom tisućljeću. Teorijske postavke i razvoj ovog koncepta nužno se oslanja na temeljne postavke interkulturalizma i pogleda na kulturu, važnost interakcije te uspostavljanja odnosa s pojedincima i skupinama kao sredstvo stvaranja kohezivnog društva. Prema A. Porteru, „interkulturalni odgoj i obrazovanje u Europi predstavlja pravu kopernikansku revoluciju. Konceptima kulture i identiteta više se ne pristupa rigidno, već dinamično, u konstantnoj evoluciji (ne samo u odnosu na migrante već i na autohtono stanovništvo). Drugost, emigracije, život u kompleksnom multikulturalnom društvu se više ne promatra kao čimbenik rizika i potencijalna opasnost, već kao prilika za osobno i obostrano obogaćivanje. Osoba druge etničnosti i kulture je pozitivna prilika za raspravu, učenje o drugim normama, vrijednostima i ponašanjima. Interkulturalni odgoj i obrazovanje odbacuje statičnost i kulturnu i ljudsku hijerarhiju te potiče dijalog i odnose u ravnopravnosti. Temelji se na pozitivnim prednostima transkulturalnog obrazovanja (obrazovanje o zajedničkoj ljudskoj naravi, ljudskim pravima, etičkim pitanjima) te multikulturalnog obrazovanja koje priznaje i poštuje druge kulture, ali dodaje novi element – interakciju koja uključuje direktnu razmjenu ideja, načela i sl.“¹⁶¹ J. Čačić-Kumpes ističe da se interkulturalni odgoj i obrazovanje u zapadnoj Europi smatralo alatom za kreiranje novog kulturnog identiteta uslijed pojave migranata. Danas je naglasak na usvajanju znanja o različitim kulturama, prihvaćanju različitosti i otvorenosti. Cilj je promjena stavova i mišljenja pojedinaca i grupa prema drugom i drugačijem. Pritom ističe kako se ne radi o novoj vrsti znanja, već novom pristupu koji integrira različite znanstvene discipline (povijest, sociologiju, psihologiju, antropologiju). Usmjereno je na sve skupine društva, a ne samo na pripadnike manjina.¹⁶²

¹⁶⁰ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (12. XI. 2003.), u: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5> (3. IX. 2020.), čl. 10.

¹⁶¹ Agostino PORTERA (ur.), Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects, 19-20.

¹⁶² Usp. Jadranka ČAČIĆ-KUMPES, Interkulturalizam i obrazovanje djece migrantskog porijekla, 215, 219.

Iz navedenog proizlaze temeljne karakteristike interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a koje reflektiraju temeljne odrednice interkulturalizma: identitet i kultura nisu određeni teritorijalnom pripadnošću, nisu statični, nego fleksibilni i dinamični, u stalnom su razvoju; naglasak je na interakciji koja ima za cilj upoznavanje i razmjenu mišljenja koje vodi do razbijanja predrasuda; smješta se između univerzalizma (svi ljudi imaju pravo na obrazovanje) i relativizma (svi trebaju imati pravo vlastitoga kulturnog identiteta i pravo na jednakost bez obzira na različitost); potiče interkulturalni dijalog, socijalnu inkluziju i interakciju; pretpostavlja stjecanje interkulturalnih kompetencija poput empatije, znatiželje, prilagodbe¹⁶³ te „u središte stavlja osobu, a ne religijsku, kulturnu ili jezičnu pripadnost.“¹⁶⁴ U pedagoškom konceptu interkulturalnog odgoja i obrazovanja „pojedinaac je u centru, ne promatra ga se kao nositelja određene kulture jer se ne smatra njenim produktom već njenim promicateljem, stoga ga kultura ne određuje.“¹⁶⁵

Jedna od autorica koja je doprinijela razvoju interkulturalnog odgoja i obrazovanja na projektu Vijeća Europe ističe njegove dvije glavne dimenzije: znanje i životno iskustvo. S obzirom da ne pretpostavlja interkulturalni odgoj i obrazovanje kao ekvivalent nekom predmetu, nego kao proces koji zahvaća cijelo obrazovanje, smatra da svaki predmet i svako područje treba u svojem pristupu razvijati kritičko razmišljanje pri prenošenju znanja i predstavljati znanje na pluralan način, pružiti pluralnost stavova i mišljenja kako bi učenici prepoznali i cijenili raznolikost te prepoznali svoju odgovornost u društvu. Druga dimenzija odnosi se na životno iskustvo i ona se smatra temeljnom: škola mora biti mjesto koje će to iskustvo omogućiti suradnjom učenika, gdje će se oni osjećati cijenjeno i prihvaćeno, a to iskustvo će ponijeti sa sobom u druga životna, društvena područja.¹⁶⁶ Ključ razumijevanja i primjene interkulturalnog odgoja i obrazovanja u praksi je interdisciplinarnost jer se radi o različitim razinama osposobljavanja za suživot u društvu izvan školske zajednice. „Interkulturalni odgoj i obrazovanje ne može se poučavati zasebno ili kao poseban projekt; važno je primijeniti interkulturalne perspektive u sve discipline u školi i u sve aktivnosti. Ne smije se raditi o kumulativnom pristupu (dodatne lekcije o djeci migranata ili povijesti, geografiji) ili raditi *ad hoc* planove i projekt kao dodatak kurikulumu. Radi se o obrazovanju koje vodi računa o svim

¹⁶³ Usp. Agostino PORTERA, Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues, 397-398.

¹⁶⁴ Agostino PORTERA, Risposta pedagogica interculturale per la societa complessa, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1, 29.

¹⁶⁵ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, 39.

¹⁶⁶ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, Towards an Intercultural Education, 107-109.

oblicima raznolikosti koje su prisutne u razredu. Ne samo jezične, kulturne, etničke ili tjelesne, već i rodne, političke, društvene, ekonomske. Iskustva Njemačke, Francuske i Italije pokazuju da nije najbolja strategija uvesti posebne lekcije o interkulturalnom obrazovanju, već mijenjati stavove, značenja i odnose jer ono traži i promiče novi oblike razmišljanja.“¹⁶⁷

Iako ne govori izravno o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, *Bijela knjiga* ukazuje na ulogu škole ističući potrebu odgoja za životne vještine učenika u pluralnom društvu i njihovu sposobnost upravljanja društvenom raznolikošću: „osnaživanju razvoja osobnosti i pružanju široke obrazovne osnove; škole su također važni čimbenici u pripremi mladih za život kao aktivni građani. One imaju odgovornost za usmjeravanje i podržavanje mladih u usvajanju alata i razvijanju stavova neophodnih za sve oblike života u jednom društvu, kao i strategija za njihovo usvajanje. One im trebaju omogućiti da razumiju vrijednosti koje leže u osnovi demokratskog života, da ih upoznaju s poštivanjem ljudskih prava kao osnovom za upravljanje raznolikošću i podržavanjem otvorenosti prema drugim kulturama.“¹⁶⁸

Alleman Ghionda ističe kako interkulturalni odgoj i obrazovanje u novom tisućljeću nadilazi pitanje odnosa manjinskih i većinskih, etničkih i kulturnih grupa jer proširuje koncept poimanja raznolikosti koja se javlja u brojnim drugim oblicima. Problemi koje adresira su višejezičnost europskih zemalja, pitanje implementacije religijske raznolikosti u obrazovanje i, naravno, izazovi novih migracija koje su zahvatile Europu. Europske zemlje na različit način primjenjuju interkulturalni odgoj i obrazovanje u svoje obrazovne sustave jer svaka zemlja stavlja naglasak na fenomene koji su za nju relevantni. Stoga se primjena na razini obrazovnih struktura događa u različitim oblicima: naglašavanjem integracije manjina, prožimanjem cijelog kurikulumu interkulturalnom dimenzijom ili provođenjem interkulturalnog obrazovanja u predmetu građanskog odgoja, kao što je to slučaj u Ujedinjenom Kraljevstvu.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Agostino PORTERA (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects*, 21.

¹⁶⁸ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu*, 46.

¹⁶⁹ Usp. Cristina ALLEMANN-GHIONDA, *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Basel, 2004., 138-141.

1.3.3. Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja: novi koncept

Cilj je predstaviti put do širenja i promjene koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja uključivanjem religijske dimenzije. Definiranje religijske dimenzije ugrađeno je u istraživački instrument rada te je ispitivanje vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj promatrano u poveznici s ciljevima koje i Vijeće Europe definira u kontekstu provedbe u nastavi. U tu svrhu definirat će se poimanje interkulturalne kompetencije, ciljevi vezani za obrazovanje nastavnika te preporučene metode rada.

1.3.3.1. Povijesni razvoj

Iako je interkulturalni odgoj i obrazovanje doživio svoj razvoj u odnosu na primarnu fazu i danas kao adresate obuhvaća cjelokupno društvo te različite oblike raznolikosti, ipak na konceptualnoj razini nije uključivao religijsku raznolikost. Razlog za to nije bila diskriminacija religije, već primjena francuskog *laïcité* pristupa prema, kojem religija nema mjesto u javnom prostoru, već isključivo privatnom.

Kopernikanski obrat, koji spominje Agostino Portera¹⁷⁰, dogodio se kao reakcija na globalne događaje s početka tisućljeća (New York 11. rujna 2001, Bali 2001., Madrid 2004., London 2005.). Od 2002. uslijedilo je revidiranje koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja i uvođenje religijske dimenzije.¹⁷¹ Događaji na svjetskoj razini pokazali su da religija može biti i uzrok sukoba. Na razini političkih smjernica u obliku dokumenata promjena se događa 2003. na konferenciji europskih ministara obrazovanja u Ateni, koja je rezultirala deklaracijom prema kojoj se međureligijski dijalog ugrađuje u interkulturalni odgoj i obrazovanje s ciljem iskorjenjivanja rasizma, netolerancije, ksenofobije.¹⁷² Dakle, nakon događaja 11. rujna te na zahtjev ministara obrazovanja i konferencije u Ateni 2003. Vijeće je odlučilo promicati međureligijski dijalog s ciljem postizanja veće kohezije i smanjivanja rizika nerazumijevanja u europskim društvima.

¹⁷⁰ Usp. Agostino PORTERA, Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, u: *Intercultural Education*, 19 (2008.) 6, 486.

¹⁷¹ Usp. Robert JACKSON – Kevin O'GRADY, The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe's contribution, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 248–249.

¹⁷² Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (12. XI. 2003.) u: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5> (3. IX. 2020.)

Projekt *Intercultural Education and the challenge of religious diversity and Dialogue in Europe* vodio je Cesar Birzea te je interkulturalni odgoj i obrazovanje odveo korak dalje.¹⁷³ Vijeće Europe je pokrenulo projekt *Novi izazovi interkulturalnog odgoja i obrazovanja – religijska raznolikost i dijalog u Europi (The new challenge to Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe)* koji je svojim radom i nastalim publikacijama pridonio „definiranju koncepta, sadržaja i metoda kao i obrazovnih strategija za provedbu religijske dimenzije, pritom naglašavajući kako je ona od temeljne važnosti za stvaranje kulture razumijevanja, tolerancije i suživota. Također, projekt je stavio veliki naglasak na odgoj za dijalog u školskom kontekstu gdje religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga osposobljava za obostrano razumijevanje, toleranciju i kulturu življenja zajedno.“¹⁷⁴

Dva su ključna rezultata ovoga projekta doprinijela razvoju koncepta religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja: konferencija u Oslu i priručnik za škole. U Oslu je 2004. godine održana konferencija *Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja (The religious dimension of intercultural education)* čija su izlaganja objavljena u istoimenom zborniku koji je doprinio različitim perspektivama znanstvenika u razvoju religijske dimenzije. 2007. godine kreirana je knjiga s teorijskim i metodičkim konceptima pod naslovom *Religious diversity and intercultural education: reference book for schools*.¹⁷⁵

Najveća promjena dogodila se 2008., kada je Vijeće izdalo preporuku o dimenziji religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturalnog odgoja i obrazovanja, čime je religijska dimenzija postala dio koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja na teorijskoj razini.¹⁷⁶ Preporuka je upućena donositeljima odluka kako bi je implementirali u svoje obrazovne politike u obrazovnim reformama, u javnim odgojno-obrazovnim ustanovama i obrazovanju učitelja s ciljem izgradnje solidarnog društva. Robert Jackson, jedan od teoretičara pri Vijeću Europe koji je doprinio razvoju religijske dimenzije na teorijskoj razini, na zahtjev Vijeća 2014. godine izdao je knjigu *SignPosts* koja je *Preporuku* iz 2008. predstavila u obliku smjernica za implementaciju na razini nastave, ali i obrazovanja nastavnika u zemljama članicama.

¹⁷³ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe*, 45.

¹⁷⁴ COUNCIL OF EUROPE, *Resolution on the results and conclusions of completed projects 2003-2006*, Istanbul, 2007., br. 25.

¹⁷⁵ Usp. John KEAST (ur.), *How to use this reference book*, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Strasbourg, 2007., 9-10.

¹⁷⁶ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, *Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* (10. XII. 2008.), u: http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione_religiosa_ing.HTM (3. IX. 2020.)

Na teorijskoj razini promjena u uvođenju novog koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja odnosila se na razumijevanje pojmova kulture i religije. Poveznica ovih dvaju koncepata nalazi svoju teorijsku utemeljenost kod određenih autora i samog Vijeća. Američki antropolog Clifford Geertz 1966. „u svom poznatom eseju *Religija kao kulturološki sustav* ističe kako bi religiju trebalo proučavati kao simbolički sustav unutar kojeg vjernici tumače svijet i oblikuju svoj način života.“¹⁷⁷ U sociološkom kontekstu religiji se pristupa kao društvenoj i povijesnoj pojavi. Na taj način religija se ne promatra iz pozicije sadržaja i sustava vjerovanja, već u svojoj društvenoj funkciji koju ostvaruje onime što čini za društvo. Taj utjecaj se definira kroz individualno djelovanje na pojedinca te kroz djelovanje religijskih institucija u pojedinoj kulturi, čija obilježja mogu biti više ili manje religijski determinirana. Iz navedenih tumačenja zaključuje se da religija pripada području kulture i, u određenoj mjeri, na određenim prostorima čini njenu jezgru.¹⁷⁸ Navedene dimenzije razumijevanja religije u poveznici s kulturom nalaze se i u pristupu Vijeća Europe. Religije i nereligijska uvjerenja smatraju se kulturnim činjenicama u širem kontekstu društvene raznolikosti. Posebno se promatraju u kontekstu uloge koju imaju u životu pojedinaca: je li vjera središnji aspekt nečijeg života ili samo povijesna činjenica? Religijska dimenzija u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja treba odražavati tu raznolikost i kompleksnost na lokalnoj, regionalnoj i internacionalnoj razini.¹⁷⁹

R. Jackson objašnjava pristup Vijeća Europe: „Definiranje religije kao kulturnog fenomena uključuje povezivanje religijskih uvjerenja s razumijevanjem drugih aspekata kulture pojedinaca. Ne smatra se da je religija ograničena na takvo shvaćanje, već se promatra kao sredstvo za razumijevanje jezika, uvjerenja i stavova drugih vjernika ili svjetonazora bez obzira na pozadinu iz koje sami dolaze.“¹⁸⁰ Milot zaključuje da je religijska dimenzija bitan dio interkulturalnog odgoja i obrazovanja jer je sastavni dio kulture i identiteta velikoga broja pojedinaca. Religijska dimenzija povezana je s ciljem kako živjeti zajedno.¹⁸¹ Postoji svijest o religiji kao čimbeniku kohezije, ali i sukoba: „Dio bogatoga europskog kulturnog naslijeđa čini niz vjerskih, kao i sekularnih ideja o svrsi života. Kršćanstvo, judaizam i islam uz čitav niz

¹⁷⁷ Henry MUNSON, Geertz on religion: the theory and practice, u: *Religion*, 16 (1986.) 1, 19.

¹⁷⁸ Usp. Leksikon migracijskoga i etničkoga nazivlja, 59-61.

¹⁷⁹ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), čl. 2-3.

¹⁸⁰ Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 22.

¹⁸¹ Usp. Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), Strasbourg, 2007., 13-15.

interpretacija u okviru njih samih imaju dubok utjecaj na našem kontinentu. Ipak, sukobi izazvani vjerskim podjelama unutar zajednice osobina su i daleke i novije prošlosti Europe.“¹⁸²

I *Preporuka* iz 2008. utemeljenje za govor o religijama i nereligijskim uvjerenjima stvara na pristupu religiji kao aspektu kulture, zajedno s jezikom, povijesti i drugim tradicijama koje imaju udjela u osobnom i društvenom životu pojedinca. Priznavanje religije kao dijela kulture temelji se na doprinosu i važnosti religija u oblikovanju i razvoju Europe, kako u prošlosti tako i danas. Više nego u prethodnim dokumentima, ova *Preporuka* naglašava religijski identitet kao dio pojedinca koji (pozitivno ili negativno) oblikuje društvo svojim uvjerenjima. Takav utjecaj i prisutnost religija je neizbježan, stoga bi bilo neodgovorno zanemariti ga. Uz važnost povijesnog znanja o religijama, opravdanost poticanja učenja o religijama u državnim školama temelji se na slobodi prakticiranja vjeroispovijesti kao jednoga od temeljnih ljudskih prava.¹⁸³

1.3.3.2. Razumijevanje religijske dimenzije

Uvođenjem religijske dimenzije u interkulturalni odgoj i obrazovanje odgaja se pojedinca za razumijevanje religijskih i nereligijskih uvjerenja te se razvija sposobnost refleksije i kritičkog pristupa različitim svjetonazorima u pluralnim društvima.¹⁸⁴ Uloga religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja sastoji se u sljedećem: promicati razumijevanje, inkluziju i participaciju te učiti živjeti zajedno. Tri su cilja koja promiče: tolerancija, recipročnost i građanska osviještenost. Tolerancija podrazumijeva svijest o postojanju drugačijih uvjerenja i poštovanje istih, recipročnost kao kršćansko zlatno pravilo te traži prilagodbu vlastitog ponašanja drugima onako kako bih htio da se drugi ponašaju prema meni, a građanska osviještenost je sposobnost odmicanja od vlastitih uvjerenja u javnom prostoru s ciljem bolje prilagodbe i razumijevanja u susretu s drugim i poštovanja drugoga.¹⁸⁵

Analiza svih dokumenata na koje se *Preporuka* iz 2008. poziva i koji su prethodili i doveli do razvoja novog pojma analizirani su u licencijatskom radu te se stoga neće poimence spominjati. Rezultati analize dokumenata pokazali su da Vijeće pod religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja podrazumijeva sljedeće procese: „Kognitivna dimenzija

¹⁸² VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu*, 33.

¹⁸³ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), čl. 2, 4-6.

¹⁸⁴ Usp. Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, 13-15.

¹⁸⁵ Usp. Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, 13, 16-18.

uključuje znanje o religijama, simbolima, jeziku i praksi, podizanje svijesti o pravu na izbor religijskog ili nereligijskog uvjerenja kao temeljnog ljudskog prava i poštivanje ljudskog dostojanstva svake osobe. Ponašajna dimenzija razbija predrasude i stereotipe, odgaja za toleranciju, razumijevanje i stvaranje povjerenja. Komunikacijska dimenzija osposobljava za međureligijski dijalog i primjenu kritičkog pristupa. A emocionalna dimenzija podiže razinu kulturne osjetljivosti. Uz razinu informiranosti, učenika se želi odgojiti za religijsku osjetljivost i osposobiti za komunikaciju u religijski raznolikom društvu. Uz komunikacije vještine, ovaj oblik religijskog učenja usmjeren je na razvoj analitičkih, interpretacijskih vještina i vještina kritičkog razmišljanja kod učenika. S jedne strane je cilj pobuditi i razviti emocionalnu dimenziju osobe na temelju koje će učenik prepoznati dostojanstvo svake osobe i imati otvoreni stav prema religijskom pluralizmu, a s druge strane razviti njegov kritički duh kako bi znao reagirati pri susretu s neprihvatljivim društvenim fenomenima. Preporučuje se suradnja s drugim religijskim predstavnicima i stvaranje sigurnog prostora kako bi učenici mogli osjećati slobodu iznošenja vlastitih stavova i u njima se vježbati. Takvo učenje se temelji na interdisciplinarnom pristupu.¹⁸⁶

Prema teoretičarima koji su radili na razvoju teorijskog koncepta koji uključuje religijsku dimenziju, interkulturalni odgoj i obrazovanje se definira kao „vrsta obrazovanja koja ima za cilj odgoj za razumijevanje vjerskih i nevjerskih fenomena te razvoj vještine refleksije o različitim svjetonazorima u pluralnim društvima. Uključuje ne samo kognitivnu dimenziju, već i pripremu za život i aktivno vježbanje demokracije. Razvija osobnu autonomiju, kritički duh, toleranciju, otvorenost raznolikosti, osjećaj pripadnosti zajednici. Također razvija osjećaj povjerenja, ujedinjuje građane unatoč moralnim i religijskim neslaganjima.“¹⁸⁷ Novi koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja pojašnjava i R. Jackson: „Religijska dimenzija se smatra važnim dijelom koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja jer razumjeti kulturnu raznolikost pretpostavlja razumijevanje i znanje glavnih religija i nereligijskih uvjerenja o svijetu i njihovoj ulozi u društvu.“¹⁸⁸

¹⁸⁶ Marija JURIŠIĆ, *Uloga i važnost religijskog obrazovanja u interkulturalnom obrazovanju* (licencijatski rad), 90-91.

¹⁸⁷ COUNCIL OF EUROPE, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), 2007., 139.

¹⁸⁸ Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, 18.

1.3.3.3. Vjeronauk kao prostor ostvarenja religijske dimenzije i uloga nastavnika

Vijeće Europe veliki naglasak stavlja na ulogu obrazovnog sustava za razvijanje građanskih vještina koje pojedincima omogućuju ne samo uspješniju integraciju, već aktivno sudjelovanje u javnom prostoru i razvoj vještina potrebnih za život i suživot: „U multikulturnoj Europi, uloga obrazovanja nije samo u pripremi pojedinca za tržište rada već u osnaživanju razvoja osobnosti i pružanju široke obrazovne osnove; škole su također važni čimbenici u pripremi mladih za život kao aktivni građani.“¹⁸⁹ Doprinos religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja osobito je vidljiv u stjecanju znanja o drugim religijama jer je upravo neznanje i nepoznavanje drugoga izvor brojnih nedorazumova, predrasuda, sukoba i marginalizacije skupina ili pojedinaca. Zato se religijska dimenzija smješta u prostor javne škole. Koncept religijskog obrazovanja i ostvarivanja religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja ne odnosi se samo na jedan predmet, već na više njih: „U okviru formalnih kurikuluma, međukulturalna dimenzija prožima sve predmete. Neki od najvažnijih u tom smislu su povijest, jezici i vjeronauk. Obrazovanje na području vjeronauka u međukulturalnom kontekstu pruža znanje o *svim* svjetskim religijama i vjerovanjima i njihovoj povijesti i omogućava pojedincu da razumije religije i vjerovanja kako bi izbjegao predrasude.“¹⁹⁰

Ovaj rad stavlja fokus na vjeroučitelje, stoga se i religijska dimenzija promatra u kontekstu vjeronaučne nastave kao oblika religijskog obrazovanja. Projekt *The Challenge of Intercultural Education Today: Religious Diversity and Dialogue in Europe*, čiji rezultat je i zbornik *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, u definiranju pojma *religious education* govori o dva modela religijskog obrazovanja – konfesionalnom i nekonzfesionalnom. Proučavanjem priručnika¹⁹¹ i smjernica za provedbu religijskog obrazovanja nastalih na temelju preporuka Vijeća Europe, možemo iščitati promicanje religijskog obrazovanja i općih ciljeva koji su u funkciji ostvarenja ciljeva europskih organizacija. Prevladava stav da religijski neutralni ciljevi utječu na stvaranje i povećanje osjetljivosti kod učenika prema različitim vjerskim tradicijama i religijama, ali i prema nereligijskim svjetonazorima.¹⁹² Upućivanje učenika na religijsku stvarnost bez konkretnog

¹⁸⁹ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu*, 45-46.

¹⁹⁰ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu*, 46.

¹⁹¹ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), 2007.; COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009.; COUNCIL OF EUROPE, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ur.), Paris, 2014.; Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014.

¹⁹² Usp. Peter SCHREINER, *Religious education in the European Context*, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 147.

povezivanja s jednom vjerskom tradicijom usmjerava osobu u mnoštvu religijskih tradicija u kojoj svaka polaže pravo na vlastitu istinu. Zato Vijeće Europe promiče nekonzfesionalni pristup koji djelomično uključuje *učenje o religiji (learning about religion)*, a ponajviše se oslanja na *učenje od religije (learning from religion)* gdje se u središte stavlja iskustvo učenika različitih vjerskih tradicija kako bi se učenika povežalo, ne samo sa znanjem o drugima, nego i s unutarnjim razlozima za uvjerenja na koje se drugi oslanja. Pretpostavlja se da će na taj način učenik propitkivati i učvrstiti svoja uvjerenja te naučiti kako ih komunicirati drugome, a da se tuđa uvjerenja pritom ne dovode u pitanje. Očekivani ishodi su sprečavanje fundamentalizma, fanatizma, diskriminacije i netolerancije.

Generalno možemo zaključiti da su ciljevi religijskog obrazovanja u Europi, oslanjajući se na pristupe europskih priručnika i drugih autora u tom području, usmjereni na formaciju identiteta, ostvarivanje dijaloga, usvajanje otvorenog stava prema različitim religijama i poželjnih oblika ponašanja koji doprinose stvaranju tolerantnog društva.¹⁹³ Religijsko obrazovanje prepoznato je kao resurs, alat koji se koristi u svrhu promicanja demokratskih vrijednosti, ostvarenja ljudskih prava i aktivnog građanstva. Iako je vidljiva tendencija prema neutralnom pristupu govoru o religijama, dokumenti potiču da se – bez obzira na konzfesionalni ili nekonzfesionalni model religijskog obrazovanja u pojedinim zemljama – primijeni kritički pristup učenju o religijama. Potrebno je istaknuti da preporuke i deklaracije iz 2008., 2011. i 2015.¹⁹⁴ pokazuju kako i konzfesionalno (termin koji se koristi u dokumentima je *denominacijsko*) religijsko obrazovanje može ostvariti ciljeve religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja: „učenje o religijama i nereligijskim uvjerenjima i denominacijsko učenje nisu nekompatibilni, obje vrste učenja pomažu u oblikovanju vrijednosti i stavova, posebno onih potrebnih za promicanje temeljnih vrijednosti Vijeća Europe.“¹⁹⁵ Iako postoje razlike u ta dva pristupa, nema zapreke za ostvarenje interkulturalnih ciljeva u konzfesionalnom religijskom obrazovanju, odnosno konzfesionalnom vjeronauku.

¹⁹³ Vidi: Peter SCHREINER, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, J. Berglund – T. Lundén – P. Strandbrink (ur.), Boston/Berlin, 2015., 147.; Øystein LUND JOHANNESSEN – Geir SKEIE, The relationship between religious education and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 267.; Robert JACKSON, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, 2014., 33-34.

¹⁹⁴ Vidi: PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue (12. IV. 2011.), u: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 13.; PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution 2076: Freedom of religion and living together in a democratic society (30. IX. 2015.), u: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22199&lang=en> (3. IX. 2020.), čl. 13.4.

¹⁹⁵ COUNCIL OF EUROPE, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (4. XI. 2009.), u: https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805b0af6 (3. IX. 2020.), čl. 5b.

1.3.4. Provedba religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja: uloga i kompetencije nastavnika

S obzirom da se vjeronauk prepoznaje kao mjesto provedbe ciljeva religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja, postavlja se pitanje uloge nastavnika u tom procesu te kompetencija koje su potrebne za njeno ostvarenje. Odgovor se pronalazi u međunarodnoj perspektivi, u smjernicama Vijeća Europe te među istraživanjima i teorijskim smjernicama hrvatskih pedagoga.

1.3.4.1. Međunarodna perspektiva

Interkulturalna kompetentnost vještina je koja se očekuje od svakoga europskog građanina, a početak njezinoga cjeloživotnog razvoja smješta se u školski sustav. Glavni promicatelj je nastavnik. Slijedi uvid u glavne definicije i indikatore razvoja interkulturalne kompetencije od strane nastavnika u oblikovanju nastavnog procesa.

1.3.4.1.1. Razumijevanje interkulturalne kompetencije

U *Preporuci* iz 2008., kao cilj religijske dimenzije definira se razvoj interkulturalne kompetencije. Ipak, prije negoli predstavimo koncept religijske dimenzije interkulturalne kompetencije korišten u istraživanju, predstaviti ćemo sažeti prikaz teorijskih modela interkulturalne kompetencije.

Za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja pretpostavlja se interkulturalna kompetentnost učitelja. Interkulturalna kompetencija je široko postavljen koncept i različiti autori različito pristupaju njezinim dimenzijama. Većina autora definira je kao skup znanja, stavova i vještina koja uključuje tri dimenzije – kognitivnu, bihevioralnu/komunikacijsku, emocionalnu/afektivnu. Pojam interkulturalne kompetencije prvi put su upotrijebili Byram i Zarate 1997. kao oznaku za „sposobnost interakcije s drugima, prihvaćanja drugih perspektiva i razmišljanja o svijetu, sposobnost medijacije među tim perspektivama, kao i svijest o

postojećim razlikama.“¹⁹⁶ Razvoj Byramovog modela interkulturalne kompetencije bio je povezan s učenjem stranog jezika. Stavove povezuje s bivanjem (znati biti), znanje (znati) se odnosi na aktivno učenje o događajima, identitetima, društvenim obilježjima, a vještine su povezane s djelovanjem (znati činiti, razumjeti, učiti) u interkulturalnim situacijama.¹⁹⁷

Predstaviti ćemo i neke ključne autore koji se vežu uz razvoj različitih modela interkulturalne kompetencije. Jedna od njih je i D. Deardorff, prema kojoj je interkulturalna kompetencija „sposobnost učinkovite i primjerene interakcije u interkulturalnim situacijama, na temelju specifičnih *stavova* (poštovanje drugih kultura, otvorenost, znatiželja i otkrivanje, tolerancija), *interkulturalnog znanja* (kulturalna samosvijest, dubina kulturalnog znanja, društveno-jezična svijest), *vještina* (slušanje, opservacija, promatranje i evaluacija, analiza, interpretacija, povezivanje) i *promišljanja*.“¹⁹⁸ U najširem smislu, interkulturalnu kompetenciju možemo odrediti kao „kompleks sposobnosti potrebnih za učinkovito i svrsishodno djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturalno drukčije od nas.“¹⁹⁹ M. Bennett je razvio DMIS model (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) kojim je identificirao šest orijentacija (etnocentrizam, poricanje, umanjivanje kulturalnih razlika, etnorelativizam, prihvaćanje kulturalnih razlika, integracija kulturalnih razlika) kroz koje ljudi prolaze u stjecanju interkulturalne kompetencije. Model potvrđuje ulogu i važnost stjecanja iskustva kulturalnih razlika; što je ono složenije i sofisticiranije, potencijalna kompetencija u interkulturalnim odnosima raste.²⁰⁰ Prema UNESCO-vom konceptualnom i operativnom okviru, interkulturalna kompetencija uključuje „znanja o drugim kulturama i problemima koji se potencijalno mogu javiti pri susretu različitih kultura; otvoren stav koji potiče uspostavu i održavanje kontakta s različitim osobama, vještine potrebne za interakciju s pripadnicima druge kulture.“²⁰¹

Izazov definiranja interkulturalne kompetencije veže se i uz problem nepostojanja jedinstvenog instrumenta za njeno ispitivanje jer je svaki instrument izrađen za specifični kulturalni kontekst i svrhu. Zbog toga postoji veliki broj teorijskih pristupa o interkulturalnoj kompetenciji. Autori

¹⁹⁶ María Alonso BELMONTE – Isabel FERNÁNDEZ AGÜERO, Enseñar la competencia intercultural, u: *Enseñar hoy una lengua extranjera*, L. Ruiz de Zarobe – Y. Ruiz de Zarobe (ur.), Barcelona, 2019. 192.

¹⁹⁷ Usp. Michael BYRAM, Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education, u: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, D. K. Deardorff (ur.), Thousand Oaks, 2009., 322, 324.

¹⁹⁸ Darla K. DEARDORFF, *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States* (doktorska disertacija), North Carolina State University, Raleigh, 2004., 198, 256.

¹⁹⁹ Alvino FANTINI – Aqeel TIRMIZI, *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, Vermont, 2006., 12.

²⁰⁰ Usp. Mitchell R. HAMMER – Milton J. BENNETT – Richard WISEMAN, Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, u: *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (2003.) 4, 423.

²⁰¹ UNESCO, *Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework*, Paris, 2013., 16, 24.

razrađuju različite varijable koje dovode u vezu s interkulturalnom kompetencijom i tako mijenjaju njene dimenzije. Nepostojanje univerzalne definicije interkulturalne kompetencije predstavlja teškoću za određivanje mjernog instrumenta.²⁰² Talijanski pedagog Portera stvara svoj model jer smatra da su postojeći „pretežno anglosaksonski modeli, individualistički pristupi orijentirani prema zapadu. Prema njegovom modelu, znanje uključuje svijest o vlastitoj kulturi i kulturi drugoga, jezične, relacijske i komunikacijske vještine, medijaciju, upravljanje stereotipima, predrasudama i konfliktima, a stavovi uključuju otvorenost, osjetljivost, prilagodbu, upravljanje emocijama i novim situacijama te kritičko razmišljanje.“²⁰³

Imajući u vidu raznovrsnost pristupa u definiranju interkulturalne kompetencije gdje autori nisu vodili računa o religijskim uvjerenjima, ovo razumijevanje pojma interkulturalne kompetencije u kontekstu religijske dimenzije temelji se na smjernicama dokumenta Vijeća Europe o dimenziji religija i nereligijskim uvjerenjima u interkulturalnom obrazovanju. S obzirom da je Republika Hrvatska zemlja članica te da se definirane smjernice primjenjuju u odgojno-obrazovnim politikama zemalja članica, pokazalo se utemeljenim da teorijske postavke pitanja o razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi vjeronauka proizađu iz spomenutog dokumenta.

Vijeće Europe na razini općega govora o interkulturalnom odgoju i obrazovanju kao jedan od preduvjeta za ostvarenje ciljeva prepoznaje interkulturalnu kompetentnost građana. Prema smjernicama dokumenta koje izdaje Vijeće Europe, ostvarenje suživota kao cilja interkulturalnog odgoja i obrazovanja zahtijeva „ne samo znanje o drugome već i vještine kao što su empatija, promjena perspektive, tolerancija, svijest o sebi i vlastitom identitetu, emocionalna otvorenost, jezična kompetencija, interkulturalna komunikacija.“²⁰⁴ Vijeće

²⁰² Istraženi su mjerni instrumenti interkulturalne kompetencije u kojima se vide različiti pristupi autora: Najčešće korišteni instrument na engleskom jeziku koji se smatra standardiziranim upitnikom za mjerenje interkulturalne kompetencije je IDI Intercultural Development Inventory. Vidi: M.R. HAMMER, The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence, u: *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, M.A. Moodian (ur.), Thousand Oaks, 2008. Chen i Starosta razvili su skalu koja mjeri interkulturalnu osjetljivost te su u centar interkulturalne kompetencije stavili emocionalnu dimenziju. Njihov model interkulturalne kompetencije uključuje sljedeće dimenzije: afektivna ili interkulturalna osjetljivost, kognitivna ili interkulturalna svijest, bihevioralna ili interkulturalna spretnost. G. CHEN – W. STAROSTA, The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale, u: *Human Communication*, 3 (2000.) 1, 1-15. L. Arasaratnam također slijedi navedene dimenzije te uvodi nove varijable koje utječu na razvoj interkulturalne kompetencije: empatija, motivacija, interakcija, globalni stavovi, iskustvo. Vidi: Lily A. ARASARATNAM, The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence, u: *Journal of Intercultural Communication*, 9 (2009.) 2, 1-8.

²⁰³ Agostino PORTERA, Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy, u: *Intercultural Education*, 25 (2014.) 2, 159.

²⁰⁴ Gerhard NEUNER, The dimensions of intercultural education, 36.

definira interkulturalnu kompetenciju u odnosu na nastavnike koji „više ne mogu biti samo prenositelji materije, već vodiči za razvoj i uspješnu interakciju. U kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja trebaju. osim stručnosti u vlastitome predmetu, imati i kompetencije koje uključuju afektivnu dimenziju, razvoj osjetljivosti za interkulturalna pitanja i poticanje tema za razvoj empatije, kognitivnu svijest o interkulturalnim pitanjima i razvoj razumijevanja i znanja, te bihevioralnu učinkovitost u interkulturalnom okruženju, proaktivnost i konstruktivnost učitelja u radu.“²⁰⁵

Preporuka definira sastavnice interkulturalne kompetencije, kao i načine njenog razvoja u nastavi pri provođenju religijske dimenzije: „razvoj tolerancije i poštivanja prava na određeno uvjerenje i stavove temeljene na priznavanju urođenog dostojanstva i temeljnih sloboda svakog čovjeka; njegovanje senzibiliteta spram raznolikosti religijskih i nereligijskih uvjerenja; promicanje komunikacije i dijaloga između pripadnika različitih kulturnih, religijskih i nereligijskih sredina; promicanje znanja o različitim aspektima vjerske raznolikosti (simboli, ustaljene prakse itd.); razvoj vještina kritičke procjene i promišljanja s obzirom na razumijevanje perspektiva i načina života karakterističnih za različita religijska i nereligijska uvjerenja; borba protiv predrasuda i stereotipa po pitanju razlika koje čine prepreke međukulturalnom dijalogu te obrazovanje kojim se poštuje jednakost dostojanstva svih pojedinaca; razvoj sposobnosti nepristrane analize i tumačenja mnogih različitih podataka koji se odnose na raznolikost religijskih i nereligijskih uvjerenja, ne dovodeći u pitanje potrebu poštivanja religijskih i nereligijskih uvjerenja učenika i ne dovodeći u pitanje vjeronauk koji se pruža izvan sfere javnog obrazovanja.“²⁰⁶ U kontekstu religijske dimenzije govor o kompetencijama podrazumijeva „toleranciju i razumijevanje; podizanje svijesti o poštovanju s ciljem promicanja socijalne kohezije i građansko sudjelovanje gdje se svi osjećaju prihvaćeno i jednako s obzirom na prava i dostojanstvo. Religijska dimenzija nadilazi kognitivnu dimenziju i ima za cilj razviti osobnu autonomiju i kritički aparat, otvorenost prema raznolikosti i osjećaj pripadnosti zajednici.“²⁰⁷

²⁰⁵ Gerhard NEUNER, The dimensions of intercultural education, 42.

²⁰⁶ COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), u: http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione_religiosa_ing.HTM (3. IX. 2020.), br. 5

²⁰⁷ Usp. Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, 14-15.

1.3.4.1.2. Povezanost obrazovanja nastavnika i metoda rada za razvoj interkulturalne kompetencije učenika

Religijsko obrazovanje prepoznato je na razini Vijeća Europe kao mjesto ostvarivanja ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Istaknut će se uloga inicijalnog obrazovanja i ishodi koji se očekuju od nastavnika u oblikovanju nastavnog procesa s ciljem komuniciranja sadržaja religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja i razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika.

Preporuka inzistira na ostvarenju ciljeva na razini obrazovnih politika i institucija, ali i profesionalnog razvoja nastavnog osoblja.²⁰⁸ Kako bi se ostvarili ciljevi, načela i nastavni pristupi u interkulturalnom pristupu religijskoj dimenziji u nastavi, *Preporuka* ističe važnost nastavnih metoda i osposobljavanja učitelja. U svrhu kreiranja alata za pomoć nastavnicima, ali i donositeljima odluka, pri implementaciji religijske dimenzije u školama u Europi, 2007. je s teorijskim i metodičkim konceptima kreirana knjiga *Religious diversity and intercultural education: reference book for schools*. Svrha knjige je bila predlaganje nastavnih metoda i praksi za rad u osnovnim i srednjim školama, kao i primjeri implementacije religijske dimenzije u pojedine predmete, međupredmetne teme i projekte.²⁰⁹ Metode rada koje se nastavljaju na *Priručnik*, a koje su predložene *Preporukom* iz 2008. uključuju: korištenje „simulacija“ za stvaranje nastavnih situacija koje uključuju dijalog, dileme i razmišljanje; poticanje učenika na objektivno promišljanje vlastitog i tuđeg postojanja i pogleda; igranje uloga u pokušaju reproduciranja i razumijevanja gledišta i emocija drugih; korištenje „živih knjižnica“; suradnja radije nego natjecanje u izgradnji pozitivne slike o sebi; razvoj odgovarajućih pedagoških pristupa, kao što su fenomenološki pristup usmjeren na prijenos znanja i razumijevanja religija i nereligijskih uvjerenja, kao i poštovanje drugih osoba bez obzira na njihova vjerska i nereligijska uvjerenja; interpretativni pristup koji potiče fleksibilno razumijevanje religija i nereligijskih uvjerenja i izbjegava njihovo stavljanje u unaprijed definirani okvir; pristup koji učenicima omogućuje poštovanje i dijalog s drugim osobama koje imaju druge vrijednosti i ideje; kontekstualni pristup koji uzima u obzir lokalne i globalne uvjete učenja.²¹⁰

Nastavnici bi u nastavničkoj praksi trebali biti osposobljeni za razvijanje nastavničkih pristupa i kompetencija koje će im omogućiti „kreiranje raznolikih nastavnih resursa; razmjenjivanje

²⁰⁸ Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education, br. 1

²⁰⁹ Usp. John KEAST (ur.), How to use this reference book, 9-10.

²¹⁰ COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education, br. 7.

resursa i uspješnih iskustava u pogledu dimenzije religija i nereligijskih uvjerenja; promicanje kritičke procjene pouzdanosti i valjanosti izvora; stvaranje prilika za razmjenu i dijalog između učenika iz različitih kulturnih sredina; uzimanje u obzir lokalne i globalne naravi međukulturnog dijaloga; poštovanje zakonskih pravila i slobode izražavanja kako bi se borili protiv širenja prozelitskog, rasističkog ili ksenofobnog sadržaja; svijest o važnosti uspostavljanja pozitivnih odnosa s roditeljima, lokalnom zajednicom i vjerskim zajednicama (koje se ponekad mogu uključiti za posjete vjerskim ustanovama i sl.); upotrebu novih informacijskih tehnologija.²¹¹

Mjesto usvajanja navedenih vještina je prostor inicijalnog obrazovanja nastavnika. Postoji važnost „poučavanja interkulturalnih kompetencija kroz formalni obrazovni sustav koji mora biti iskorišten tako da građanima daje kompetencije potrebne za interkulturalni dijalog.“²¹² I drugi autori prepoznaju važnost i ulogu obrazovanja za interkulturalnu kompetenciju: „Preduvjet za ostvarenje ciljeva prvenstveno je da građani budu opremljeni interkulturalnom kompetencijom, ali ne samo pomoću obrazovanja. Na razini politika i institucija treba razviti sustav potpore međukulturalnoj interakciji i dijalogu. Zato je nužno stvoriti mjesta susreta i prostor za međukulturalni dijalog.“²¹³ *Bijela knjiga* posebno ističe važnost inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja nastavnika: „Obrazovni radnici na svim razinama imaju važnu ulogu u njegovanju međukulturalnog dijaloga i pripremi budućih generacija za dijalog. Svojom posvećenošću i odgojno-obrazovnim radom s učenicima i studentima obrazovni djelatnici služe kao uzor. Dodiplomsko obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja treba obuhvatiti nastavne strategije i metode kojima se nastavnici pripremaju za snalaženje u situacijama nastalim uslijed raznolikosti, diskriminacije, rasizma, ksenofobije, seksizma i marginalizacije i rješavanje konflikata na miran način.“²¹⁴ Prema *Preporuci*, osposobljavanje nastavnika u zemljama članicama podrazumijeva sljedeće karakteristike: „naglasiti da je izobrazba jedan od glavnih načina povećanja kompetencija nastavnika koji, kao takvi, također imaju dužnost pomoći u izgradnji tolerantnijeg i kohezivnijeg društva; osigurati učiteljima obuku i sredstva za stjecanje relevantnih nastavnih resursa s ciljem razvijanja potrebnih vještina za uzimanje u obzir religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturalnog obrazovnog pristupa; osigurati

²¹¹ COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education, br. 8.

²¹² Martyn BARRETT, The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact, 3.

²¹³ Martyn BARRETT (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, 28-29.

²¹⁴ VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu*, 47, 48.

obuku koja je u skladu s Europskom konvencijom o ljudskim pravima. Takva obuka treba biti objektivna i otvorena; razvijati obuku u metodama poučavanja i učenja koje osiguravaju obrazovanje za demokraciju na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini; poticati uvođenje multiperspektivnosti u programe izobrazbe nastavnika, kao ključnog elementa koji uzima u obzir široku rasprostranjenost različitih gledišta u poučavanju i učenju.²¹⁵

1.3.4.2. Hrvatska perspektiva: što znači biti interkulturalno kompetentan nastavnik?

Europske politike traže implementaciju u zemljama članicama, stoga preostaje uvidjeti stanje u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu na razini nacionalnih politika, hrvatskih istraživanja i smjernica u području pedagogije i osposobljavanja budućih nastavnika.

1.3.4.2.1. Europske politike u hrvatskom odgojno-obrazovnom području

Ako usporedimo pojam i razumijevanje multikulturalnosti u drugim dijelovima Europe, za Republiku Hrvatsku možemo reći da je monokulturalna zemlja s većinski hrvatskim stanovništvom. Ipak, kao što smo već istaknuli, pojam multikulturalnosti pojedine zemlje ne određuje isključivo njezina struktura stanovništva, već utjecaj različitih kultura tijekom njezine povijesti, razvoja i nastanka pojedine države. Ostaci utjecaja drugih naroda ostavili su tragove u našoj povijesti koji su vidljivi i danas. Posljedice Domovinskog rata također su vidljive u odnosima prema nacionalnim manjinama, posebno na području Istočne Hrvatske. Ako pogledamo povijesne procese kojima je naša zemlja bila obilježena, migracije i kulturna raznolikost također su dio našega kulturnog identiteta. Nastanak države i stvaranje suvereniteta obilježeni su međuetničkim odnosima koji su dugi niz godina bili prisutni na ovim prostorima. A tragovi su vidljivi i danas u obliku etničkih i nacionalnih manjina poput Srba, Mađara, Čeha, Talijana, Roma i sl. Teza je to koju možemo potvrditi i povezati s tvrdnjama britanskog sociologa Gundare o Europi kao multikulturalnoj tvorevini kojoj je društvena raznolikost upisana u korijenima. Iako u Republici Hrvatskoj, posebice nakon Domovinskog rata i stvaranja samostalne i suverene države, prevladava snažan nacionalni identitet, ne možemo reći da je teritorijalno Hrvatska obilježena samo jednom kulturom. Tragove možemo pronaći u arhitekturi

²¹⁵ COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education 2008, 8.

i uređenju gradova, u urbano-prostornim rješenjima, infrastrukturi u kojoj je prepoznatljiv utjecaj Austro-Ugarske, kao i u kurikulumu izbornih jezika u javnim školama, gdje je njemački jezik prvi izbor nakon engleskog.

Drugi narodi ostavili su utjecaj na hrvatsku kulturu i s pravom možemo govoriti o multikulturalnosti već danas; ne trebamo čekati pojavu migranata kako bismo ustvrdili da je multikulturalnost prisutna i na našim prostorima. Migracije nisu jedini dokaz o prisutnosti drugoga i drugačijega. Drugo je pitanje koje se odnosi na svijest građana i donositelja odluka o postojanju multikulturalnosti i upravljanja istom. Multikulturalnost u Republici Hrvatskoj nema jednaka obilježja kao u zapadnoj Europi koja je primarno odredište migranta. Republika Hrvatska je često prijelazna zemlja, ali ipak to ne isključuje njezino multikulturalno obilježje koje postaje sve izraženije uvozom stranih radnika. Kao što smo u prethodnim poglavljima mogli vidjeti, globalizacijski procesi i mediji utječu na pluralne značajke u svakoj zemlji, bez obzira na strukturu stanovništva. Ipak, Republika Hrvatska ima i neke svoje specifičnosti. Govori se o četiri čimbenika multikulturalnosti: prisutnost nacionalnih manjina, regionalne različitosti koje su vidljive u narječjima, mentalitetu, glazbi i drugim kulturnim običajima, upotreba jezika nacionalnih manjina u odgojno-obrazovnom sustavu te konfesionalna i religijska pluralnost.²¹⁶

Ako pogledamo strukturu stanovništva, podaci su sljedeći. Prema popisu stanovništva iz 2011., nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj činile su 10% stanovništva gdje većinom govorimo o autohtonim manjinama (Srbi, Mađari, Talijani), a onda i o doseljenicima.²¹⁷ Popis iz 2021. donosi sljedeće podatke: udio Hrvata u nacionalnoj strukturi stanovništva iznosi 91,63%, Srba 3,20%, Bošnjaka 0,62%, Roma 0,46%, Talijana 0,36% i Albanaca 0,36%, dok je udio ostalih pripadnika nacionalnih manjina pojedinačno manji od 0,30%. Udio osoba koje su se regionalno izjasnile iznosi 0,33%, a osoba koje se nisu željele izjasniti iznosi 0,58%. Prema vjerskoj pripadnosti, katolika je 78,97%, pravoslavaca 3,32%, muslimana 1,32%, osoba koje nisu vjernici i ateista ima 4,71%, dok se 1,72% osoba nije željelo izjasniti na pitanje o vjeri.²¹⁸ Istraživanja provedena u vrijeme i nakon Domovinskog rata pokazala su visoku razinu socijalne distance prema pravoslavicima, prema kojima je iskazana razina potpune neprihvaćenosti. Od Domovinskog rata pa sve do danas na društvenoj razini svjedoci smo socijalne distance prema

²¹⁶ Usp. Milan MESIĆ (ur.), *Minorities in Croatia and Challenges of Multiculturalism*, u: *Perspectives of Multiculturalism - Western and Transitional Countries*, Zagreb, 2004., 273, 275.

²¹⁷ DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, *Popis stanovništva, kućanstava i stanova. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinjem jeziku*, Zagreb, 2013., 17.

²¹⁸ DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, *Popis stanovništva, kućanstava i stanova u Republici Hrvatskoj (22. IX. 2021.)*, u: <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270> (5.XI.2021.)

etničkim skupinama. I na razini strukture stanovništva i utjecaja drugih naroda na hrvatsku kulturu i suvremene sociološke trendove, društveni čimbenici opravdavaju i ukazuju na potrebu interkulturalnog odgoja i obrazovanja i na našim prostorima. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj nije novost. Počeci interkulturalizma u politikama bivše Jugoslavije javljaju se 80-ih, kada je percepcija interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja bila marginalizirana i negativna. Počeci znanstvenih istraživanja i publikacija, sežu u početke 90-ih, koje su bile obilježene i Domovinskim ratom, što je bio još jedna od razloga za jačanje nacionalnog identiteta i odbacivanje i marginalizaciju interkulturalne politike.²¹⁹ Najveći doprinos istraživanjima u području interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj dolazi s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. V. Previšić kao jedan od prvih autora koji je uveo interkulturalizam u fokus znanstvenih istraživanja proveo je projekt u sklopu kojeg je ispitivana socijalna distanca prema nacionalno-etničkim, religijskim i devijantnim skupinama.²²⁰ Iako su istraživanja V. Previšića ukazivala na snažan utjecaj medija i mogućnost provođenja interkulturalizma na toj razini, ipak smatramo kako je najutjecajniji čimbenik odgoj i obrazovanje.

Europske politike o interkulturalizmu našle su svoje mjesto u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Europsko Vijeće donijelo je preporuku za sve države članice EU o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje.²²¹ U dokumentu Europske komisije o osam ključnih kompetencija, interkulturalna kompetencija integrirana je u sve navedene kompetencije. Pod njom se podrazumijevaju stavovi poštovanja prema kulturnoj raznolikosti te ostvarenju interkulturalne komunikacije.²²² Na razini odgojno-obrazovne politike u Republici Hrvatskoj prvi dokument koji je uveo europske preporuke o interkulturalnoj politici na nacionalnoj razini je *Nacionalni okvirni kurikulum*. 2011. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa je uvelo načelo interkulturalizma u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Također ovim dokumentom se prvi put izravno povezuje religijska dimenzija s razvojem interkulturalnih kompetencija. Interkulturalizam je definiran kao jedno od ključnih načela koje doprinosi ostvarenju nacionalnoga kurikuluma. Religija se u dokumentu promatra kao dio hrvatske

²¹⁹ Usp. Vlatko PREVIŠIĆ – Koraljka POSAVEC, Hrvatske interkulturalno-obrazovne retrospektive, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.) 2, 184.

²²⁰ Riječ je o projektima: Genealogija i transfer interkulturalizma (1991.-1995.), Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture (1996.-1999.). Vidi: Vlatko Previšić, Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca, u: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2004.) 1, 25-26.

²²¹ Usp. VIJEĆE EUROPSKE UNIJE, Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (22. V. 2018.), u: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) \(2. VI. 2022.\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (2. VI. 2022.)), 13.

²²² Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Key Competences for Lifelong Learning*, Luxembourg, 2019.

materijalne, duhovne i kulturne baštine, ali se kao takva prikazuje samo u predmetima kao što su vjeronauk, etika i filozofija. Ostala područja humanističkih znanosti ne povezuju religiju s ciljevima i ishodima. Interkulturalna dimenzija smatra se važnom u svim područjima, posebice jezicima i humanističkim znanostima. Interkulturalne kompetencije uključuju razumijevanje i prihvaćanje drugoga bez obzira na nacionalno, kulturno i religijsko porijeklo. Uspoređivanje ciljeva koji se odnose na interkulturalne dimenzije i onih koji su uključivali religijsku dimenziju razlikuju se u aspektima interkulturalne kompetencije. Interkulturalni ishodi vode računa o svim trima dimenzijama – afektivnoj, komunikacijskoj i kognitivnoj – dok su one povezane s religijskom dimenzijom uključivale samo kognitivnu razinu.²²³

Ministarstvo znanosti i obrazovanja je u okviru cjelovite kurikularne reforme, a nakon javne rasprave, objavilo *Okvir nacionalnog kurikuluma*, čija je nelektorirana verzija dostupna na službenim stranicama. I ovaj dokument donosi interkulturalizam kao jedno od ključnih načela, a koji se definira kao „razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika da bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura. Od učenika se očekuje da imaju razvijenu multikulturalnu i interkulturalnu pismenost koja im omogućuje da uvažavaju različitosti, odgovorno se odnose prema drugima i drugačijima i da surađuju u različitim okruženjima. Prepoznaju, osuđuju i suprotstavljaju se svim oblicima nasilja.“²²⁴ Dakle, prema *Okviru nacionalnog kurikuluma* interkulturalna pismenost je ishod koji se očekuje od svakog učenika kako bi bio sposoban funkcionirati u pluralnom demokratskom društvu.

Iz opisa društvenog stanja u Republici Hrvatskoj, izazova hrvatskog društva, kao i smjernica hrvatskih odgojno-obrazovnih politika, pokazali smo da je, ukoliko želimo interkulturalno pismeno društvo, interkulturalno kompetentan nastavnik stvarna potreba hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava. Na temelju aktualnih tendencija u hrvatskim pedagoškim istraživanjima pokazat ćemo utemeljenost za govor o potrebi formacije za interkulturalnu kompetenciju na razini inicijalnog obrazovanja.

²²³ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Nacionalni okvirni kurikulum*, Zagreb, 2011., 26; 180-207.

²²⁴ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Okvir nacionalnoga kurikuluma*, Zagreb, 2017., 7, 18.

1.3.4.2.2. Osposobljenost nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja: interkulturalna kompetencija i metodičko-didaktičke vještine

Potreba osposobljenosti nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja za interkulturalnu kompetenciju ne proizlazi samo iz europskih i međunarodnih smjernica, već je prepoznata i na razini hrvatskih istraživanja o kompetencijama nastavnika, učitelja, pedagoga i odgojitelja u Republici Hrvatskoj. Iako perspektiva hrvatskih istraživača pri govoru o osnaživanju nastavnika za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja ne uključuje religijsku dimenziju, ipak se ističe važnost formacije za interkulturalnu kompetenciju tijekom inicijalnog studija te formaciju za njen razvoj kod učenika primjenom odgovarajućih metoda. Iako je istraženo područje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj pod znanstvenim vidom te je napravljen presjek istraživanja,²²⁵ sažeti prikaz tendencija hrvatskih pedagoga u razdoblju od 2000. do 2020. pokazuje znanstveni rad.

²²⁵ Od 2007. do 2011. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu proveden je znanstveni projekt *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*, u sklopu kojeg je provedeno istraživanje među studentima prijediplomskog, diplomskog i poslijediplomskog studija pedagogije na pet hrvatskih sveučilišta: u Zagrebu, Osijeku, Zadru, Splitu i Rijeci. Ispitivano se poznavanje interkulturalizma, interkulturalna osjetljivost studenata i stavovi o interkulturalnoj kompetenciji. Vidi: Neven HRVATIĆ, *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1, 7 – 18. Na istoj instituciji provedeni su i brojni drugi projekti kojima se istraživao razvoj interkulturalnog kurikuluma u Republici Hrvatskoj kao i stavovi studenata Pedagogije i nastavnika u Republici Hrvatskoj s obzirom na interkulturalnost u nastavi. Vidi: *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti*, N. Hrvatić (ur.), Zagreb, 2018. U Osijeku je 2010. provedeno istraživanje među studentima učiteljskog fakulteta, gdje su se ispitivala ponašanja studenata prema pripadnicima kulturalnih manjina, zatim razmišljanja o tome koliko znaju i koliko su sposobni poučavati o interkulturalnim sadržajima te spremnost ispitanika na suradnju sa studentima koji su kulturalno različiti od ispitanika. Vidi: Snježana KRAGULJ – Renata JUKIĆ, *Interkulturalizam u nastavi*, u: https://bib.irb.hr/datoteka/505542.KRAGULJ_JUKI-konf-10_doc.doc (5. VII. 2021.), 2010. Iste godine u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta *Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju* provedeno je i istraživanje među studentima učiteljskih i nastavničkih studija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i Sveučilišta u Rijeci i među srednjoškolskim nastavnicima u Istarskoj županiji o znanju o interkulturalizmu te stupnju interkulturalne osjetljivosti. Vidi: Elvi PIRŠL i suradnici, *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, 2016. Na nacionalnoj razini je 2011. provedeno istraživanje s obzirom na prihvaćanje europskih vrijednosti u odnosu na regionalnu pripadnost srednjoškolskih učenika nastavnika i roditelja. Vidi: Elvi PIRŠL – Dijana VICAN, *Europske demokratske vrijednosti i regionalizam*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2004.) 1, 89-103. 2013. ispitivana je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u pojedinim kolegijima u programu preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Osijeku. Vidi: Vesnica MLINAREVIĆ i suradnici, *Interkulturalno obrazovanje učitelja*, u: *Napredak*, 154 (2013.) 1-2, 11-30. Nakon istraživanja socijalne distance 90-ih godina, 2013. provedeno je ispitivanje socijalne distance ispitanika prema nacionalnim i religijskim skupinama među studentima Odsjeka za pedagogiju i Odsjeka za kulturalne studije Filozofskog fakulteta u Rijeci. Vidi: Kornelija MRNJAUS, *Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema "drugačijima"*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2013.) 2, 309-325. Na području Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije 2015. godine ispitivana je razina interkulturalne kompetentnosti učitelja u osnovnim školama. Najnovije istraživanje provedeno je na razini analize zakonodavnih dokumenata o interkulturalnom obrazovanju u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj i analiza sveučilišnih programa učiteljskih fakulteta u Zagrebu, Rijeci, Osijeku, Zadru, Puli i Splitu. Vidi: Vesnica MLINAREVIĆ – Ružica TOKIĆ ZEC, *Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis*, u: *Croatian Journal of Education*, 22 (2020.) 4, 1081-1112.

Tema interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja u hrvatskom znanstvenom diskursu istražena je na razini implementacije u području visokoškolskog obrazovanja budućih učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, kao i u području osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja među nastavnicima predmetne i razredne nastave. Teme koje su istraživanja obuhvaćala uključivala su znanja o interkulturalizmu, stavove o interkulturalnoj osjetljivosti i interkulturalnu kompetenciju, kao i primjenu interkulturalnih načela i sadržaja u kolegijima učiteljskih i pedagoških fakulteta.²²⁶ Sažeti prikaz glavnih tema hrvatskih istraživanja upućuje na zaključak da hrvatski istraživači povezuju razvoj interkulturalne kompetencije u nastavi s osposobljenošću nastavnika.

Što za hrvatske istraživače znači interkulturalno kompetentan nastavnik? Kada hrvatski pedagozi govore o interkulturalnoj kompetentnosti nastavnika, pod njom podrazumijevaju „kompetencije koje se ne temelje isključivo na znanju, već i na sposobnostima viđenja, analiziranja i interpretiranja događaja.“²²⁷ Prema Hrvatić i Piršl, „kognitivna dimenzija uključuje znanje i razumijevanje vrijednosti vlastite i drugih kultura; emocionalna dimenzija (stavovi) izbjegava stereotipe i predrasude, stvara otvoreno ozračje, razumije i uvažava kulturno drugačije učenike, a ponašajna/komunikacijska dimenzija (vještine) oblikuje vlastito ponašanje odašiljući pozitivne verbalne i neverbalne poruke.“²²⁸ Pristup obradi sadržaja u nastavi za interkulturalno kompetentnog nastavnika „pretpostavlja otkrivanje sličnosti i razlika – odnos, a ne samo poučavanje o raznim kulturama.“²²⁹ A krajnji cilj je „da učitelj i nastavnik trebaju kompetentno poticati razvoj kompetencija svojih učenika. Razvoj interkulturalne kompetencije i osjetljivosti pridonosi kvalitetnijoj akademskoj (fakultetskoj) kulturi i ozračju ali i smanjivanju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu. Razvoj interkulturalne kompetencije i komunikacije je dugotrajan i cjeloživotni proces u kojemu najznačajniju ulogu imaju odgojno-obrazovne institucije, a posebno njihovi glavni promicatelji – odgajatelji, nastavnici i profesori. Da bi nastavnici uspješno promovirali interkulturalne sadržaje i vrednote nužne su, osim stručnih (profesionalnih), i osobne kompetencije – kognitivne, emocionalne i ponašajne.“²³⁰

²²⁶ Usp. Marija SABLJIĆ – Andrea MIGLES – Višnja RAJIĆ, Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature, u: *Croatian Journal of Education*, 23 (2021.) 4, 1314.

²²⁷ Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2011., 149.

²²⁸ Neven HRVATIĆ – Elvi PIRŠL, Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, u: *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2005.) 2, 258.

²²⁹ Neven HRVATIĆ, Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, 250.

²³⁰ Elvi PIRŠL, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1, 57, 65-66.

Potreba razvoja interkulturalnih kompetencija u nastavi ne polazi samo od smjernica Europe, ili teoretičara interkulturalnog odgoja i obrazovanja, već i ciljeva samih predmeta. S obzirom da se rad usmjerava na osposobljenost vjeroučitelja, ističemo kako i predmet vjeronauka „ne posreduje samo informacije o vjeri i religiji, nego potiče jačanje učenikova identiteta i ohrabruje ga u donošenju odluka i izbora u području vjere i morala.“²³¹ Za ostvarenje vjeronaučnih ishoda vjeroučitelj nužno mora usvojiti interkulturalnu kompetenciju i voditi računa o njenom razvoju u procesu nastave: „u vjeronaučnoj nastavi, u središtu nije prenošenje sadržaja katoličke vjere, nego ostvarivanje određenih ciljeva, ishoda povezanih s učenicima i njihovim znanjem, vještinama, vrijednostima. Pa tako i osposobljenost za interdisciplinarni dijalog, osposobljenost za međukulturalni i međureligijski dijalog i drugo, argumentiranje i kritičko vrednovanje sadržaja kulture i religije. Usmjerenost odgojno obrazovnog procesa nije više na znanju i sadržaju nego na ishodima učenja, na učeniku kojeg se priprema za susret s tržištem, pluralizmom, globalizacijom. Za neposredno provođenje interkulturalnog procesa potrebno je da vjeroučitelj posjeduje interkulturalne kompetencije, a koje mora, u početnoj dostatnoj formi, usvojiti tijekom inicijalnog obrazovanja da bi ih kasnije u okviru cjeloživotnog obrazovanja mogao razvijati i produbljivati.“²³²

Bilo da govorimo o religijskoj dimenziji ili ne, iz navedenih istraživačkih i teorijskih smjernica vidljivo je da se slika interkulturalno kompetentnog nastavnika formira na razini studija, što znači da interkulturalan sadržaj mora biti zastupljen na razini programa inicijalnog obrazovanja. Pitanje je o kakvoj vrsti obrazovanja govorimo na razini programa. S obzirom da se od nastavnika očekuje “promocija i razvoj interakcije među učenicima raznolikoga podrijetla, te prijenos znanja o različitim kulturnim, vjerskim i jezičnim tradicijama prisutnim u školama i društvima, interkulturalni sadržaji moraju biti implementirani unutar studijskih programa budućih učitelja kako bi stekli interkulturalne kompetencije (sposobnosti). Kvalitetno inicijalno obrazovanje, ali kasnije i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika kroz sadržaje interkulturalizma pretpostavka je uspješne realizacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školi.“²³³ Inicijalno obrazovanje treba biti prva stepenica formacije nastavnika za posredovanje

²³¹ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije (29. I. 2019.), u: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Katolički%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf> (5. VII. 2021.), 8.

²³² Valentina MANDARIĆ – Alojzije HOBLAJ – Ružica RAZUM, *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi*, Zagreb, 2011., 114 -119.

²³³ Anđelka PEKO – Vesnica MLINAREVIĆ – Ranka JINDRA, *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*, u: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, A. Peko – V. Mlinarević (ur.), Osijek, 2009. 133-135.

interkulturalnog sadržaja, kao i razvoja kompetentnosti učenika: „Kvaliteta učitelja i nastavnika odlučujući je čimbenik za učinkovitost obrazovanja učenika na svim razinama formalnog obrazovanja. Profesionalnom identitetu vjeroučitelja ponajprije pridonosi inicijalno obrazovanje.“²³⁴

Ovime smo istaknuli prepoznavanje važnosti inicijalnog obrazovanja, ali nismo odgovorili zašto i kako je ono povezano s razvojem interkulturalne kompetencije učenika i načinima oblikovanja nastave. Bedeković usporedbom usvojenog znanja tijekom inicijalnog studija i načina rada primjećuje problem. Uočava se postojanje „raskoraka između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina usmjerenih na stjecanje različitih kompetencija budućih nastavnika, a među njima svakako i interkulturalnih kompetencija (...).“²³⁵ Inicijalno obrazovanje ne podrazumijeva samo zastupljenost sadržaja, već se odnosi i na način rada kojim se taj sadržaj poučava, a koji nastavnici kasnije mogu primijeniti u svom praktičnom radu. Riječ je o sljedećim pristupima koji naglasak stavljaju na interakciju, ulaženje u odnos i komunikaciju kao način stjecanja interkulturalne kompetentnosti. Pedagozi ističu: „inicijalno obrazovanje budućih nastavnika na nastavničkim fakultetima trebalo bi biti temeljeno na nastavi koja bi na egzemplaran način trebala predstavljati obrazac koji će nastavnici po završetku školovanja moći primjenjivati u vlastitoj praksi. U tom bi smislu nastavne strategije visokoškolske nastave svakako trebale obuhvaćati različite vidove aktivne nastave i suradničkog učenja. Istraživanja su pokazala da primjena suradničkog učenja u visokoškolskoj nastavi utječe na podizanje kvalitete poučavanja, ali i kvalitete usvojenih sadržaja. Pritom se kod studenata uz usvojena znanja, razvijanje kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja oslobađa značajan kreativni potencijal, dok se uz osnaživanje samopoštovanja svakog pojedinog studenta kao značajni nusprodukt suradničkog učenja javlja i razvoj komunikacijskih i suradničkih vještina, što rezultira zamjetnim poboljšanjem kvalitete međusobnih odnosa i učinkovitijom interakcijom.“²³⁶

N. Hrvatić također ističe suradnički oblik rada, senzoričke elemente učenja za ostvarenje ciljeva interkulturalnog pristupa: „Uz snalaženje i doživljaj drugačijih kulturalnih obilježja, te obrazovanje o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima, interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijeva i nove načine u izradi kurikuluma i nastavi (suradničko,

²³⁴ Denis BARIĆ – Ružica RAZUM, Inicijalno obrazovanje nastavnika vjeronauka na visokim teološkim učilištima u Republici Hrvatskoj, u: *Nastavničke kompetencije*, V. Mandarić – R. Razum – D. Barić (ur.), Zagreb, 2019., 106, 110.

²³⁵ Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 149.

²³⁶ Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 149.

kooperativno učenje).²³⁷ Interkulturalna kompetentnost nastavnika i razvoja iste kod učenika primjećuje se na razini organizacije nastave i primjene određenih oblika koji trebaju „učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja. Interkulturalno kompetentan nastavnik pritom na jednoj strani razvija i proširuje svoje vlastito znanje o karakteristikama kulturno različitih učenika, dok na drugoj strani potiče učenike da šire, obogaćuju i međusobno dijele stečena znanja, istovremeno razvijajući vlastite interkulturalne kompetencije posrednika tijekom suradnje i komunikacije sa svim učenicima.“²³⁸ Postavljanje interkulturalne kompetencije u ishode obrazovnog procesa traži neke nove oblike poučavanja i drugačiju formaciju nastavnika.

Ostvarenje ishoda inicijalnog studija vidljivo je u praksi gdje se „pojam kompetencije razmatra ne samo u terminima onoga što pojedinac zna (ili bi trebao znati), što je svladao tijekom studija (teorija) već i u terminima onoga za što je sposoban u praksi (ishodi). Promjene nekih aspekata nastavničke profesije zahtijevaju promjenu u metodama poučavanja, što znači više aktivnog rada učenika (studenta), više poticanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja, komunikacijskih vještina, rješavanje problema, rad u skupinama i sl. Dakle, da bi nastavnici učinkovito odgovorili na nove potrebe i interese pojedinca i društva, nemoguće je interkulturalno poučavati prema tradicionalnom pristupu nastavi u kojemu nastavnik ima presudnu ulogu u poučavanju tj. u prijenosu znanja, upravljanju procesom učenja i vrednovanju naučenog. Od nastavnika se očekuje posjedovanje nekih drugih, novih osobnih i stručnih kvaliteta i kompetencija koje se ne stječu samo formalnim sustavom obrazovanja već i izvan njega.“²³⁹

Indikator osposobljenosti nastavnika tijekom inicijalnog studija u praksi se prepoznaje ranim oblicima iskustvenog učenja, a ne samo prijenosa informacija: „Nije dovoljno učiti i samo znati o drugim kulturama. Treba stvarati iskustva kroz različite situacije u školama, organizirati mješovite susrete i natjecanja različitih identiteta u svim pitanjima života i rada škole, raspoređivati obveze bez predrasuda itd. Navedeno ukazuje da bi se u školskom interkulturalnom učenju trebalo omogućavati iskustveno učenje. Iskustveno bi učenje stoga trebalo biti primarno u interkulturalnom obrazovanju. Primjeri iskustvenog učenja su simulacija, studij slučaja, volontiranje, projektno učenje, igranje uloga.“²⁴⁰

²³⁷ Neven HRVATIĆ, *Interkulturalna pedagogija: nove paradigme*, 250.

²³⁸ Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 277, 280.

²³⁹ Elvi PIRŠL, *Odgovori i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju*, 65-66.

²⁴⁰ Anđelka PEKO – Vesnica MLINAREVIĆ – Ranka JINDRA, *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*, 135.

U Europi se pojam *multikulturalnost* razumijeva kao oznaka različitih oblika raznolikosti društva i glavni čimbenik razvoja političkih pristupa, multikulturalizma i interkulturalizma. Vijeće Europe, kao i EU, se u pristupu upravljanja multikulturalnim društvima, integracije manjinskih skupina i u ophođenju s različitim oblicima raznolikosti opredijelilo za politiku interkulturalizma, koja stavlja naglasak na interakciju kojom ostvaruje socijalnu koheziju. Ona svoje implikacije ostvaruje na planu odgoja i obrazovanja, mjestu formiranja otvorenih, tolerantnih, kritički osviještenih; ukratko, interkulturalno pismenih građana. Interkulturalni odgoj i obrazovanje usmjeren je na odgoj odgovornih, otvorenih, građanski aktivnih pojedinaca koji su u obrazovnom procesu usvojili vještine za suživot u pluralnom društvu.

Religijska dimenzija sastavni je dio koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja te se prema dokumentima Vijeća Europe, treba ugraditi u odgojno-obrazovne politike zemalja članica. Definiira se kao spoj znanja o drugim religijama, vještina i stavova potrebnih mladima za ophođenje s religijskom raznolikošću u društvu, a koja potpomažu stvaranju kohezivnog društva. Kao i u europskim dokumentima, i u hrvatskim istraživanjima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju i interkulturalnoj kompetenciji glavni fokus je na budućim nastavnicima i načinima provođenja njihove formacije na razini inicijalnog studija. Formacija nastavnika za interkulturalnu kompetenciju povezuje se s usvajanjem interkulturalnog sadržaja i didaktičko-metodičkih vještina.

U ovom poglavlju na teorijskoj razini potvrđena je potreba osposobljenosti nastavnika vjeronauka za ostvarivanje religijske dimenzije koja povezuje znanja, ali i vještine koje se odnose na oblikovanje nastavnog procesa koje je usmjereno razvoju interkulturalne kompetencija učenika. Prepoznaje li Crkva ulogu religijske dimenzije u interkulturalnom pristupu, kako je razumijeva te kako vidi ulogu nastavnika u tom procesu ciljevi su idućeg poglavlja.

2. Dokumenti Katoličke Crkve: odgoj za međureligijski i interkulturalni dijalog

Cilj drugog dijela rada je postaviti crkveno-teološki okvir za tumačenje pojmova povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja oslanjajući se na koncilske i pokoncilske dokumente, učenja pape Ivana Pavla II., pape Benedikta XVI., pape Franje te novije pastoralne dokumente crkvenog učiteljstva vezane uz odgoj i obrazovanje za dijalog. Također su u jedinicu analize uzete u obzir knjige i govori pojedinih papa. Za tumačenje smjernica koristit će se sekundarni izvori koji predstavljaju teološke refleksije o određenim izjavama učiteljstva. Dokumenti sadrže razumijevanje pojmova kao što su *kultura*, *religija*, *dijalog*, njegovi oblici i utemeljenost. U novijim dokumentima donosi se refleksija Crkve o elementima odgoja i obrazovanja u odnosu na ostvarivanje interkulturalnih načela, o vjeronaučnoj nastavi, viziji nastavnika općenito te njihovim kompetencijama s obzirom na promicanje interkulturalnih načela i odnosa. S obzirom na različite kontekste i vremenska razdoblja u kojima su dokumenti nastajali, mijenja se i učestalost pojave pojedinih pojmova. Ovo poglavlje daje uvid u stavove Crkve o dijalogu, odnosu prema religijama i kulturama te teološke postavke dijaloškog pristupa izazovu suživota u multikulturalnom društvu, s naglaskom na odgojno-obrazovno područje. Navedeni rezultati povezat će se s teorijskim postavkama prvog poglavlja.

2.1. Važnji koncilski dokumenti o religiji i dijalogu

Drugi vatikanski koncil sa svojim dokumentima predstavlja odgovor Crkve na promjene u društvenim kretanjima i pokazuje promjenu svijesti o odnosu prema drugim religijama. Crkva u koncilskim izjavama pokazuje da je svjesna pluralnosti društva, sve veće međusobne povezanosti te potrebe stvaranja uvjeta za suživot u različitosti s naglaskom na religijsku raznolikost.²⁴¹ U ovom dijelu predstaviti će se koncilska učenja s obzirom na razumijevanja religije, kulture, dijaloga te stavova koje Crkva zauzima i promiče u međureligijskim odnosima u svjetlu teoloških komentara pretežno hrvatskih teologa. Također, određeni dokumenti upućuju i na važnost odgojne dimenzije za dijalog, stoga će se istaknuti bitne zadaće s obzirom na dijalošku formaciju. *Nostra aetate* je dokument koji najviše doprinosi razumijevanju katoličkog

²⁴¹ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Nostra aetate. Deklaracija o odnosu Crkve prema nekršćanskim religijama* (28. X. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 1,1 (dalje: NA).

shvaćanja odnosa s drugim religijama, a pojašnjavanju općih stavova doprinose i dokumenti *Lumen gentium*, *Gaudium et spes*, *Apostolicam actuositatem*, *Ad gentes*. Iako *Ecclesiam suam* nije dokument Koncila, obrađuje se u području koncilskih dokumenata jer nastaje u istom razdoblju, a utjecao je na razvoj teološke misli na samom koncilu te u svrhu isticanja doprinosa pape Pavla VI. međureligijskom dijalogu.

2.1.1. Koncilska polazišta o dijalogu

Kada bismo trebali izdvojiti ključne pojmove Koncila, mogli bismo reći da su to „zajedništvo (communio) i razgovor (colloquium), odnosno dijalog (dialogo), a ta dva pojma usko su povezani i međuovisni.“²⁴² Sintagma *zajedništvo osoba* se koristi kao istoznačnica dijaloga u dokumentima, a pod njim se podrazumijeva „zajedništvo osoba koje zahtijeva uzajamno poštovanje njihova punoga duhovnog dostojanstva.“²⁴³ Iz toga proizlazi zahtjev za dijalogom sa svima, iz dijaloga nitko nije isključen. Dokument Sekretarijata za nekršćane iz 1968. ističe da korištenje pojma dijalog nije novost jer postoji u svakom povijesnom razdoblju, „ali od Drugog vatikanskog koncila praktički datira da se susret predlaže samim religijama kao takvima.“²⁴⁴

Dokumenti koji su u najvećoj mjeri doprinijeli razumijevanju ovog pojma su Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu *Gaudium et spes* te Deklaracija *Nostra aetate* o odnosu Crkve prema nekršćanima. U njima Crkva gleda na dijalog kao put koji dovodi do zajedništva, a ne puke tolerancije ili razgovora koji po sebi nema svrhu. Koncil ne daje službenu definiciju dijaloga, već pojam dijaloga uvodi primarno kao metodu uspostavljanja odnosa s nekršćanskim religijama. Govori o dvije razine dijaloga, u odnosu prema svijetu (*ad extra*) i unutar same Crkve (*ad intra*). Zajedništvo je potrebno ostvariti „u samoj Crkvi, zatim s ostalim kršćanima i pripadnicima drugih religija, ali također sa svim ljudima dobre volje i cijelim čovječanstvom. Zajedništvo i dijalog u Crkvi (*ad intra*) i sa svijetom (*ad extra*) usko su povezani i međuovisni.“²⁴⁵ Kada spominje dijalog *ad extra* najviše se referira na međureligijski

²⁴² Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, Zagreb, 2023., 39-40.

²⁴³ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Gaudium et spes. Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu* (7. XII. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 23,1 (dalje: GS).

²⁴⁴ SEKRETARIJAT ZA NEKRŠĆANE, *Prema susretu religija. Sugestije za dijalog: opći dio*, Zagreb, 1968., br. 50.

²⁴⁵ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 40.

dijalog na kojeg upućuje deklaracija *Nostra aetate* i ekumenski kojem je posvećen dokument *Unitatis et redintegratio*.²⁴⁶ Iako dijalog ima različite zadaće u kontekstu Drugoga vatikanskog koncila, najveći naglasak stavlja se na međureligijski dijalog kojim Crkva pokazuje novi stav u odnosu prema drugim religijama. Donosi poziv dijalogiziranja s ciljem ostvarenja suživota i razumijevanja drugih: „vjernici trebaju živjeti u najtješnjem dodiru s drugi ljudima svojeg doba te trebaju nastojati potpuno shvatiti njihove načine mišljenja i osjećanja koji se izražavaju kulturom duha.“ (GS 62,6). U tadašnjem kontekstu pluralizma prepoznaje se doprinos škole ostvarenju suživota i mira među ljudima. Koncil u dokumentu *Gravissimum educationis* upućuje na sljedeće stavove koje škola treba promicati kod učenika: otvorenost, odgovornost, razumijevanje i prijateljstvo među učenicima različitih sposobnosti i društvenog položaja, zajedništvo i razumijevanje, svijest o društvenoj odgovornosti i odgoj za društvenu participaciju. Osposobljavanje za ekumenski dijalog postavlja u zadaće teoloških fakulteta.²⁴⁷ Koncept dijaloga u dokumentima Drugog vatikanskog koncila utemeljen je teološki, antropološki, ekleziološki i etički.

2.1.1.1. Teološko utemeljenje

Opća, zajednička karakteristika svih naroda, svake osobe, je ljudska narav i počelo; svi smo stvoreni na Božju sliku. Teološki temelj dijaloga prepoznaje se u viziji čovjeka kao slike Božje koja upućuje na nepovredivosti ljudskog dostojanstva svake osobe, a iz čega nužno proizlazi jednakost svih ljudi (usp. GS 29,1). Stvorenost svih ljudi na sliku Božju pretpostavlja stvoritelja kao izvor, počelo svih ljudi. Svi tvorimo jednu zajednicu i svi joj bezuvjetno, po rođenju pripadamo (usp. NA 1,2). Božje očinstvo temelj je iz kojeg proizlazi zahtjev bratstva cijele ljudske zajednice (usp. GS 92). Očinstvo podrazumijeva dimenziju univerzalnog porijekla, poštivanje ljudskog dostojanstva i nepovredivosti osobe te zajedništva koje se očituje u bratstvu. Univerzalno očinstvo rađa univerzalno bratstvo koje postavlja i uvjetuje bratske odnose prema svakom čovjeku. Vjera u Boga Oca traži autentično djelovanje koje se očituje u bratskim vezama i odnosu prema drugim ljudima te ne trpi nasilje ili druge diskriminativne oblike ponašanja (usp. NA 5,1). Teološko utemeljenje dijaloga naslanja i se na primjenu biblijskog modela Božje komunikacije s čovjekom od stvaranja do događaja utjelovljenja i

²⁴⁶ Usp. DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Unitatis redintegratio. Dekret o ekumenizmu* (21. XI. 1964.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

²⁴⁷ Usp. DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Gravissimum educationis. Deklaracija o kršćanskom odgoju* (28. X. 1965.), b. 1,2, 5,1, 6,2, 11,1 (dalje: GE)

Kristovog djelovanja. Teološko utemeljenje vidljivo je u činu stvaranja: „gdje je čovjek „od samog svojeg postanka pozvan na razgovor s Bogom“ (GS 19,1), te u božanskoj objavi kojom „Bog u bujici svoje ljubavi zapodijeva razgovor s ljudima kao prijateljima i s njima druguje da ih pozove u zajedništvo sa sobom i da ih u nj prigrli.“²⁴⁸ Kristov model ophođenja s ljudima temeljen na razgovoru poziv je kršćanima da „upoznaju ljude među kojima žive i s kojima se druže, da sami iskrenim i strpljivim dijalogom nauče koja je bogatstva darežljivi Bog udijelio narodima.“²⁴⁹

Navedene koncilske izjave teolozi povezuju s činom stvaranja i utjelovljenja kao teološkim utemeljenjem dijaloga. Ljubav kao motiv stvaranja i utjelovljenja preslikava se na dijalog te postaje njegov temeljni pokretač. Čin stvaranja i događaj utjelovljenja u svojoj su biti dijaloški te se predstavljaju kao model božanskog dijaloga s čovjekom kojeg smo pozvani nasljedovati.²⁵⁰ „Teološki temelj i izvor dijaloga Božja je ljubav iz koje je i radi koje je stvoren svijet i čovjek. Štoviše, teološki temelj i izbor dijaloga božanski je dijalog što ga je Bog zapodjenuo s ljudima kao svojim prijateljima, o čemu svjedoči povijesna objava. Božanski dijalog očitovan je u punini vremena u Riječi koja je postala tijelom, pravim čovjekom i nastanila se među nama. Koncil inzistira da se teologija stvaranja teološki misli kroz optiku dijaloške strukture čina stvaranja iz ljubavi.“²⁵¹ Utemeljenje dijaloga u božanskoj objavi pokazuje kako se „biblijski Bog, štoviše, objavljuje kao Bog dijaloga jer svojom Riječju stvara svijet (usp. Post 1), objavljuje se i sklapa saveze s konkretnim ljudima (s Noom, Abrahamom, Mojsijem...), preko kojih ulazi u odnos s čovječanstvom; Bog također u svojoj Riječi postaje čovjekom (usp. Iv 1,14), otkupljuje i spašava svijet te poziva sve ljude na zajedništvo sa Sobom. Utjelovljenje kao temelj dijaloga razumijeva se u kristološkom paradoksu kojim vječni, transcendentni, nevidljivi, neizrecivi i apsolutni Bog svojim utjelovljenjem u osobi Isusa iz Nazareta ulazi u partikularnost i relativnost ljudske povijesti, a da opet ne ukida drukčije povijesne, kulturalne i religijske partikularnosti čovječanstva.“²⁵²

²⁴⁸ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dei Verbum. Dogmatska konstitucija o božanskoj objavi* (18. XI. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 2

²⁴⁹ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Ad gentes. Dekret o misijskoj djelatnosti Crkve* (7. XII.1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 11,2 (dalje: AG).

²⁵⁰ Usp. Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, Zagreb, 2009., 191-192.

²⁵¹ Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, 191-192.

²⁵² Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 36-37.

Možemo zaključiti da se teološki temelj dijaloga otkriva u čovjekovoj stvorenosti na sliku Božju iz koje izvire razumijevanje osobe koja samim svojim postojanjem ima nepovredivo i neotuđivo dostojanstvo te zahtijeva stav poštovanja. Dijalog, razgovor, je način kako čovjek uspostavlja odnos s Bogom, ali i način kako Bog sebe priopćava čovjeku. Tako se dijalog od početka povijesti spasenja pa do objave u Kristu promatra kao božanski model komunikacije koji Crkva treba i želi uspostaviti s ljudima.

2.1.1.2. Antropološko utemeljenje

Dijalog uključuje dimenziju susreta i ukazuje na antropološko utemeljenje, temeljnu karakteristiku i potrebu svake osobe, a to je njena relacionalnost. „Čovjek je stvoren kao socijalno biće, usmjereno na odnose“ (GS 19,1). Odnosi su i put do otkrivanja vlastite svrhe i smisla: „čovjek ne može potpuno naći samoga sebe osim po iskrenom darivanju samoga sebe“ (GS 24,3). Doprinos dijaloga nije samo u stjecanju informacija o drugima i dijeljenju onog što nam je zajedničko s ciljem ostvarenja općeg dobra, već i konkretnom ostvarenju zajedništva i bratskih odnosa. „Bratski se razgovor ljudi ne ostvaruje u tom napretku, nego dublje, u onom zajedništvu osoba koje zahtijeva uzajamno poštovanje njihova punoga duhovnog dostojanstva“ (GS 23,1). Crkva prvenstveno traži ono zajedničko, a ne isticanje razlika. U relacijskoj dimenziji osobe ostvaruje se njezin napredak i rast samog društva, međusobno su ovisni. „Dakle, budući da društveni život nije nešto čovjeku izvana pridodano, čovjek raste i razvija svoje sposobnosti te može odgovoriti svojem pozivu u ophođenju s drugima te uzajamnim uslugama i razgovorom s braćom.“ (GS 25,1) Antropološko razumijevanje osobe otkriva da je ona u svojoj biti dijaloška. Čovjek kao osoba stvorena na sliku Božju zahtijeva dijalog i priznavanje punine njegovog dostojanstva.²⁵³

2.1.1.3. Ekleziološko utemeljenje

Temelj dijaloga u dokumentima se ekleziološki otkriva razumijevanjem Crkve, njezine naravi, poslanja i temeljne misije, a to je dijalog sa svijetom i poslanje koja ostvaruje u svijetu. „Crkva u Kristu je na neki način sakrament odnosno znak i sredstvo najprisnijega sjedinjenja s Bogom

²⁵³ Usp. Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, 193.

i jedinstva cijeloga ljudskog roda.“²⁵⁴ Koncil govori o dijalogu kao temeljnoj zadaći Crkve jer „očitovanje Božje ljubavi prema čovjeku Crkva ostvaruje dijalogom“ (GS 3). Komunikacija sa svijetom, dijaloška dimenzija, dio je njezine naravi i mora se očitovati na izvanjski način (usp. GS 42,3). Međureligijski dijalog proizlazi iz poslanja Crkve koja ima za cilj jedinstvo svijeta (usp. GS 92,1; 92,4). Prema mišljenju teologa, svrha te misije nije prozelitizam, već autentično bratstvo, jedinstvo cijelog ljudskog roda i zajedništvo. „(...) ekleziološki temelj dijaloga sama je teološka narav Crkve i Kristovo poslanje Crkvi da svemu svijetu naviješta radosnu vijest spasenja sve do konca svijeta. Možemo Crkvu definirati i kao sakrament zajedništva, a jedna od uloga dijaloga bila bi upravo pripravljanje put i ostvarivanje zajedništva.“²⁵⁵ Dijalog je odgovor Crkve na temeljnu misiju pokazivanja ljubavi prema svakom čovjeku, stoga T. Kovač ističe da je „jedna od svrha međureligijskog dijaloga upravo služiti duhovnom zajedništvu među ljudima i pridonijeti miru u svijetu, u čemu Crkva vidi svoju evanđeosku ulogu.“²⁵⁶

2.1.1.4. Etičko utemeljenje

Dijalog postavljen na etičkim zahtjevima promatra se kao put rješavanja problema u društvu, utemeljen na općem bratstvu i činjenici da smo svi ljudi, te da se bez obzira na razlike u religijskoj ili nereligijskoj pripadnosti, imamo dužnost brinuti za društvo i doprinostiti općem dobru. Etičko utemeljenje dijaloga proizlazi iz „obveze da budemo bližnji baš svakom čovjeku i da mu kad se s njime susretnemo djelotvorno budemo na usluzi – stranom radniku, izbjeglici (...) Poštovanje i ljubav moraju se protegnuti i na one koji u društvenim, političkim ili vjerskim stvarima misle i postupaju drukčije od nas jer što s većom čovječnošću i ljubavlju budemo dublje razumjeli i njihove načine mišljenja, to ćemo lakše moći s njima zapodjenuti razgovor“ (GS 27,2-28,1). Razumijevanje dijaloga u etičkoj kategoriji prema koncilskom shvaćanju temelji se na ideji i uvjerenju da se zajedništvo ostvaruje u preuzimanju osobne odgovornosti za izgradnju društva i ophođenja prema bližnjima, a taj doprinos se može ostvariti u međureligijskim suradnjama: „svi ljudi – oni koji vjeruju i oni koji ne vjeruju – moraju pridonositi ispravnoj izgradnji ovoga svijeta u kojem zajedno žive. To se dakako ne može

²⁵⁴ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Lumen gentium. Dogmatska konstitucija o Crkvi* (21. XI. 1964.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 2 (dalje: LG).

²⁵⁵ Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, 197.

²⁵⁶ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 38.

dogoditi bez iskrenog i razboritog razgovora“ (GS 21,6). Suradnja s ljudskom obitelji u rješavanju problema na globalnoj razini i suradnja na izgradnji svijeta dio je poslanja Crkve koje ostvaruje dijalogom (usp. GS 4,1; 57,1).

Teolozi ističu da zajedništvo nije automatski plod dijaloga, već zahtijeva angažman čovjeka na osobnoj razini gdje će svojim djelovanjem i ponašanjem očitovati bratstvo i stvarati zajedništvo na svim razinama međuljudskih odnosa: „Dijalog kao etička kategorija ne pada s neba nego se postupno izgrađuje na osobnoj razini. Ne radi se o zahvaćanju u ontološku strukturu osobe koja već jest relacijsko-dijaloška, nego o zahvaćanju u odgoj, izgradnju i oblikovanje moralnoga identiteta i integriteta osobe. Kršćanin je snagom vjere pozvan da otkriva dijalošku konstituciju osobnoga bivstvovanja i dijalošku strukturu osobnoga djelovanja u svijetu.“²⁵⁷ Dakle, polazi se od razumijevanje osobe koja je pozvana izgraditi sebe i svojim djelovanjem oblikovati društvo, dati svoj doprinos zajedništvu. Slijedom toga, kršćanski dijalog etički temeljen kao življene krjeposti, nužno vodi do prihvaćanja drugoga u dijalogu i traži poštovanje osobe, a ne podnošenje. Čovjek je dužan izgrađivati i oblikovati sebe za stvaranje općeg dobra i davanje svog doprinosa.²⁵⁸ Iz etički utemeljenog dijaloga proizlaze sljedeći rezultati: „zajedničko zalaganje za mir i pravednost u svijetu, obranu ljudskog dostojanstva, razvoj istinske tolerancije i nenasilja, širenje kulture suživota i međusobnog poštovanja itd.“²⁵⁹

2.1.2. Stav prema drugim religijama

Stav Crkve prema nekršćanskim religijama je na Drugom vatikanskom koncilu označio promjenu paradigme Crkve. „Naime, nakon dugih stoljeća isključivosti, Katolička Crkva je na Koncilu učinila odvažan preokret u svojim odnosima prema nekršćanima. Iako Koncil relativno malo progovara o drugim religijama, on to čini s poštovanjem i evanđeoskom ljubavlju, vrednujući sve što u njima ima dobroga i što može biti zalog zajedničkom životu i općem dobru.“²⁶⁰ Razlog promjene stava pronalazi se u društvenim okolnostima, u pojavi pluralističkog društva: „na saboru se afirmirao nov način gledanja na fenomen religija, kao i na

²⁵⁷ Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, 195.

²⁵⁸ Usp. Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, 196.

²⁵⁹ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 38.

²⁶⁰ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 42.

problem odnosa s njima. Dotadašnji apologetski pristup, utemeljen na pretežito ekleziocentričnim kategorijama, pokazao se u novim okolnostima susreta i prožimanja kultura i religija neodrživim te je ustupio mjesto jednoj novoj kristocentrično motiviranoj logici dijaloga. Drugim vatikanskim koncilom Crkva je redefinirala svoj stav i odnos prema svijetu, posebno s obzirom na religijski pluralizam. Koncilske rasprave rezultirale su promjenom od ekskluzivističkog prema inkluzivističkom stavu. Saborska teologija predstavlja *magna carta* crkvenog naučavanja o religijama. Ta teologija napušta negativno gledanje na religije kakvo je dugom nizu stoljeća gajila središnja struja katoličke tradicije.²⁶¹

Drugi vatikanski koncil stav prema drugim religijama povezuje i s potrebom prilagodbe i ulaska u odnos s kulturom. Važno je istaknuti da „teološka vizija II. vatikanskog sabora proizlazi iz uvjerenja da se o Crkvi ne može govoriti mimo ili izvan kultura u svijetu, zato ga možemo nazvati 'kulturnim'.“²⁶² Možemo reći da u konstituciji *Gaudium et spes* Koncil donosi moderno razumijevanje pojma u kojem su dinamičnost i promjenjivost ključne oznake, a tome uvelike doprinosi razvoj prirodnih i tehničkih znanosti.²⁶³ Tome u prilog govori činjenica da je ne razumijeva statično, kao spoj jezika, običaja, vrijednosti i sl. Sintagmom *ljudske djelatnosti* obuhvaća njezinu dinamičnost u geografskom, povijesnom i društvenom kontekstu.²⁶⁴ Kultura se promatra kao ljudska tvorevina, koja označava njegovanje prirodnih dobara i vrednota, a putem koje čovjek dolazi u doticaj sa samim sobom, izgrađuje se i formira (usp. GS 53,1) . Ona je oznaka za čovjekovo djelovanje kojim uređuje svijet u kojem se nalazi, ali i koncept koji podrazumijeva odgovorno korištenje čovjekovih sposobnosti koje vode do razvoja društva: „Riječ kultura u općenitom smislu označuje sve ono čime čovjek izgrađuje i razvija svoje mnogostruke duševne i tjelesne darove te se trudi da spoznajom i radom ovlada samim svijetom“ (GS 53,2). Prostor kulture se promatra kao prostor komunikacije religijskih uvjerenja na društven način koji je svojstven čovjeku kao takvom.²⁶⁵ Crkva pozitivno vrednuje kulturu i pronalazi načine kako da s jedne strane dijalogizira s njom (usp. GS 65), a s druge strane kako da se u nju ugradi, tj. ostvari svoje evangelizacijsko poslanje. Iako inkulturacija nije tema koju rad dotiče, pozitivnim se smatra pokušaj i stav Crkve da potiče na razumijevanje, poštovanje i

²⁶¹ Nikola BIŽACA, *Ogledi iz teologije religija*, Zagreb, 2008., 68, 95.

²⁶² Josip ŠIMIĆ, Kultura i inkulturacija u učenju i djelovanju Katoličke crkve od II. vatikanskog sabora, u: *Filozofska istraživanja*, 28 (2008.) 4, 808.

²⁶³ Usp. Tonči MATULIĆ, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, 148, 156.

²⁶⁴ Usp. Vjekoslav BAJSIĆ, Poruka Koncila i kulturne vrednote današnjice, u: *Bogoslovska smotra*, 36 (1966.) 2, 220.

²⁶⁵ Usp. DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dignitatis humanae. Deklaracija o slobodi vjerovanja* (7. XII. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 3,3 (dalje: DH).

pozitivno vrednovanje elemenata kulture (usp. LG 13,2) kao preduvjeta za ostvarenje evangelizacijskog poslanja (usp. AG 9,3).

Poštovanje ljudskog dostojanstva i slobode vjeroispovijesti dva su intrinzična prava čovjeka koji moraju biti i građanski priznata. Stavovi koji se promiču u odnosu s pripadnicima drugačijih svjetonazora donose svojevrsnu trijadu: prepoznavanje i poštovanje dostojanstva svake osobe u svim prilikama, poštovanje vjerske slobode te razumijevanje perspektiva i načina razmišljanja. U *Gaudium et spes* Koncil snažno naglašava poštovanje dostojanstva čovjeka i to tako da „pojedinci moraju smatrati bližnjega ne izuzevši nikoga – kao drugoga samoga sebe“ (GS 27,1). Koncept slobode vjerovanja i nepovredivosti posebno je naglašen u dokumentu *Dignitatis humanum*, prema kojem „osoba ima pravo na slobodu vjerovanja. Koncil izjavljuje da je pravo na slobodu vjerovanja zaista utemeljeno u samom dostojanstvu ljudske osobe kakvom je poznajemo iz objavljene Božje riječi i iz samog razuma“ (DH 2,1). Iz toga proizlazi da „poštivanje ljudske savjesti i slobode vjerovanja pretpostavlja i poštivanje tuđih vjerskih i svjetonazorskih uvjerenja kao i tuđeg poimanja istine.“²⁶⁶ U odnosima prema pripadnicima različitih religija Crkva posebno adresira obrasce ponašanja koji nisu prihvatljivi te isključuje progone protiv bilo kojih ljudi, mržnju, progone i očitovanje antisemitizma (usp. NA 4,7), te „osuđuje svaku diskriminaciju ili zlostavljanje ljudi, koje se provodi zbog rase ili boje, društvenoga položaja ili religije, kao protivne Kristovu duhu“ (NA 5, 1-3). S takvim postavkama ulazak u dijalog traži otvorenost, duh poštovanja koji mora biti nositelj međureligijskog dijaloga.

Zajednički nazivnik afirmativnih koncilskih izjava o drugim religijama su duhovna dobra i vrijednosti. Koncil ističe prepoznavanje i traženje vrijednosti u drugim religijskim tradicijama, te potvrđuje postojanje elemenata istine izvan Crkve: „Jedina Kristova crkva u ovome svijetu ustanovljena i uređena kao društvo postoji u Katoličkoj crkvi, premda se i izvan njezina ustroja nalaze mnogi elementi posvećenja i istine koji kao darovi svojstveni Kristovoj crkvi, snažno potiču na katoličko jedinstvo“ (LG 8,2). U koncilskim izjavama Crkva afirmira sjemenke dobra u drugim religijama koje se dijalogom otkrivaju kao uzajamno bogatstvo. Koncil ukazuje upravo na njihove pozitivne elemente: „dobre i istinite stvari“²⁶⁷, „dragocjeni, religiozni i humani elementi“ (GS 92), „kontemplativne predaje“ (AG 18), „počela istine i milosti“ (AG 9), „klice riječi“ (AG 11,15), „zrake istine što prosvjetljuje sve ljude“ (NA 2). U saborskim

²⁶⁶ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 41.

²⁶⁷ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Optatam totius. Dekret o odgoju i izobrazbi svećenika* (18. XI. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008., br. 16 (dalje: OT).

izjavama vidljiva je „pozitivna interpretacija temeljnog religioznog iskustva koje religije uz sve nedostatke ipak utjelovljuju. Drugi vatikanski koncil nesumnjivo izražava uvjerenje u nazočnost autentičnih duhovnih, a time i spasenjskih vrijednosti nekršćanskih religija i to dovodi u sve s milosnim djelovanje Krista.“²⁶⁸ Pozitivan stav prema drugim religijama temelji se, dakle, na istinskom prepoznavanju bogatstva vrijednosti koje možemo pronaći u susretu s drugim zbog čega se traži dijaloški odnos: „Religijske vrijednosti nisu shvaćene tek kao plod pukoga ljudskog traganja za istinom, Bogom i dobrotom, nego kao učinci suradnje milosnih poticaja i čovjeka. Upravo u tim vrijednostima leži temeljni razlog saborskog inzistiranja na dijaloškoj opciji.“²⁶⁹ Teološki temelj za definiranje afirmativnog odnosa prema pripadnicima drugih religija temelji se u kristocentričnom shvaćanju vrijednosti u religijama koje su rezultat Božjeg djelovanja u njima. Dolazak do punine istine kojoj je Crkva usmjerena uključuje i otkrivanje elemenata istine u drugim religijama.²⁷⁰

Gledajući sveukupan dojam koji ostavljaju tekstovi koji dotiču govor o drugim religijama, „možemo sažeto reći da je iz sabora izišla obnovljena slika Crkve otvorene i raspoložene za dijalog sa svima. U dokumentima sabora Crkva priznaje da su i nekršćanske religije nositelji pozitivnih vrijednosti koje pripravlja za prepoznavanje i prihvaćanje pune istine i spasenja koje se nalaze u kršćanstvu. *Nostra aetate* poziva da se traži ono istinito i pozitivno u nekršćanskim religijama te da ih se susreće u raspoloženju dijaloga i solidarnosti otkrivajući i u njima sjemenke riječi.“²⁷¹ Prepoznavanje vrijednosti rezultiralo je otvaranjem prema religijama i uspostavljanjem dijaloških odnosa. „U središtu te otvorenosti stoje prepoznate vrijednosti drugih koje tako postaju sveza Crkve i religija. One su polazište dijaloga shvaćenog kao proces međusobnog upoznavanja, suradnje ali i promicanja prepoznatih vrijednosti.“²⁷²

2.1.2.1. *Nostra aetate* i dijalog u međureligijskim odnosima

Dokument *Nostra aetate* donosi ključne izjave Koncila o stavu prema nekršćanskim religijama te predstavlja zaokret Katoličke Crkve u pogledu prema drugim religijama. „Dokument koji je na početku sabora trebao biti tek kratka izjava o odnosima Crkve i ždova, postaje nakon više

²⁶⁸ Nikola BIŽACA, *Ogledi iz teologije religija*, 96-97.

²⁶⁹ Nikola VUKOJA, Duh Asiza: proročka gesta pape Ivana Pavla II., u: *Ivan Pavao II.: Poslanje i djelovanje*, I. Sabotić – Ž. Tanjić – G. Črpić (ur.), Zagreb, 2007., 151-152.

²⁷⁰ Usp. Nikola BIŽACA, *Ususret bratskom putovanju*, Zagreb, 2013., 129, 152.

²⁷¹ Nikola VUKOJA, Duh Asiza: proročka gesta pape Ivana Pavla II., 90.

²⁷² Nikola BIŽACA, *Ususret bratskom putovanju*, 139.

značajnih metamorfoza, izraz i krunski svjedok nove katoličke otvorenosti prema Božjem djelovanju na prostorima drugih religija.“²⁷³ Deklaracija donosi smjernice koje su aktualne i promjenjive za Crkvu u svakom vremenu: „Ova izjava, koja nije bila predviđena u prvim radnim nacrtima Koncila, na odlučujući je način obilježila stav Katoličke Crkve prema sljedbenicima drugih religija, stoga se ona i dandanas s pravom smatra *magna chartom* međureligijskog dijaloga. Deklaracija se u kratkim crtama osvrće na razvoj religiozne svijesti čovječanstva, od najprimitivnijih oblika religioznog ponašanja vlastitima tradicionalnim i plemenskim religijama sve do razvijenijih religijskih sustava kao što su hinduizam i budizam.“²⁷⁴ *Nostra aetate* je dokument koji međureligijski dijalog predstavlja kao temeljnu zadaću Crkve.

Definicija religije na Drugom vatikanskom koncilu polazi od njezinog egzistencijalnog razumijevanja. U deklaraciji *Nostra aetate* religija se promatra kroz egzistencijalnu dimenziju koja pojedincu objašnjava i omogućava razumijevanje svijeta te poprima oblik nutarnjeg svjetonazora kojim pojedinac tumači svijet i sve što ga okružuje (usp. NA 2,1). Iz takvog tumačenja proizlazi ne samo potreba razumijevanja drugih religija kako bi se razumjelo pojedinca, već i prilika za pronalaženje zajedničkih elemenata s drugim religijama jer svi polazimo od egzistencijalne perspektive i potrage za smislom (usp. NA 1,3). Iz navedenih koncilskih izjava možemo zaključiti kako „Drugi vatikanski koncil korijen svih religija vidi u onom fundamentalnom religioznom iskustvu koje postoji u čovjeku, a prethodi svakoj potonjoj povijesnoj institucionalnoj objektivizaciji tog iskustva. Pritom se misli na iskustvo upitnosti vlastite egzistencije koje čovjeka prisiljava na traganje za zadnjim horizontom vlastita života.“²⁷⁵

Katolička Crkva s blagošću i ljubavlju promatra i govori o pripadnicima drugih religija, gledajući šire i dalje od religije kao društvenog konstrukta. U dijalog se poziva ući s ljudima, a temeljni postulati odnosa s nekršćanima vraćaju se na norme koje Drugi vatikanski koncil donosi u poimanju i ophođenju s osobom: poštovanje njenog dostojanstva i slobode. „Katolička Crkva ne odbacuje ništa što u tim religijama ima istinita i sveta. S iskrenim poštovanjem promatra te načine djelovanja i življenja, zapovijedi i nauke koji, premda se umnogome razlikuju od onoga što ona sama drži i predlaže, ipak nerijetko odražavaju zraku one Istine koja prosvjetljuje sve ljude“ (NA 2,2). Ovom izjavom Crkva ne pada u zamku relativizma,

²⁷³ Nikola BIŽACA, *Ogledi iz teologije religija*, 65.

²⁷⁴ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 43.

²⁷⁵ Nikola BIŽACA, *Ogledi iz teologije religija*, 95.

supostojanje drugih se prihvaća i poštuje uz svijest da je „ipak Krist kao punina religioznog života – put, istina i život“ (NA 2,2), a dijalog ima za cilj otkrivanje duhovnih i društveno-kulturnih vrijednosti u drugim religijama (usp. NA 11,2). Otkrivanje vrednota odvija se razgovorom i suradnjom, gdje se traži razboritost, ljubav, svjedočanstvo vjere (usp. NA 2,3). Cilj rada na međureligijskim odnosima je miran suživot svih građana: „da žive u miru sa svim ljudima tako da budu doista sinovi Oca koji je na nebesima“ (NA 5,3). Prema deklaraciji *Nostra aetate* „međureligijski dijalog promatra se kao sredstvo postizanja međusobnog razumijevanja i poštovanja te ostvarenja zajedničkih aktivnosti usmjerenih prema društvenoj pravednosti. Vrijednost različitih religijskih tradicija naglašena je u njihovom prepoznavanju temeljnih zaokupljenostima čovječanstva koji su osvijetljeni različitim nacionalnim, kulturnim, povijesnim i društvenim vrijednostima.“²⁷⁶

Dokument *Nostra aetate* se posebno reflektira na odnose s pripadnicima monoteističkih religija, židovima i muslimanima. „To je prvi put da je učiteljstvo Katoličke Crkve – i to okupljeno na jednom ekumenskom koncilu – izrazilo službeni stav o tim dvjema veoma značajnim svjetskim religijama koje stoje u posebnom odnosu prema kršćanstvu, kako zbog svoje monoteističke vjere, tako i zbog njihova vlastita odnosa prema biblijskoj objavi.“²⁷⁷ Odnos prema muslimanima uključuje primarno traženje dodirnih točaka: „Crkva gleda s poštovanjem i muslimane koji se klanjaju jedinome Bogu, živom i subzistentnom, milosrdnom svemogućem, stvoritelju neba i zemlje, koji je govorio ljudima. Oni doduše, Isusa ne priznaju Bogom, ali ga ipak časte kao proroka poštuju i njegovu djevičansku majku Mariju koju ponekad također pobožno zazivaju“ (NA 3,1). Potom slijedi obostrani poziv na zajedničko djelovanje u području socijalne pravednosti, postizanja zajedničkih napora oko izgradnje mira i slobode u svijetu (usp. NA 3,2). „U tom tekstu opet nalazimo dvije dimenzije, koje valja uzimati u obzir za odgoj i formaciju za međureligijski, ovdje konkretno, za kršćansko-muslimanski dijalog. S jedne strane, to je isticanje zajedničkih doktrinarnih i duhovno-moralnih sadržaja, s druge strane, upućivanje na zajedničke moralno-etičke izazove, koji su danas jednako važni, možda još i važniji, negoli u vremenu Koncila.“²⁷⁸

Odnos prema židovima evocira velika duhovna dobra koja su nam zajednička. Crkva je od židova „primila objavu Staroga zavjeta. Od njih potječe Krist po tijelu, sin djevice Marije. Sjeća

²⁷⁶ Joyce Ann KONIGSBURG, Religious Pluralism: Transforming Society Using New Concepts of Evangelization and Dialogue, u: *Religions*, 14 (2023.) 80, 3.

²⁷⁷ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 44.

²⁷⁸ Juro ZEČEVIĆ BOŽIĆ – Tomislav KOVAČ, Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve, u: *Bogoslovska smotra*, 91 (2021.) 4, 861.

se također da od židovskog naroda potječu apostoli, temelji i stupovi Crkve, a i mnogi od onih prvih učenika koji su svijetu navijestili Kristovo evanđelje. Židovi, zbog otaca ostaju vrlo dragi Bogu, čiji su darovi i poziv neopozivi“ (NA 4,2-4). Metode suradnje postavljaju se na razinu stručnjaka, a zahtijevaju znanje o drugima i poštovanje: „međusobno poznavanje i poštovanje jednih i drugih; ono se osobito stječe biblijskim i teološkim studijem i bratskim razgovorima“ (NA 4,5). „Ovdje je jasno naglašeno kako su međusobno poznavanje i poštovanje, studij i dijalog, najuže povezani i ovisni jedni o drugome. Bitna dimenzija tog teksta je što njime Crkva odlučno prekida s višestoljetnom praksom okrivljavanja Židova za Isusovu smrt. Koncil tu poziva na korjenitu promjenu mentaliteta i odstupanje od svakog oblika mržnje, progona i antisemitizma, koji su vijekovima opterećivali kršćanskožidovske odnose, a koji su, nažalost, još uvijek prisutni kod pojedinih ljudi i skupina u današnjem svijetu.“²⁷⁹

2.1.3. *Ecclesiam suam*

Doprinos pape Pavla VI. međureligijskom dijalogu može se sažeti izjavom da s njim „doista započinje, u punom smislu riječi, dijaloško usmjerenje Crkve.“²⁸⁰ S obzirom da je u pontifikatu Pavla VI. enciklika *Ecclesiam suam*²⁸¹ ključna za razumijevanje stava prema drugim religijama te je u znatnoj mjeri utjecala na razvoj koncilskog učenja, predstaviti će se dijelovi koji dotiču teme dijaloga i evangelizacijskog poslanja u čijem kontekstu se promatra međureligijski dijalog. Također će se predstaviti i teološko-antropološka utemeljenja dijaloga koja postavlja Pavao VI.

Iako se deklaracija *Nostra aetate* smatra vodećim dokumentom u pitanjima međureligijskog dijaloga, enciklika Pavla VI. *Ecclesiam suam*, također je nezaobilazan dokument i *magna charta* u razumijevanju dijaloga.²⁸² *Ecclesiam suam* je enciklika u kojoj Crkva prvi put koristi pojam dijaloga te o njemu govori na sustavan i pozitivan način. Papa dijalog vidi kako nastavak

²⁷⁹ Juro ZEČEVIĆ BOŽIĆ – Tomislav KOVAČ, Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve, 862.

²⁸⁰ Edvard PUNDA, Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkonzilskih papa, u: *Bogoslovska smotra*, 87 (2017.) 3, 619.

²⁸¹ PAVAO VI., *Ecclesiam suam – Crkvu svoju* (6. VIII. 1964.), Zagreb, 1979., br. 44 (dalje: ES).

²⁸² Usp. Klara ČAVAR – Vikica VUJICA, Odgoj za dijalog kao preduvjet mira. Kršćanska perspektiva odgoja za dijalog, u: *Magistra Iadertina*, 13 (2018.) 1, 56; Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 48.

Božjeg djelovanja u svijetu i novi način odnosa Crkve prema religijama.²⁸³ Kontekst enciklike smješten je u razdoblje Drugoga vatikanskog koncila, a u kojem Crkva promišlja o načinima i putevima vršenja poslanja u tadašnjem vremenu. Jedna od tema koja je usko povezana i s pitanjima koje ovo poglavlje postavlja su odnosi Crkve sa čovječanstvom. Obnova Crkve iznutra povezana je s odnosom Crkve s drugima, s vanjskim djelovanjem u kojem se traži stav prilagođavanja. Upravo je pojam prilagođavanja drugima u kontekstu općeg cilja – posadašnje, obnove Crkve – jedna od ključnih riječi ove enciklike (usp. ES 44). Ipak, u kontekstu prilagodbe odbacuju se naturalizam i relativizam, odbacuje se želja za uklanjanjem razlika i zahtijeva se očuvanje vlastitosti, a ne prilagodba u ime prihvaćanja i približavanja drugima po cijenu gubitka identiteta (usp. ES 51-53).

Papa dijalog utemeljuje teološki i antropološki.²⁸⁴ Kada dokument govori o teološkoj utemeljenosti dijaloga, primarno se oslanja na model odnosa Boga i čovjeka kojeg Crkva nastavlja u odnosu sa svijetom. Također, čovjek prima objavu koja se „može zamisliti kao razgovor gdje riječ Božja govori bilo utjelovljenjem bilo evanđeljem. Čitava povijest spasenja govori o dugom i raznolikom razgovoru što ga Bog čudesno s ljudima započinje i na razne načine nastavlja“ (ES 72). Dijalog, razgovor, način je kako čovjek uspostavlja odnos s Bogom, ali i način kako Bog sebe priopćava čovjeku. Tako se dijalog od početka povijesti spasenja pa do objave u Kristu promatra kao božanski model komunikacije koji Crkva treba i želi uspostaviti s ljudima (usp. ES 73). Temeljni teološki izvor dijaloga je činjenica da „dijalog ima svoje ishodište u samome Bogu“ (ES 72) koji sebe komunicira čovjeku razgovorom. Dijalog je bitan element Kristovog djelovanja na zemlji kojim Bog govori o sebi kako bi Crkva nastavila primicati takav suodnos s ljudima (usp. ES 73). Antropološko utemeljenje papa pokazuje isticanjem strukture osobe i njezine komunikacijske dimenzije.²⁸⁵ Čovjek svoj odgovor daje u obliku komunikacije, s njim uspostavlja odnos dijaloškom formom, razgovorom u obliku molitve (usp. ES 72). Zato je dijalog nužnost djelovanja Crkve te se ovom enciklikom priznaje kao metoda ostvarenja njenog poslanja. Dakle, možemo zaključiti da Pavao VI. „dijalog ne svodi na ovozemaljsku stvarnost, na puku razmjenu među ljudima, nego ga utemeljuje u Bogu, pridajući mu tako teološku vrijednost. Dapače, dijalog proizlazi iz same naravi božanske objave kojom je Bog svojom Riječju trajno uspostavljao odnos s čovječanstvom tijekom ljudske

²⁸³ Usp. Klara ČAVAR – Vikica VUJICA, Odgoj za dijalog kao preduvjet mira. Kršćanska perspektiva odgoja za dijalog, 56.; Nikola BIŽACA, *Ogledi iz teologije religija*, 65.; Juro ZEČEVIĆ BOŽIĆ – Tomislav KOVAČ, Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve, 864.

²⁸⁴ Usp. Nikola BIŽACA, Međureligijski dijalog između nužnosti i dilema, u: *Bogoslovska smotra*, 67 (1997.)1, 29.; Edvard PUNDA, Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkoncilskih papa, 619.

²⁸⁵ Usp. Nikola BIŽACA, Međureligijski dijalog između nužnosti i dilema, 29.

povijesti, koja se od samoga njezina početka može stoga promatrati kao povijest spasenja.“²⁸⁶ Teološka refleksija enciklike ističe kako je u njoj vidljivo da „Crkva govori o dijalogu upućujući na onaj dijalog koji Bog ima s čovjekom. To znači da temeljno bira stav slušanja. Stavlja se u poziciju učenika. Nije riječ, dakle, o jednostavnom stavu otvorenosti, nego o spremnosti učiti dijalogizirati.“²⁸⁷ Dijalog stoga nije novost, već nastavak Božjeg djelovanja preko Crkve.

Dijalog je, prema enciklici, „metoda za uređivanje ljudskih odnosa u iskrenom i razumnom razumijevanju“, a svrha dijaloga je „mir među ljudima i razumijevanje različitosti“ (ES 109). Također, enciklika jasno definira s kim Crkva vodi dijalog te govori o tri kategorije adresata. Kao adresate dijaloga dokument primarno navodi „čovječanstvo kao takvo, svijet“ (ES 102), te se pridodaje dijalog s nevjernicima (usp. ES 105), u kojem je cilj opće dobro cijelog ljudskog roda i uređivanje međuljudskih odnosa metodom dijaloga. Zatim slijedi drugi krug, dijalog s pripadnicima monoteističkih religija, kao i s pripadnicima nekršćanskih religija (usp. ES 110,111) s kojima se želi tražiti elemente zajedništva i duhovnih dobara, te drugim kršćanskim zajednicama (usp. ES 112) koji za cilj ima jedinstvo. Također se dotiče i dimenzije unutarcrkvenog dijaloga s ciljem potrebe prožimanja crkvenih odnosa duhom dijaloga (usp. ES 116). Tako se „tri koncentrična kruga dijaloga nadovezuju jedan na drugoga i međusobno se upotpunjuju. Zanimljivo je primijetiti kako krugovi polaze izvana, iz svijeta (dijalog *ad extra*), pa preko pripadnika drugih religija, idu prema Crkvi (dijalog *ad intra*). Kao da je dijalog sa svijetom i drugim religijama poticaj dijalogu među kršćanima i unutar same Crkve; i obrnuto.“²⁸⁸ Enciklika stavlja veliki naglasak na obilježja dijaloga. Vidljiva je svijest Crkve o potrebi poštovanja slobode sugovornika, kao i pročišćavanja vlastitih motiva pri ulasku u dijalog s drugima. Dijalog traži razumijevanje drugoga (usp. ES 71), slobodu (usp. ES 77), otvorenost prema svima (usp. ES 78), komunikacijske sposobnosti i svijest o adresatima u dijalogu, njihovim psihološkim i moralnim svojstvima (usp. ES 78-79,83). Osim navedenih smjernica, koje su usmjerene na slušatelja, „Pavao VI. navodi neke oznake dijaloga koje pokazuju na rast osobe kao takve.“²⁸⁹ U komunikacijskoj dimenziji, govoru, traže se četiri ključne odrednice: jasnoća, blagost, povjerenje te razboritost (usp. ES 83). Također oznake dijaloga isključuju osuđivanje, ponašanja koja narušavaju dostojanstvo drugoga, protive se slobodi i isključuju mogućnost suživota (usp. ES 81). Enciklika promatra dijalog kao put do

²⁸⁶ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 46.

²⁸⁷ Edvard PUNDA, *Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkonzilskih papa*, 621.

²⁸⁸ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 47.

²⁸⁹ Edvard PUNDA, *Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkonzilskih papa*, 620.

jedinstva ljudskog roda, kao pomoć ostvarenju misije, zadaće Crkve u kojoj je dijalog jedna od metoda.²⁹⁰ Dokument povezuje dijalog i evangelizacijsko djelovanje Crkve u odnosu sa svijetom. „Evangelizacija kao navještaj i širenje radosne vijesti te dijalog kao sredstvo susreta s drugima pretpostavljaju jedan drugoga: dijalogom se evangelizira i nema evangelizacije bez dijaloga. U dijaloški postavljenoj evangelizaciji koncilna Crkva izražava svoju bit i poslanje.“²⁹¹ Prema mišljenju teologa, enciklika potvrđuje da „dijalog nipošto nije suprotan niti relativizira evangelizacijsko poslanje Crkve“²⁹² „te da više nije samo alternativa, nego sastavni dio njezinog evangelizacijskog poslanja.“²⁹³

Pavao VI. enciklikom uvodi pojam dijaloga i pozitivno usmjerava stavove Crkve prema ulaženju u odnos s pripadnicima drugih religija. Iako još uvijek nije napravljena distinkcija evangelizacijskog poslanja i dijaloga, ipak se dijalog u ovoj enciklici primarno promatra kao znak koji Crkva utjelovljuje i ostvaruje svojim djelovanjem. Također, ova enciklika snažno adresira promjene u svijetu i usmjerava važnost crkvenog djelovanja *ad extra*, s cijelim čovječanstvom, a u tom kontekstu dijalog se promatra kao sredstvo uspostavljanja mira. Uz teološka promišljanja o pontifikatu Pavla VI. i njegovom doprinosu međureligijskom dijalogu možemo zaključiti kako je „Crkva s Pavlom VI. učinila velike korake u dijalogu s kršćanima odijeljenima od Rima, s vjernicima koji nisu kršćani i sa svim ljudima dobre volje. S *Ecclesiam suam* istaknuo je primat evangelizacije u pluralističkom ozračju u kojem se kršćanski navještaj susreće s različitim kulturama i religijama, a evangelizacija mora uključivati problematiku razvoja, mira i pravednosti. Osobito se zauzimao za dijalog sa suvremenim čovjekom i silno je nastojao pokazati kako je Crkva spremna surađivati u duhu služenja čiji je cilj istinski rast pojedinaca i naroda.“²⁹⁴

U svjetlu postavljenih ciljeva teorijskog dijela rada, dokumenti Koncila snažno su progovorili o odnosu prema nekršćanskim religijama. Teorijski uvidi mogu se sažeti u riječ *dijalog* koji je primaran pokazatelj transformacije koja se dogodila u Crkvi, a koja se odnosi na uključivost, otvorenost i pozitivan stav prema drugim religijama. Druge religije promatraju se kao prostor u kojem vjernik treba tražiti zrake Istine skrivene u vrednotama – duhovnim, moralnim, ali i

²⁹⁰ Usp. Joyce Ann KONIGSBURG, *Religious Pluralism: Transforming Society Using New Concepts of Evangelization and Dialogue*, 2.

²⁹¹ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 46.

²⁹² Juro ZEČEVIĆ BOŽIĆ – Tomislav KOVAČ, *Odgov, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve*, 864.

²⁹³ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 48.

²⁹⁴ Nikola VUKOJA, *Duh Asiza: proročka gesta pape Ivana Pavla II.*, 90-92.

kulturnim. To je vrijednost koju predstavljaju druge religije i kojima treba ići ususret. Dijalog kao susretanje i ostvarivanje zajedništva s drugima uveden je u međureligijske i ekumenske odnose, ali i odnose s kulturom. Koncentrični krugovi *Ecclesiam suam* Pavla VI. jasnije su definirali adresate dijaloga, karakteristike kao što su jasnoća, blagost, povjerenje te razboritost i stavove koji se temelje na otvorenosti, slušanju i prilagodbi s obzirom na sugovornike.

2.2. Pokoncilski dokumenti

S obzirom na pokoncilsko razdoblje predstaviti će se tri dokumenta koji nastaju u kontekstu Drugoga vatikanskog koncila naglašavajući pojedine aspekte odnosa prema religijama: *Prema susretu religija. Sugestije za dijalog*, *Dijalog i misije* i *Dijalog i navještaj*. Oslonjeni na dokument *Nostra aetate* usmjereni su na implementaciju dijaloga u praksi, šire značenje i poimanje dijaloga. Donose govor o razinama dijaloga, ističu uvjete u kontekstu kojih je potrebna formacija za dijalog te nutarnja raspoloženja potrebna za ostvarenje ciljeva koje Crkva želi postići dijalogom. Dokument *Dijalog i navještaj* problematizira odnos dijaloga s evangelizacijskim poslanjem Crkve stoga će se predstaviti i taj kontekst, iako ne ulazi u ciljeve rada.

2.2.1. Prema susretu religija. Sugestije za dijalog

Osnivanje Sekretarijata za nekršćane, kasnije preimenovanog u Tajništvo, djelo je pape Pavla VI. Osnovano je 1964. u razdoblju Drugoga vatikanskog koncila i jedan je od pokazatelja koji osvjetljaju novost pristupa prema religijama i na institucijskoj razini Crkve, a ima za cilj pronalaženje načina i metoda za ostvarenje dijaloga. Tajništvo za nekršćane izdaje dokument *Prema susretu religija. Sugestije za dijalog*²⁹⁵ s ciljem pojašnjenja naravi dijaloškog odnosa kršćana s pripadnicima drugih religija te donosi uvjete i načela za njegovo ostvarenje.

Religije razumijeva kao „društveni i institucionalni izraz religiozne svijesti jednog naroda“ (*Prema susretu religija*, 11). Kada dokument govori o međureligijskom dijalogu polazi od dijaloga svakodnevice „na razini čovječanstva, slobodni i prijateljski dodir koji poprima

²⁹⁵ SEKRETARIJAT ZA NEKRŠĆANE, *Prema susretu religija. Sugestije za dijalog: opći dio*, Zagreb, 1968. (dalje: *Prema susretu religija*).

obilježja međureligijskog kroz traženje zajedničkih vrijednosti u religijama, a svrha je uzajamno poznavanje i obogaćivanje na području duhovnih i moralnih vrijednosti“ (*Prema susretu religija*, 12). Međureligijskim dijalogom u užem smislu podrazumijeva odnose na razini struktura pojedine religije koje prate aktivnosti, kao što su organizacija konferencija predstavnika religija, a na razini vjernika međusobno susretanje. U obje razine cilj je postizanje većeg razumijevanja i davanja društvenog doprinosa očuvanju mira i općeg dobra društva (usp. *Prema susretu religija*, 48). Nositelji dijaloga su biskupi, redovnici, laici (usp. *Prema susretu religija*, 27). Dokument govori i o pretpostavkama s kojima se u dijalog ulazi. Jedno od obilježja dijaloga je poznavanje sadržaja vlastite vjere, ali i uvjerenja pripadnika druge religije s kojim ulazimo u dijalog. Znanje o drugima ne odnosi se samo na razlike, već i u sposobnosti prepoznavanja sličnosti s kršćanstvom (usp. *Prema susretu religija*, 30). „Proučavati religije, ima za cilj razumijevanje ljudi i upoznavanja putova koji vode k njima“ (*Prema susretu religija*, 32). Također kao i prethodni dokumenti, ističe važnost jasnoće i razumljivosti u govoru te sposobnost prilagodbe s obzirom na karakteristike u sredini u kojoj se pojedinac nalazi (usp. *Prema susretu religija*, 33). Ovaj dokument spominje i prostor škole kao područje u kojem se treba odvijati dijalog, te koristi izraz *kulturnih dodira* koji se ostvaruju u odnosu: „nastavnika i učenika druge religije, kršćanskih i nekršćanskih nastavnika, roditelja i nastavnika“ (*Prema susretu religija*, 45). Također s obzirom na znanja o vlastitoj vjeri kao bitnoj pretpostavci ulaska u dijalog ističe se važnost odgoja za dijalog od svećenika pa do radnika s ciljem usvajanja teoretskih i praktičnih znanja (usp. *Prema susretu religija*, 49-50).

2.2.2. Stav Crkve prema sljedbenicima drugih religija – Dijalog i misije

Kao što i sam naslov upućuje, dokument tumači stavove Drugog vatikanskog koncila i obrazlaže razine dijaloškog odnosa prema nekršćanskim religijama. Stav Crkve prema drugim religijama dokument sažima u ključnu riječ: dijalog. Pod tim vidom donosi novost, tumačeći i definirajući vrste dijaloga koje se mogu ostvariti u odnosu prema drugim religijama. Polazište dokumenta je promjena svijesti Crkve, a koja je uvjetovana društvenim promjenama na koje Crkva odgovara.²⁹⁶ Dokument se u doktrinarnim stavovima s obzirom na stav Crkve prema

²⁹⁶ Usp. TAJNIŠTVO ZA NEKRŠĆANE, *Stav Crkve prema sljedbenicima drugih religija*, 1985., Zagreb, br. 2 (Dokument je poznat i pod naslovom *Dijalog i misije*. Dalje: DM).

drugim religijama oslanja na stavove izrečene na Drugom vatikanskom koncilu, podsjeća na važnost poštivanja osobe i slobode vjeroispovijesti.

Dokument se referira na novi način ophođenja i pristupanja drugim religijama, a to je dijalog: „Ta riječ ne označuje samo razgovor, već i sveukupnost međuvjerskih i to pozitivnih i konstruktivnih odnosa s osobama i zajednicama drugih religija, a u svrhu uzajamnog upoznavanja i međusobnog obogaćivanja“ (DM 3). U dijaloškom ophođenju s predstavnicima drugih religija ključna su dva stava: poštivanje osobe i vjerske slobode (usp. DM 18-19). Cilj dijaloga i njegov glavni motiv nije „oportunizam, već uzajamno povjeravanje, međusobno ispravljanje, bratska izmjena darova“ (DM 20). Doprinosi dijaloga zrelost su pojedinca, opće zajedništvo, pročišćavanja vlastitih uvjerenja i obogaćivanje istinom koja se nalazi u drugim tradicijama (usp. DM 21). Dijalog je potreba koja proizlazi iz sociokulturalne promjene i iz odnosa u Trojstvu kao primjer suživota kojeg Crkva nasljeđuje (usp. DM 22-21). Stav prema drugim religijama očituje se u pozitivnom vrednovanju razlika i duhovne baštine, kao i u podudarnostima (usp. DM 26). Dokument je poznat po definiranju četiri vrste dijaloga, koje će kasnije još produbiti dokument *Dijalog i navještaj*. Dijalog života koji označava stav, stil djelovanja „uključuje pažnju, poštovanje i prihvaćanje drugoga kome se priznaje prostor za njegov osobni identitet, za njegovo vlastito izražavanje i za njegove vrednote“ (DM 29). Dijalog djela koji označava suradnju s drugima za ciljeve humanitarne, društvene, ekonomske i političke naravi (usp. DM 32). Cilj dijaloga među stručnjacima je „da produbljuju bratsku baštinu ali i da njezino bogatstvo primjenjuju na probleme čovječanstva U tom sučeljavanju sugovornici se međusobno upoznaju i cijene duhovne vrednote i kulturalne kategorije i tako promiču zajedništvo i bratstvo među ljudima“ (DM 33-34). Dijalog molitve odvija se „na jednoj dubljoj razini. Ljudi ukorijenjeni u vlastite vjerske predaje mogu s drugima dijeliti svoja iskustva u molitvi, razmatranju, vjeri i zalaganju“ (DM 35).

2.2.3. *Dijalog i navještaj*

Dokument *Dijalog i navještaj*²⁹⁷ rezultat je rada Papinskog vijeća za međureligijski dijalog koje je pokrenulo pripremu dokumenta i Zbora za evangelizaciju naroda 25 godina nakon *Nostra aetate*, s novim naglascima u području dijaloga. Javlja se kao reakcija na društvene primjene,

²⁹⁷ PAPINSKO VIJEĆE ZA MEĐURELIGIJSKI DIJALOG – ZBOR ZA EVANGELIZACIJU NARODA / Francis Arinze – Josef Tomko, *Dijalog i navještaj. Razmišljanja i upute o međuvjerskom dijalogu i o naviještanju Isusa Krista* (19.V.1991.), Sarajevo, 1992. (dalje: DN).

pojavu pluralističkog društva i potrebu dijaloga kao alata za upravljanje posljedicama novonastalih okolnosti. Također donosi jasnoću oko pitanja što je međureligijski dijalog i u kojem je odnosu s navještajem, i na praktičnom planu i na planu nauka. Objavljuje se i u svjetlu enciklike *Redemptoris missio* koja dotiče odnos dijaloga i navještaja, ali se ovim dokumentom tumačenje odnosa produbljuje. U dokumentu je naglašena važnost međureligijskog dijaloga i navještaja, njihove karakteristike i odnos.

Već na samom početku, u uvodnom dijelu, dokument razjašnjava temeljne pojmove. Pojam dijaloga uključuje svojevrsnu trijadu podpojmovâ kao što su *razgovor, stav, odnosi*: „na prvom mjestu, na čisto ljudskoj razini, označava uzajamno općenje da bi se postigao zajednički cilj ili, na dubljoj razini, međusobno zajedništvo. Na drugom mjestu, dijalog može biti smatran kao stav poštivanja i prijateljstva koji prodire ili bi trebao prodrijeti u sva nastojanja koja tvore evangelizatorsko poslanje Crkve. To može biti nazivano – s razlogom – duh dijaloga. Na trećem mjestu u stanju vjerske mnogostrukosti dijalog označava 'sveukupnost međuvjerskih odnosa, pozitivnih i korisnih, sa osobama i zajednicama drugih vjera radi međusobnog upoznavanja i uzajamnog obogaćivanja' (DN 3). Odvija se „u poslušnosti istini i poštivanju slobode. Uključuje svjedočenje i otkrivanje vjerskih uvjerenja“ (DN 9). Antropološki temelj dijaloga očituje se u ljudskoj naravi i zajedničkom podrijetlu, svi tvorimo jedno čovječanstvo (usp. DN 25). Ekleziološko utemeljenje dijaloga povezuje se sa zadaćom priopćavanja spasenjskog plana „zbog čega Crkva treba ući u dijalog sa svima nastavljajući tako Božji dijalog spasenja“ (DN 38).

Oblici dijaloga koje dokument donosi već su definirani dokumentom koji mu je prethodio, a radi se o četiri oblika: dijalog života usmjeren na ostvarenje suživota; dijalog djela koji se očituje u doprinosu društvu i radu za opće dobro; teološki dijalog koji se postavlja na razinu stručnjaka različitih religija te dijalog vjerskog iskustva koji uključuje dijeljenje duhovnih bogatstava (usp. DN 42). U daljnjim točkama dokument naglašava društvenu dimenziju dijaloga u promicanju općih vrijednosti na korist cijelog društva. Važnost dijaloga prepoznaje se s obzirom na cjeloviti razvoj osobe, društvenu pravdu, borbu za ljudska prava i odgoj za mir (usp. DN 44).

Dokument u fokusu ima pitanje odnosa zadaće navještaja i dijaloga, te jesu li one međusobno isključive. Dokument afirmira prožimanje kao način supostojanja dviju zadaća koje su dio evangelizacijskog poslanja. Očituju ono čega je Crkva znak, a to je jedinstvo. „Međuvjerski dijalog i naviještanje, iako ne na istoj razini, obadvoje su izvorne sastojnice evangelizatorskog

poslanja Crkve. Obadvoje su zakoniti i neophodni. Prismo su povezani ali nezamjenjivi“ (DN 77). Pitanje uvjetovanosti i isključivosti dviju zadaća se odbacuje: „dijalog nije zamjena za navještaj. Dijalogom se otkriva istina u drugim predajama, prosuđuju pozitivne vrednote“ (DN 82-83). Element svjedočenja vjere u dijalogu povezuje ga s navještajem.

Kritički pristup u prosuđivanju drugih očituje se u poniznom stavu koji ne promovira lažnu toleranciju, već afirmira razlike i suprotnosti drugih vjerskih uvjerenja i kršćanske vjere. Međureligijski dijalog primarno se odnosi na područje odnosa s drugim religijama, ali ne i novim vjerskim pokretima. Ciljevi dijaloga su približavanje, razumijevanje i prihvaćanje. Ali i uvid u razlike, ispravke i korekcije vlastitih i tuđih uvjerenja. Element kritičnosti zahtijeva se i od samih vjernika, a onda i od sugovornika u dijalogu kako bi proces dijaloga rezultirao pročišćenjem uvjerenja (usp. DN 31-32). Istina i poštovanje dva su temeljna uvjeta koja dijalog zahtijeva, što podrazumijeva da svaki sugovornik ulazi u dijalog prihvaćajući razlike i poštujući slobodu osobe (usp. DN 41). Iskrenost zahtijeva da se u dijalog uđe s cjelovitošću vlastite vjere i otvorenost prema drugima (usp. DN 48). Otvorenost istini podrazumijeva da istina nije „nešto što posjedujemo, nego o osoba kojoj moramo dopustiti da nas posjeduje. Kršćani trebaju biti spremni učiti i primati od drugih pozitivne vrednote njihovih predaja“ (DN 49). Stavovi koji dijalog traži su: otvorenost i kritički duh obaju stranu, a kriteriji ostvarenja te ravnoteže su istina i spremnost na promjenu u susretu (usp. DN 47). Iskrenost u vlastitim stavovima i otvorenost prema istini uključuje mogućnost svjedočenja drugima, ali i učenja od drugih. Ulazak u odnos s istinom koja se nalazi u drugima rezultira produbljivanjem vjere (usp. DN 48-50). Dokument govori o duhovnosti dijaloga koja traži stavove kao što su osjetljivost i pažnja, dobro utemeljeno doktrinarno znanje, koje vodi sposobnosti razlučivanja onog što je dobro i istinito (usp. DN 78-80). Zapreke dijaloga koje donosi dokument pretvorili smo u znanja i vještine koje se traže od sudionika. Znanja koja se od sugovornika traže u međureligijskom dijalogu očituju se u poznavanju drugih religija, razlika, poznavanju religijskog jezika, društveno-političkog konteksta pojedine vjerske tradicije, ali i stavove kao što su otvorenost, pozitivan stav o međureligijskom dijalogu i tolerancija (usp. DN 52).

Dokument ističe svijest o društvenim promjenama i pluralnosti s kojima s vjernici susreću, posebno mladi. Zbog čega se ističe potreba formacije, odgoja za dijalog na svim razinama jer svi su na dijalog pozvani (usp. DN 43). Svijest o različitim kulturama i društvenim uvjetima zahtijeva razumijevanje drugoga te potiče na odgojnu zadaću: „razviti studije koji bi pripremali na dijalog i naviještanje. Posebna pažnja bit će poklonjena mladima koji žive u pluralističkom

ozračju i susreću sljedbenike drugih vjera u školi, na poslu, udruženjima pa čak i u vlastitim obiteljima“ (DN 88).

Pokoncilski dokumenti u odnosu na ciljeve rada donose govor o oblicima dijaloga i proširuju dimenziju dijaloga na praktične razine u međureligijskim odnosima koji zahvaćaju sve vjernike. Ističe se dijalog stručnjaka i govor o formaciji djece i mladih za dijalog. Dokumenti dublje ulaze u definiranje dijaloga i njegovog značenja za odnos svih članova Crkve prema nekršćanskim religijama. Dijalog se i dalje problematizira u različitim kontekstima. Dok dva dokumenta produbljuju sam pojam, treći ga dovodi u korelaciju s evangelizacijskim poslanjem Crkve te odbacuje isključivost dviju zadaća. Doktrinarno se oslanjaju na dosege Koncila i u svjetlu novih društvenih prilika i pitanja osvjetljuju smjernice dokumenta *Nostra aetate*.

2.3. Pokoncilski pape o međureligijskom i interkulturalnom dijalogu

Promišljanje o trijadi pojmova *dijalog – religija – kultura* u novim, suvremenijim kontekstima društva, u njegovom međureligijskom i interkulturalnom obliku, predstaviti će se kroz objavljene dokumente i govore, a u slučaju Benedikta XVI. i knjige, trojice papa: Ivana Pavla II., Benedikta XVI. i aktualnog pape Franje.

2.3.1. Ivan Pavao II.

Papa Ivan Pavao II. slovi kao papa koji je u svojem pontifikatu najviše doprinio razvoju međureligijskog dijaloga, posebno na praktičnoj razini međureligijskih odnosa. Slijedi prikaz dokumenata koji su uključivali temu međureligijskog dijaloga te stava prema drugim religijama i kulturama: *Redemptor hominis*, *Redemptoris missio*, *Novo millennio ineunte* i govora za *Svjetski dan mira*. Nakon pregleda ključnih dokumenata, donosi se teološko tumačenje stavova pape s obzirom na definiranje i utemeljenje dijaloga. Enciklike problematiziraju određena teološka pitanja i nejasnoće koje nisu u fokusu ovog rada, ali u njima se očrtava pozitivan pristup koji potiče na otkrivanje i slušanje drugoga, kojeg vidi kao dar kojeg treba otkriti dijalogom. Naglašenijom antropološkom dimenzijom dijaloga papa u njegovo središte stavlja čovjeka.

2.3.1.1. Dijalog s religijama i kulturama

Međureligijski dijalog nije u fokusu sadržaja niti jednog dokumenta, već se promatra u perspektivi teme koju papa obrađuje. Enciklika *Redemptor hominis* u središte stavlja čovjeka te propitkuje komplementarnost, odnos poslanja Crkve i poštovanja vjerske slobode svakog čovjeka te izjavljuje: „Odnos prema drugim kulturama, prema svakom čovjeku obilježen je stavom dubokog poštovanja, a poštovanje je usmjereno prema svemu onomu što je u njemu učinio Duh koji puše gdje hoće.“²⁹⁸ Dijalog se promatra kao „djelatnost koja teži približavanju s predstavnicima nekršćanskih religija“ (RH 6). Kao i u *Nostra aetate*, druge religije promatraju se kao riznice ljudske duhovnosti kojima je u središtu osoba. Zbog toga je potrebno istraživati sustav razmišljanja, nastojati shvatiti svakog čovjeka (usp. RH 6). Stav prema religijama nastavlja se na smjernice Koncila koji u njima prepoznaje duhovne vrijednosti i klice koje odgovaraju na potrebe i pitanja čovjeka na egzistencijalnoj razini (usp. RH 11). Dijalog je usmjeren i prema razumijevanju nas samih jer u povezanosti i dijalogu s drugim otkrivamo sebe (usp. RH 11).

Enciklikom o trajnoj vrijednosti misijske naredbe *Redemptoris missio* postavlja pitanje o odnosu dviju zadaća Crkve: misijskom poslanju i zadaći dijaloga s drugim religijama. Na samom početku enciklika prepoznaje dijalog, suradnju i otvorenost crkvenih zajednica s članovima drugih kršćanskih crkava i religija kao plod dijaloškog usmjerenja Drugoga vatikanskog koncila.²⁹⁹ Zadaća navještaja i misijskog poslanja ne dokida poštovanje čovjekove slobode, niti želi zanemariti ono što je dobro u drugim kulturama i religijama (usp. RM 3). Postavlja pitanje odnosa dijaloga i misija koje obrazlaže utemeljenjem i nužnošću misijskog poslanja, a onda i obrazlaganjem razlika spomenutih zadaća. Pitanje poštovanja vjerske slobode i naviještanja upućuje na odgovor da nisu isključivi, niti suprotni, dok god se čine uz „poštivanje savjesti, ne vrijeđaju slobodu“ (RM 8). Odnos prema drugim religijama zadržava element prepoznavanja duhovnih dobara u drugim religijama i treba ih otkriti (usp. RM 6). Papa stavlja naglasak na djelovanje Duha u drugim narodima koji čini da „odnos Crkve prema drugim religijama bude obilježen dvostrukim poštovanjem: poštovanjem čovjeka u njegovu traženju odgovora na najdublja životna pitanja i poštovanjem djelovanja Duha u čovjeku, univerzalno

²⁹⁸ IVAN PAVAO II., *Redemptor hominis – otkupitelj čovjeka* (4.3.1979.), Zagreb, 1980., br. 12 (dalje: RH).

²⁹⁹ Usp. IVAN PAVAO II., *Redemptoris missio. Enciklika o trajnoj vrijednosti misijske naredbe*, (7. XII. 1990.), Zagreb, 1991., br. 2 (dalje: RM).

djelovanje Duha ne smije se nikad odijeliti od posebna djelovanja što ga on obavlja u tijelu Kristovu koje je Crkva. Uvijek je Duh na djelu, bilo kad Crkvu oživljava i potiče da naviješta Krista bilo kad sije i uzgaja svoje darove u svim ljudima i narodima, usmjeravajući Crkvu da ih otkrije, promiče i prima preko dijaloga. Svaku nazočnost Duha treba prigrliti s poštovanjem i zahvalnošću“ (RM 29). Djelovanje Duha povezuje se sa zadaćom navještanja, ali i s darovima u drugim narodima koji potiču Crkvu da ih otkrije kao mjesta djelovanja Duha u narodima.

Apostolskim pismom *Novo millennio ineunte* Ivan Pavao II. dijalog promatra kao proces koji zahvaća svako vrijeme, a posebno novo tisućljeće čiji početak pismo obilježava. Ističe se kako pojava kulturalnog i religijskog pluralizma zahtijeva međureligijski dijalog koji ima moć preusmjeriti društvene odnose u kojima religija treba biti čimbenik mira, a ne sukoba.³⁰⁰ Međureligijski dijalog postavlja se uz zadaću misijskog poslanja te se odbacuje međusobna isključivost: „međureligijski dijalog ne može jednostavno zamijeniti navještaj, već ostaje usmjeren prema navješčaju“ (*Novo millennio ineunte*, 56). Dijalog ima dvije dimenzije koje se ovdje ističu, slušanje i otkrivanje drugoga koje je usmjereno prema razumijevanju vlastitog identiteta: dijalog s religijama, filozofijama i kulturama vodi se načelom djelovanja Duha koji vodi k istini. Ono što je Koncil započeo, Crkva ima dužnost nastaviti primarno svojim stavom čija su dva bitna obilježja otvorenost i kritičnost. Dijalog je stoga potreban da bismo otkrili sami sebe i poruku navještaja čiji su kršćani nositelji (usp. *Novo millennio ineunte*, 56).

Papin govor za Svjetski dan mira 2001. za temu je imao dijalog kultura koji se u kontekstu ulaska u novo tisućljeće i sve veće svijesti o globalizaciji i pluralnosti društva ističe kao sredstvo koje ima moć doprinijeti izgradnji civilizacije mira i ljubavi. Iako ne koristi pojam *interkulturalni dijalog*, na njega ukazuje. Kontekst u koji ga postavlja i kojim ga opravdava uz sve veću povezanost i pluralnost su rast informacijskih tehnologija i migracije. Temelj dijaloga kultura su zajedničke vrijednosti koje se mogu naći u svakoj od njih: solidarnost, život, obrazovanje i mir. Područje obrazovanja ističe se u kontekstu znanja koje mladi trebaju usvojiti o vlastitim korijenima, a onda i drugim kulturama. Znanje podrazumijeva razvoj poštovanja, prihvaćanja razlika i otkrivanje bogatstva vrijednostima drugih kultura. Znanje treba biti utemeljeno u kritičkom pristupu i etičkom okviru kojim se otkrivaju vrijednost i ograničenja kultura, vlastitih i tuđih. Znanjem o drugima doprinosi se izgradnji jedinstva i mira na svjetskoj razini. U ovom dijalogu papa prepoznaje i ulogu religija te potiče integralan pristup dijalogu

³⁰⁰ Usp. IVAN PAVAO II., *Novo millennio ineunte. Ulaskom u novo tisućljeće. Apostolsko pismo episkopatu, kleru i vjernicima na završetku Velikog jubileja godine 2000.* (6. I. 2001.), Zagreb, 2001., 55. (dalje: *Novo millennio ineunte*).

kultura prema kojem religijska dimenzija obuhvaća razumijevanje duhovnih vrijednosti kultura. Religije svojom otvorenošću doprinose miru i općem dobru čovječanstva, a to su ciljevi dijaloga kultura.³⁰¹

2.3.1.2. Teološka promišljanja

Stav Ivana Pavla II. prema dijalogu je pozitivan, i prema mišljenju teologa u njegovim tumačenjima svoje utemeljenje pronalazi u katoličkoj teologiji i antropologiji. Čovjek je u njegovom središtu, on je glavni razlog i korektiv dijaloga. Papa posebno adresira odnos dijaloga i navještaja te tvrdi kako dijalog nije u suprotnosti s misijskim poslanjem Crkve niti ga isključuje, već ga definira kao element evangelizacijskog poslanja. Posebno naglašava univerzalno djelovanje Duha u drugim religijama. Kao motiv dijaloške utemeljenosti ne postavlja samo vrijednosti drugih religija kao prostor pronalaska istine, već ističe i nužnost razvoja samosvijesti vlastitih uvjerenja koje je svaki vjernik potreban. Vrijednosti drugih religija promatraju se kao pomoć u razumijevanju vlastitih uvjerenja. To je i zadaća i definicija dijaloga. Svoj stav veže uz koncilske smjernice koje poziva primjenjivati u novom vremenu.

Pozitivan odnos prema dijalogu proizlazi iz pogleda na druge religije koje, su prema teološkoj analizi papinih enciklika, Crkvi „pozitivan izazov: potiču ju naime da prepozna i poštuje univerzalno djelovanje Božje Riječi i Božjega Duha, kao i da dublje istraži svoju narav i posvjedoči cjelovitost objave.“³⁰² U središte međureligijskog dijaloga Ivan Pavao II. postavlja čovjeka i time ističe da „živjeti dijalog za Crkvu znači biti dionikom Božjeg puta prema čovjeku.“³⁰³ Antropološkim utemeljenjem dijaloga papa objašnjava odnos dijaloga i poštovanja temeljnih ljudskih prava. Ističe kako čovjek s jedne strane svojom osobom traži i zahtijeva, podrazumijeva poštovanje savjesti, slobode i dostojanstva, a s druge strane takvim utemeljenjem dijalog od osobe traži stav duhovne zrelosti da bi to poštovanje pokazao prema drugome. Tumači ga i kao znak crkvenog poslanja i ostvarenja Božjeg djelovanja jer

³⁰¹ Usp. JOHN PAUL II, Dialogue between cultures for a civilization of love and peace (1. I. 2001.), u: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20001208_XXXIV-world-day-for-peace.html (5. V. 2023.), br. 10-20.

³⁰² Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 56.

³⁰³ Edvard PUNDA, *Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkoncilskih papa*, 625.

ostvarenjem i prakticanjem dijaloga Crkva odražava stav i odnos Boga prema čovjeku, a koji je uvijek dijaloški.³⁰⁴

Kod pape Ivana Pavla II. stav prema dijalogu bitno je obilježen pitanjem odnosa misijskog poslanja Crkve i zadaće međureligijskog dijaloga koju Koncil nije definirao. Prema teološkim promišljanjima, Ivan Pavao II. taj sukob rješava tako što međureligijski dijalog definira kao „dio evangelizacijske misije Crkve. Shvaćen kao put i sredstvo upoznavanja te uzajamna obogaćivanja, nije u suprotnosti s misijom *ad gentes*, dapače s njom je posebno povezan i jedan je od njezinih oblika.“³⁰⁵ Enciklikom *Redemptoris missio* posebno je istaknuta razlika i komplementarnost gdje je „s jedne strane, dijalog ima svoju prepoznatljivu samostojnost, drukčijost, a ne tek puku instrumentalnu vrijednost u odnosu prema navještaju, dok s druge strane, on komunicira sa sadržajem navještaja. Navještaj pak sa svoje strane pretpostavlja mogućnost dijaloga kao zasebne forme međureligijskog komuniciranja koja pridonosi uspostavi spasenjske stvarnosti kojoj i navještaj teži.“³⁰⁶

Papa posebno „naglašava prisutnost i univerzalno djelovanje Duha Svetoga u religijama,“³⁰⁷ a zbog čega se smatra da „tvori specifičan doprinos Ivana Pavla II. nastajućoj teologiji religija.“³⁰⁸ Univerzalno djelovanje Duha Svetoga posebno se utemeljuje izjavom u enciklici *Dominum et vivificantem*, prema kojoj „Duh Sveti djeluje već od počeka u čitavom svijetu, a posebno u ekonomiji Staroga zavjeta.“³⁰⁹ Bižaca objašnjava da „time on na određeni način sugerira i prostornu, a ne samo vremensku univerzalnost djelovanja Duha. Papa je, dakle uvjeren da Crkva ne posjeduje monopol djelovanja i plodova duha Božjega koji su prepoznatljivi i danas. Stoga za kršćane međureligijski dijalog predstavlja mogućnost i način susreta upravo s tim duhovskim vrijednostima koje su uvijek u funkciji stvaralačko-spasenjske ekonomije Riječi.“³¹⁰

Za Ivana Pavla II., „dijalog sa sljedbenicima drugih religija treba vršiti primjerom vlastita života te snagom vjere i ljubavi, bivajući svjesni da njegove rezultate ne ovise samo o čovjeku.“³¹¹

³⁰⁴ Usp. Edvard PUNDA, *Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkonzilskih papa*, 624-625.

³⁰⁵ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 55.

³⁰⁶ Nikola BIŽACA, *Dijalektičko jedinstvo dijaloga i navještaja u međureligijskim odnosima*, u: *Dijalogom do mira. Zbornik radova u čast dr. Željku Mardešiću*, B. Vuleta – A. Vučković – I. Litre Milanović (ur.) Split, 2005., 465-466.

³⁰⁷ Nikola BIŽACA, *Ususret bratskom putovanju*, 66.

³⁰⁸ Nikola BIŽACA, *Ogledi iz teologije religija*, 224.

³⁰⁹ IVAN PAVAO II., *Dominum et vivificantem* (18. V. 1986.), Zagreb, 1987., br. 20.

³¹⁰ Nikola BIŽACA, *Ususret bratskom putovanju*, 153.

³¹¹ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 57.

Pontifikat Ivana Pavla II. obilježen je i praktičnom dimenzijom međureligijskog dijaloga koja se uz njegova brojna misijska putovanja i susrete s predstavnicima drugih kršćanskih zajednica, kao i velikih svjetskih religija, pri čemu je na razne načine utjelovio duh i misiju deklaracije *Nostra aetate*, posebno očituje u događajima iz 1986. i 2002. Molitvenim susretom iz 1986. „otvorio je novo razdoblje u međureligijskim odnosima na svjetskoj razini, pozivajući sve vjernike na međusobno poštovanje, dijalog i suradnju za mir i zajedničko dobro čovječanstva.“³¹² Papa je kao cilj molitvenog susreta postavio mir koji dolazi iz područja savjesti i oblikuje naše ponašanje: „Naš susret samo potvrđuje – i to je njegov stvarni značaj za ljude našeg vremena – da u velikoj bitci za mir čovječanstvo, u samoj svojoj raznolikosti, mora crpiti iz svojih najdubljih i najživotvornijih izvora na kojima se oblikuje njegova savjest i na kojima se temelji moralno djelovanje svih ljudi.“³¹³ Na području međureligijskog dijaloga, u praktičnom smislu sa susretima u Asizu i stavljanjem fokusa na molitvenu dimenziju susreta, pokazao je svijest da „istinski dijalog započinje od Boga i da je za njegovu plodnost od primarne važnosti neprestano crpiti iz toga izvora. Usto, dijalog se ovdje predstavlja kao nezamjenjivo sredstvo mira.“³¹⁴

Zaključno možemo reći da je Ivan Pavao II. svojim gestama i djelovanjem pokazao ono što je dokumentima izricao. Njegova riječ dobila je konkretno lice u susretima s predstavnicima drugih religija i postavljanjem međureligijskog dijaloga u službu mira. Na taj način afirmirao je snažan utjecaj koji religija ima i koje društvo ne smije zanemariti, a koji su predstavnici religija pozvani istaknuti svojim radom. U odnosu misijskog poslanja i dijaloga napravio je jasnu distinkciju te na taj način definirao dijalog kao metodu koja ima vlastitu funkciju, koja nema misijske konotacije, ali ih svojim djelovanjem ne isključuje u životu vjernika.

2.3.2. Benedikt XVI.

Pontifikat Benedikta XVI. u pitanjima doprinosa međureligijskom dijalogu teolozi vrednuju u dva smjera. Jedan isključuje njegov doprinos, a drugi stav je suzdržan. Ipak smatramo bitnim istaknuti njegov doprinos razumijevanju međureligijskog i interkulturalnog dijaloga. Cilj je

³¹² Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 54-55.

³¹³ JOHN PAUL II, Address Of John Paul II to the Representatives of the Christian Churches and Ecclesial Communities Gathered in Assisi for the World Day of Prayer (27. X.1986.), u: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/1986/october/documents/hf_jp-ii_spe_19861027_prayer-peace-assisi.html (2. IV. 2021.)

³¹⁴ Edvard PUNDA, *Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkoncilskih papa*, 625.

predstaviti njegovo teološko razumijevanje pojmova kao što su religija, kultura i njihov međusobni odnos, a zatim unutar navedenih pojmova predstaviti ciljeve i odnos međureligijskog i interkulturalnog dijaloga. Bitnim smatramo predstaviti i njegovo razumijevanje načela interkulturalnosti koje snažno naglašava kao ključ ostvarenja autentičnog bratstva svih ljudi; rješenje je u susretu, a ne u izolaciji. U analizu ulaze djela nastala za vrijeme njegove službe teologa i njemačkog biskupa, a zatim neki od važnijih papinih govora u obraćanju predstavnicima religijskih zajednica na apostolskim putovanjima, te enciklika *Caritas in veritate*.

2.3.2.1. Razumijevanje odnosa kulture i religije

Jedno od temeljnih djela za razumijevanje kategorija kao što su kultura i religija te njihov međusobni odnos od strane Ratzingera/Benedikta XVI. je njegovo djelo *Vjera – istina – tolerancija*. Prema Ratzingerovom tumačenju, otvorenost, dinamičnost, promjenjivost i supružimanje s drugim kulturama su njena bitna obilježja.³¹⁵ Uz definiranje kulture usko je povezano shvaćanje religije: „pojam kulture pojavljuje se u novovjekovnoj Europi, kao područje koje se razlikuje od religije ili joj je čak suprotstavljeno. U svim poznatim povijesnim kulturama religija je bitan element kulture, štoviše, ona je njeno odlučujuće središte, religija određuje sklop vrijednosti, a time i unutarnji organizacijski sustav kultura.“³¹⁶ Religijsku dimenziju prepoznaje kao sastavni dio koji izgrađuje pojedinu kulturu: „Sama vjera jest kultura. Ona ne postoji u golom stanju, kao puka religija. Jednostavno time što ona čovjeku veli tko je on i kako treba započeti bivati čovjekom, vjera stvara kulturu, ona jest kultura. Ta njezina riječ nije apstraktna riječ, ona je sazrijevala u dugoj povijesti i u mnogostrukim međukulturalnim stapanjima u kojima je oblikovala cjelovito obličje života, ophođenja čovjeka sa samim sobom, s njegovim bližnjima, sa svijetom i s Bogom.“³¹⁷ Mogućnost povezivanja religije i kulture Ratzinger tumači uz pomoć tri temeljne kategorije kulture. Upravo u njezinoj povijesnoj određenosti, u trajnom razvoju vidi nužnost otvorenosti, promjenjivosti i susreta kao bitne odrednice. A u vrijednosnoj, spoznajnoj odrednici koja upućuje na odnos s božanskim, prepoznaje poveznicu s religijom. Otvorenost i sposobnost sjedinjenja kultura utemeljuje u

³¹⁵ Usp. Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, Zagreb, 2004, 55.

³¹⁶ Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, 52.

³¹⁷ Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, 60.

činjenici da ljudska narav pretpostavlja i omogućuje susret svih kultura jer isključivost nije dio čovjekove biti.³¹⁸

Objašnjavanje spomenutih kategorija kulture vodi do interkulturalnosti: „Govoriti o susretu kultura ili ako je potrebna strana riječ o međukulturalnosti (interkulturalitetu). Nema vjere koja je slobodna od kulture i nema kulture slobodne od religije. Samo ako vrijedi potencijalna univerzalnost svih kultura i njihova unutarnja uzajamna otvorenost, može međukulturalnost dovesti do plodnih novih oblika kulture.“³¹⁹ Za njega je interkulturalnost način supostojanja različitih kultura, ali i načelo svojstveno Crkvi. Interkulturalnost prepoznaje u samim geografskim temeljima povijesnog nastanka kršćanstva koje se razvijalo u susretu i iz susreta s drugim kulturama te kao sastavnicu Crkve.³²⁰ Podrijetlo kršćanske vjere uključuje kategorije susreta, drugosti: „To je posebno vidljivo u Trojstvu koje nam se objavljuje, nije produkt iskustva ili ideje. Kršćanska vjera za sve dolazi izvana, novi zahvat koji provaljuje u iskustveni prostor nas samih i vodi nas u širinu veće zbilje te otvara mogućnost prevladavanja pluralizma i zbližavanja po susretanju.“³²¹ Njegovo razumijevanje interkulturalnosti uključuje pojam susreta različitih kulturalnih skupina koji dovodi do istinske integracije i posljedično razvoja društva.³²² I ovdje prepoznaje ljudsku narav kao temelj kulture koja ih čini univerzalnima te taj susret omogućava. U tom kontekstu susretanja razumijeva i dijalog i opredjeljuje se za interkulturalni.

2.3.2.2. Međureligijski i interkulturalni dijalog

Za Ratzingera/Benedikta XVI. dijalog „nije besciljan i neobvezatni razgovor, nego mu je svrha uvjerenje, pronalaženje istine, inače je bezvrijedan. Dijalog nam omogućuje da uvijek iznova otkrivamo tajnu i beskonačnost istine.“³²³ Istina je za Ratzingera/Benedikta XVI. temeljna kategorija koja je svrha, cilj i temeljni uvjet za ostvarenje međureligijskog dijaloga. Jedinstvo religija odbacuje kao mogući rezultat dijaloga.³²⁴ Pronalaženje i otvaranje istini obiju strana u dijalogu je moguć put jer istinu nitko ne posjeduje do kraja; ona je uvijek veća od nas i uvijek

³¹⁸ Usp. Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, 53- 57.

³¹⁹ Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, 57.

³²⁰ Usp. Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, 63. 76.

³²¹ Joseph RATZINGER, *Vjera – istina – tolerancija*, 79-80.

³²² Usp. BENEDIKT XVI., *Caritas in veritate. Ljubav u istini* (29. VI. 2009.), Zagreb, 2010., br. 26 (dalje: CV).

³²³ Joseph RATZINGER, *Crkva, Izrael i svjetske religije*, Split, 2007., 102.

³²⁴ Usp. Joseph RATZINGER, *Crkva, Izrael i svjetske religije*, 100.

nadilazi.³²⁵ Drugi uvjet dijaloga za njega je kritički stav prema drugim religijama, ali i vlastitoj religiji.³²⁶ Odnos prema drugim religijama i kulturama u vidu doprinosa cjelovitom razvoju društva uključuje stav kritičnosti koji traži razlučivanje, a glavni kriterij su ljubav i istina. Snagu religije i njen doprinos prepoznaje upravo po njenoj otvorenosti i upućivanju na susret, a ne na izolaciju (usp. CV 55).

Uz teološku funkciju međureligijskog dijaloga i postavljanja njegovih ciljeva u kontekst traganja za istinom, drugi model ili cilj dijaloga za Ratzingera/Benedikta XVI. je onaj društvene naravi, gdje se religije promatra kao čimbenik mira. Taj model dijaloga je religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga, gdje je religija promatrana u funkciji kulture i vrijednosnom kontekstu. U svom obraćanju predstavnicima drugih religija po izabiranju na čelo Katoličke Crkve ističe društvenu funkciju međureligijskog dijaloga. Samo autentični dijalog je pravi temelj za izgradnju mira kao rezultat suradnje religijskih tradicija.³²⁷ Kao ključ uspjeha interkulturalnog dijaloga vidi važnost poznavanja sebe i drugoga: „(...) da bi bio učinkovit mora polaziti od duboko ukorijenjene svijesti o posebnosti identiteta različitih sugovornika“ (CV 26).

Načelo susretanja u dijalogu utemeljuje teološki i antropološki. Čovjekov „bitan element jer relacionalnost“ (CV 55) i zato je bitno povezivanje s drugim religijama i ostvarivanje susreta. Benedikt XVI. afirmira da i „druge kulture i religije naučavaju bratstvo i mir te su prema tome veoma važne za cjeloviti ljudski razvoj, ali ima onih koji načelo ljubavi i isitne ne prihvaćaju“ (CV 55). Njegovo poimanje relacionalnosti kao temeljnog određenja osobe utemeljeno je teološki u slici Trojstva: „čovjek se kao stvorenje duhovne naravi, ostvaruje u interpersonalnim odnosima. Što ih autentičnije živi to više sazrijeva i njegov osobni identitet. On donosi vrijednosni sud o sebi stavljajući se u odnos s drugima i s Bogom, a ne izolirajući se od njih. Zato su ti odnosi od temeljne važnosti. U svjetlu objavljenog otajstva trojstva na osobit način postaje jasno kako istinska otvorenost ne znači raspršenost čovjekova identiteta nego njegovo duboko suprožimanje“ (CV 53-54).

³²⁵ Usp. Joseph RATZINGER, *Crkva, Izrael i svjetske religije*, 100-101.

³²⁶ Usp. Joseph RATZINGER, *Crkva, Izrael i svjetske religije*, 101.

³²⁷ Usp. Benedikt XVI., Address of his holiness Benedict XVI to the delegates of other churches and ecclesial communities and of other religious traditions (25. IV. 2005.), u: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/speeches/2005/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20050425_rappresentanti-religiosi.html (5. IV. 2021.)

2.3.2.3. Međureligijski i interkulturalni dijalog u odnosima s vjerskim zajednicama

Spomenuta dva modela prepoznaju se u njegovim govorima i susretima s predstavnicima drugih religija. Vidljiv je vrijednosni element i element traženja istine. Veći naglasak stavlja na suradnju religija za postizanje mira, ostvarenje ljudskih prava i poštovanja osobe na razini društva, a tu se posebno veže s monoteističkim religijama. U govorima vjerskim zajednicama papa Benedikt XVI. pokazao je da u središte međureligijskog dijaloga stavlja brigu za širenje univerzalnih vrijednosti i razvoj društva. U govoru islamskoj zajednici fokus stavlja na interkulturalni dijalog u čijem je središtu ljudska narav kao ona koja utemeljuje univerzalnost i susret kultura. Međureligijski i interkulturalni dijalog između kršćana i muslimana promatra kao *životnu potrebu*.³²⁸ U govoru židovskoj zajednici ističe poveznice i zajedničku baštinu, ali i potiče na dijalog života na području ljudskih prava, društvene pravednosti i sl., dijalog stručnjaka na teološkom području o zajedničkoj baštini, ali i razlikama.³²⁹ U govorima predstavnicima religijskih zajednica u Washingtonu istaknuo je važnost i ulogu međureligijskog i interkulturalnog dijaloga u svrhu izgradnje društva, općeg dobra i vrijednosti. Uz međusobno razumijevanje kao jedan od ciljeva, dijalog prepoznaje širenje etičkih vrijednosti koje mogu doprinijeti izgradnji društva. Ipak, ističe da je širi cilj dijaloga istina koja vodi miru kao krajnjem cilju kojeg religije svojom suradnjom mogu ostvariti. Jasnoćom izlaganja vjerskih načela, na koje poziva vjerske zajednice, ostvaruje se uvid u istinu kao cilj dijaloga.³³⁰ U godini koju je Europska unija proglasila godinom interkulturalnog dijaloga papa u refleksiji na inicijative europskih institucija i organizacija, naglašava pojam autentičnog dijaloga koji pretpostavlja istinu, ali i ističe društvenu dimenziju međureligijskog dijaloga i njegovu funkciju u promicanju općih univerzalnih vrijednosti na izgradnju pojedinca i društva. Potiče međureligijski i interkulturalni dijalog s naglaskom na religijskoj dimenziji ugrađenoj u povijest europskog kontinenta, ali njihovu funkciju veže uz ljudska prava, ostvarenju mira i razvoj općeg dobra društva.³³¹

³²⁸ Usp. BENEDIKT XVI., Govor predstavnicima nekih muslimanskih zajednica (20. VIII. 2005.), u: Benedikt XVI., *Božja revolucija*, Split, 2005. 99-101.

³²⁹ Usp. BENEDIKT XVI., Govor židovskoj zajednici (19. VIII. 2005.), u: Benedikt XVI., *Božja revolucija*, Split, 2005., 95.

³³⁰ Usp. BENEDIKT XVI., Meeting with representatives of other religions. Address of his holiness Benedict XVI, (17. IV. 2008.), u: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_other-religions.html (4. IV. 2021.)

³³¹ Usp. BENEDIKT XVI., Letter of his holiness Benedict XVI on the occasion of the study day organized by the Pontifical councils for interreligious dialogue and for culture on the theme 'culture and religions in dialogue' (3 XII. 2008.), u: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/messages/pontmessages/2008/documents/hf_ben-xvi_mes_20081203_culture-religioni.html (4. IV. 2021.)

U odnosima s islamskom zajednicom predavanje pape Benedikta na Sveučilištu u Regensburgu sadržavalo je element kritičnosti prema islamu koje je, iako je kasnije izrodila pozitivne ishode, ostalo obilježeno negativnim doprinosom međureligijskom dijalogu. Papa je istaknuo element religijske dimenzije kulture kao ključ prepoznavanja važnosti religija u društvu, a ne razlog njihove marginalizacije: „Ali u duboko religioznim kulturama svijeta upravo se to isključivanje božanskoga iz univerzalnosti uma smatra prekršajem protiv unutrašnjih uvjerenja. Um koji je gluh za božansko i koji je religiju gurnuo u područje supkulture nije sposoban za dijalog kultura.“³³² Iako je ovo papino predavanje „od mnogih muslimana protumačeno kao papino poistovjećivanje islama s nasiljem – pobudilo lavinu negativnih reakcija u muslimanskom svijetu, paradoksalno, upravo je taj govor unio novu dimenziju u kršćansko-muslimanski dijalog, potaknuvši muslimanske leadere u svijetu da se i sami aktivnije uključe u dijalog.“³³³ Prema riječima finskog teologa Antona „provokacija je dovela do povijesne faze razvoja kršćansko-muslimanskog dijaloga koja traje i danas u obliku foruma *A Common Word and the Catholic-Muslim Forum*.“³³⁴

Ratzinger/Benedikt XVI. promatra međureligijski dijalog kao put pronalaženja istine u drugim religijama, te ga promatra kroz prožimanje sa zadaćom navještaja. A religijsku dimenziju interkulturalnog dijaloga, gdje promatra religije u odnosu s kulturnim elementima, veže uz funkciju ostvarenja društveno korisnih ciljeva, kao što su poštivanje ljudskih prava, društvena pravednost, jednakost, zaštita manjina, mir.

2.3.2.4. Teološki osvrti na djelovanje Ratzingera/Benedikta XVI. u području međureligijskog dijaloga

Katolički teolozi, govoreći o doprinosu kardinala Ratzingera, kasnije pape Benedikta XVI. zaključuju kako je njegovo poimanje međureligijskog dijaloga usmjereno prema traženju istine i evangelizaciji i zato u teološkoj formi nije moguć te se traži interkulturalni dijalog o ljudskim

³³² BENEDIKT XVI., Predavanje pape Benedikta XVI. na sveučilištu u Regensburgu, (12. IX. 2006.), u: <https://www.ktabkbih.net/hr/izdvajamo/vjera-um-i-sveuiliste-sjeanja-i-refleksije/66> (4. IV. 2021.)

³³³ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 59.

³³⁴ Emil ANTON, *Ratzinger and the religions. Studies on Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue* (doktorska disertacija), University of Helsinki, Helsinki, 2019., 50.

pravim i zajedničkim vrijednostima. „Tako se govori o modelu misija/istina i modelu kultura/vrijednosti.“³³⁵

Rasprave o doprinosu Benedikta XVI. svode se na pitanje je li on smatrao da međureligijski dijalog nije moguć. Kontekst unutar kojeg nastaje spomenuta izjava pape Benedikta o nemogućnosti međureligijskog dijaloga je odgovor na komentar Marcela Pere, prema kojem je „međureligijski dijalog stvarno, ovdje i sada, moguć samo kao međukulturalni dijalog o posljedicama religioznog opredjeljenja koje su vidljive u povijesti.“³³⁶ Opredijeljenost za interkulturalni dijalog posebno se očitovalo u pismu upućenom M. Peri, izjavi koja uvelike obilježila pontifikata Benedikta XVI. „Dok o vjeri dijalog nije moguć, a da se vlastita vjera ne stavi u zagrade, u javnome se sučeljavanju valja suočiti s kulturalnim posljedicama u osnovi religijskih opredijeljena, ovdje su dijalog, uzajamno ispravljanje i međusobno obogaćivanje mogući i nužni.“³³⁷ Prema nekim teolozima, papina izjava afirmira međureligijski dijalog u određenom kontekstu: „dijalog u većem, službenom i javnom okruženju se odnosi na kulturne posljedice vjere, dok u privatnom razgovorima se može staviti u zagrade i temeljni religijski izbori se mogu raspravljati. Ali treba se priznati da i ovaj prijedlog nalazi na diskrepancije u ranijim i kasnijim govorima pape. U svojem pozdravnom govoru svećenicima u Rimu 2013. na odlasku ističe da je dijalog poziva na važnost međureligijskog dijaloga i podsjeća na važnost *Nostra aetate*.“³³⁸

Njegova opredijeljenost i inzistiranje na *autentičnom dijalogu i dijalogu istine* povezuje se s kontekstom relativizma protiv kojeg se borio i u kojem je vidio opasnost za međureligijski dijalog.³³⁹ Teološki dijalog vidio je „kao izazov, ali ne i kao nemogućnost. Svoju ograničenost ima u temeljnim postavkama vjere koje se ne mogu pregovarati u međureligijskom dijalogu. Iako se uvijek mogu izložiti s ciljem postizanja veće jasnoće.“³⁴⁰ Hrvatski teolozi skloniji su modelu kultura i vrijednosti: „zbog nepremostivih doktrinarnih razlika koje religije imaju među sobom, on nije vjerovao da je istinski dijalog među njima doista moguć, osobito na teološkoj

³³⁵ Emil ANTON, Mission Impossible? Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue, u: *Theological Studies*, 78 (2017.) 4, 880.

³³⁶ Usp. Boris VULIĆ, Međureligijski dijalog i jasnoća vjere. Promišljanje iz perspektive dokumenta “Dominus Iesus” i filozofa M. Pere, u: *Crkva u svijetu*, 52 (2017.) 2, 211-212.

³³⁷ Pismo pape BENEDIKTA XVI., u: Marcello Pera, *Zašto se trebamo zvati kršćanima. Liberalizam, Europa, etika*, Split, 2009., 15.

³³⁸ Emil ANTON, Mission Impossible? Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue, 904.

³³⁹ Usp. Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 58.; Emil ANTON, Mission Impossible? Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue, 880-884.; Rocco VIVIANO, Interreligious Dialogue In The Thought of Benedict XVI: Ecclesiological Foundations and Distinctive Characteristics, u: *Annales Missiologici Posnanienses*, 20 (2015.) 2, 125, 131.

³⁴⁰ Emil ANTON, *Ratzinger and the religions. Studies on Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue*, 49.

razini. Zbog toga je radije pozivao na dijalog između kultura i civilizacija, koji će biti utemeljen na racionalnim i univerzalnim humanim vrijednostima u čijem bi središtu bila ljudska osoba, njezina temeljna prava, sloboda i dostojanstvo.³⁴¹ Iz dosadašnjih uvida proizlazi da papa Benedikt XVI. afirmira ovakvo razumijevanje dijaloga upravo zbog načela istine. Prema E. Pundi, „istina se nameće kao dominantna kategorija njegovih teoloških promišljanja i papinskog učiteljstva. Uvjeren u religioznu dimenziju kulture, za njemačkog teologa i papu posebno će važna tema biti dijalog među kulturama te uz njega vezano pitanje vjerske slobode.“³⁴²

Dijalog istine ima društvene implikacije: „Dijalog koji nudi papa Benedikt je dijalog istine. On je otvoren za dijalog religijskih predstavnika, za dijalog stručnjaka, za dijalog svih onih koji mogu doprinijeti kako univerzalne vrijednosti, promicanje ljudskih prava, ili borba protiv terorizma ne bi bili dovedeni u pitanje.“³⁴³ Upravo posljedice djelovanja pojedine religije u društvu osvjetljavaju ispravnost i opravdanost vjerskih načela: „Jednostavno rečeno, ako su djela vjera ispravnija, očito je ispravnija i dogmatska jezgra; ako privlače kulturne posljedice, privlači i dogmatska jezgra koja je u njihovoj osnovi.“³⁴⁴ U ovako postavljenom dijalogu religija ne dokida se govor o istini, vjerskim načelima pojedine religije. Sekundarni ciljevi dijaloga su suradnja za promicanje ljudskog života, cjelovitog razvoja osobe i vjerske slobode.³⁴⁵ Interkulturalni dijalog svodi na doprinos pojedine religije na kulturu, u kontekstu ljudskih prava i općih vrijednosti kao glavnih kriterija doprinosa. Na taj način se autentičnost pojedine religije postavlja u pitanje, a da se ne pada u relativizam ili sinkretizam. U tom kontekstu papa Benedikt XVI. vidi mogućnost interkulturalnog dijaloga, a nemogućnost međureligijskog. Potonji se ne dokida, već se promatra pod prizmom interkulturalnog jer govori o kulturalnim posljedicama religije, gdje ona na praktičnoj razini pokazuje istine svoje vjere i gdje se o istinama može raspravljati bez da ih se odriče ili relativizira.³⁴⁶

Benedikt XVI. u svojim radovima i govorima promiče i međureligijski i interkulturalni dijalog, iako je skloniji potonjem. U govoru o međureligijskom dijalogu radi se o dijalogu istine koji se

³⁴¹ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 58.

³⁴² Edvard PUNDA, *Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkoncilskih papa*, 626- 628

³⁴³ Klara ČAVAR – Vikica VUJICA, *Odgovori za dijalog kao preduvjet mira. Kršćanska perspektiva odgoja za dijalog*, 56, 59.

³⁴⁴ Boris VULIĆ, *Međureligijski dijalog i jasnoća vjere. Promišljanje iz perspektive dokumenta “Dominus Iesus” i filozofa M. Pere*, 215.

³⁴⁵ Usp. Rocco VIVIANO, *Interreligious Dialogue In The Thought of Benedict XVI: Ecclesiological Foundations and Distinctive Characteristics*, 122-123, 125, 131.

³⁴⁶ Usp. Boris VULIĆ, *Međureligijski dijalog i jasnoća vjere. Promišljanje iz perspektive dokumenta “Dominus Iesus” i filozofa M. Pere*, 214, 215.

oštro protivi relativizmu. S obzirom na nemogućnost odstupanja od istine ne vidi mogućnost dolaska do jedinstva različitih religija, ali vidi mogućnost međusobnog upoznavanja i obogaćivanja. Istina je glavna kategorija Benediktova poimanja dijaloga, nju vidi kao cilj, ali i kao korektiv djelovanja svih strana u dijalogu. Dijalog utemeljuje i antropološki, kao onaj koji proizlazi iz same ljudske naravi koja je u središtu kultura i tako ih povezuje; teološki kao koncept koji Trojstvo ima u sebi i koji kršćanstvo nasljeđuje, ali i ekleziološki jer proizlazi iz same biti Crkve koja primljenu istinu komunicira drugima kao svoju temeljnu zadaću. Dijalog religija stavlja u područje interkulturalnog dijaloga gdje dijalogom života religija može dati svoj doprinos društvu i dijalog može ostvariti plodove koji su u središtu interkulturalnog pristupa. U tom kontekstu međureligijski dijalog je moguć jer pokazuje vjerodostojnost vjerskih istina na praktičnom društvenom planu u konkretnim djelima. Sekundarni ciljevi su društveno korisni ciljevi kao što su poštovanje ljudskih prava, rješavanje sukoba, društvena pravednost, jednakost, zaštita manjina, mir.

2.3.3. Papa Franjo

Pontifikat pape Franje obilježen je društvenim djelovanjem, pa je tako i tema dijaloga u njegovim ciljevima usmjerena prema razvoju društva. Poziv na upoznavanje drugoga i pojmovi *bratstvo* te *susret* bitne su odrednice dijaloškog pristupa pape Franje. Predstavljanje njegovih stavova o međureligijskom i interkulturalnom dijalogu temelji se na analizi četiri enciklike koje se promatraju u svjetlu međureligijskog i interkulturalnog dijaloga: *Evangelii gaudium*, *Fratelli tutti*, *Laudato si*, *Veritatis gaudium*. Enciklike su usmjerene na aktualizaciju odnosa Crkve i društvenih problema 21. st., a iako međureligijski dijalog nije središnja tema navedenih enciklika, on je njihov sastavni dio.

2.3.3.1. Dijalog djela kao rješenje za društvene promjene

U svim enciklikama prisutna je svijest o društvenim promjenama koje proširuju značenje pojma kulture te se ukazuje na nastajanje novih kultura. Multikulturalnost se prepoznaje kao obilježje velikih gradova u kojima često prevladava kultura isključivanja koja sprječava interakciju i vodi

do individualizma i segregacija.³⁴⁷ Papa naglašava moć i važnost susreta i povezivanja te ukazuje na kulturnu različitost ne samo među narodima, već i u kršćanstvu kao onom koje je sastavljeno od različitih kultura (usp. EG 117). Enciklika *Fratelli tutti*,³⁴⁸ usmjerena primarno na ideju bratstva kao odgovor Crkve prema migracijskoj krizi i integraciji migranata, skreće pozornost na određene tendencije u društvu koje priječe put bratstva: „zatvoreni, ekstremistički, pretjerani, agresivni nacionalizmi“ (FT 11), „zaboravljanje vlastitog identiteta“ (FT 14), „usamljenost“ (FT 12), „odbacivanje drugih može poprimiti razne oblike (...) za koje smo mislili da su već prevladani, poput rasizma koji se skriva i uvijek iznova pojavljuje“ (FT 20), „vlada globalizirana ravnodušnost“ (FT 30), „stavovi zatvorenosti i netrpeljivosti“ (FT 42). Stavovi koje papa promiče kao rješenje navedenoj problematici uključuju načela interkulturalnosti, otvorenost, recipročnosti te interakciju: „put kojim valja ići su blizina i kultura susreta. Da na kraju ne postoje više 'oni drugi' nego samo 'mi'“ (FT 30, 35).

Za papu kultura susreta ostvaruje se dijalogom, a dijalog definira kao razgovor koji treba biti utemeljen na razmjeni pouzdanih i provjerenih informacija (usp. FT 200). Dijalog je hitan poziv koji papa upućuje Crkvi: „Crkva je pozvana staviti se u službu teškog dijaloga“ (EG 74). Utemeljuje ga antropološki, imajući u vidu odnosnu dimenziju osobe kao njezin konstitutivni dio, te u univerzalnosti kultura koje se mogu povezivati na temelju svoje otvorenosti i zajedničkih vrijednosti. Procesi koje dijalog uključuje su sljedeći: slušanje, razumijevanje, susretanje, poznavanje i razgovor (usp. FT 198). Preduvjet ulaska u dijalog i pretpostavka autentičnog dijaloga, bilo koje vrste, i za papu je uvjerenje da drugi posjeduje istinitost uvjerenja i da njegova uvjerenja sadrže dar za osobni rast i razvoj (usp. FT 203).

2.3.3.2. Međureligijski dijalog: put traženja istine i transformacije društva

Religiju stavlja u službu bratstva te je čini društveno relevantnim čimbenikom koji upravo u poimanju osobe kao Božjeg stvorenja u svakom čovjeku vidi jedinstveno i nepovredivo stvorenje s kojim može i želi ući u dijalog te ostvariti odnos (usp. FT 272-275). Zalaže se za vjerske slobode svih religija i mogućnost davanja doprinosa na javnom području (usp. FT 255). Utjecaj religije na javni život promatra kroz „humanistička načela koja prožeta vjerskim

³⁴⁷ Usp. PAPA FRANJO, *Evangelii gaudium – Radost evanđelja. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu* (24. XI. 2013.), Zagreb, 2013., br. 74 (dalje: EG).

³⁴⁸ PAPA FRANJO, *Fratelli tutti. Enciklika o bratstvu i socijalnom prijateljstvu* (3. X. 2020.), Zagreb, 2020., (dalje: FT).

učenjima imaju vrijednosti za razum“ (FT 256). U taj okvir stavlja i poimanje međureligijskog dijaloga.

Odnos prema religijama referira se na tekst deklaracije *Nostra aetate* i traženje elemenata istine u drugima. Religije i kulture te njihovu interakciju postavlja u službu uspostavljanja prijateljstva i mira u svijetu (usp. FT 271). Dijalog promatra kao put traženja istine koji dovodi do uzajamnog obogaćivanja iskustvima i vrijednostima sugovornika: „Istinu možemo zajedno tražiti u dijalogu, smirenom razgovoru ili u žučnoj raspravi. To je put na kojem treba biti ustrajan, sposoban strpljivo skupljati bogato iskustvo pojedinca i naroda“ (FT 50). A to za papu znači „slušanje drugoga, ulaganje napora oko određenog pitanja, kako bi obje strane došle do pročišćenja i obogaćena“ (EG 250).

Prema klasifikaciji dijaloga dokumenta *Dijalog i navještaj* mogli bismo reći da je papin dijalog, dijalog života, ljudskog iskustva i dijeljenja svakodnevice. U enciklici *Evangelii gaudium* papa govori o tri vrste dijaloga koje smatra nužnima za Crkvu „da bi promicala puni razvoj ljudskog bića i težila općem dobru: dijalog s državama, s društvom – koji obuhvaća dijalog s kulturama i znanostima – te dijalog s drugim vjernicima koji ne pripadaju Katoličkoj crkvi“ (EG 238). Kod pape Franje ističe se socijalna dimenzija dijaloga usmjerena na opće dobro i brigu za „pravedno društvo u kojem nema isključenih“ (EG 239). Enciklika *Laudato si*³⁴⁹ temom je možda udaljena od međureligijskog dijaloga koji je u pozadini ovog rada, ali sadrži poziv pape Franje na dijalog djela koji se sastoji u brizi za mjesto življenja koje je zajedničko svim ljudima – planet Zemlju (usp. LS 3). Prema teološkom tumačenju, vrijednosni aspekt religija očituje svojim doprinosom ekološkim ciljevima jer se uvjerenja reflektiraju u stavovima: „Odnos s okolinom tako se proteže na društvene i dijaloške susrete s drugima i s transcendentnim. Iz tih susreta ljudi iz različitih religija i kultura doživljavaju osjećaje međusobne povezanosti i međuodnosa.“³⁵⁰

U društvene ciljeve postavlja ulogu i međureligijskog dijaloga. Međureligijski dijalog promatra i pod prizmom ciljeva kao što su jedinstvo, mir i pravednost u svijetu koja je posljedica dijaloga kojim se učimo prihvaćati jedni druge (usp. FT 272, 275). Međureligijski dijalog za papu je socijalno usmjeren i očituje se u dijeljenju života, „razgovor o ljudskom životu, etička zauzetost koja doprinosi društvenom stanju. Dijalog je nužan uvjet za mir u svijetu“ (EG 250). Dijalog promatra kao mjesto gdje se predstavnici različitih religija upoznaju te se uče međusobno

³⁴⁹ PAPA FRANJO, *Laudato si. Enciklika o brizi za zajednički dom* (24. V. 2015.), Zagreb, 2020. (dalje: LS).

³⁵⁰ Joyce Ann KONIGSBURG, *Religious Pluralism: Transforming Society Using New Concepts of Evangelization and Dialogue*, 9.

prihvaćati u različitostima, a posljedica poznavanja i prihvaćanja drugačijih svjetonazora vodi društveno potrebnim ciljevima kao što su pravednost i mir (EG 250). Kada govori o međureligijskom dijalogu sa židovima i muslimanima podsjeća na socijalnu dimenziju – brigu za pravednost koja se ostvaruje dijalogom na temelju jednakih vrijednosti i etičkih stavova (EG 249-252).

2.3.3.3. Kultura i interkulturalni dijalog

Papa također proširuje pojam kulture kada govori o dijalogu/susretu kultura (usp. FT 146-147). Za njega je kultura otvorena, dinamična, povijesna i promjenjiva kategorija, koja mogućnost susretanja s drugima i obogaćivanja sebe i drugih temelji na univerzalnim vrijednostima koje se nalaze u svakoj kulturi. Pojam kulture ne uključuje ipak samo vrijednosnu dimenziju nekog naroda, već i sam narod te njegove prakse (usp. FT 216). Zato papa kulturom naziva različita bogatstva pojedinih naroda među kojima je potrebno uspostaviti dijalog: „kulture naroda, sveučilišne, kulture mladih, umjetničke i tehnološke kulture, gospodarske i obiteljske te medijske kulture“ (FT 199). Nova kultura kod pape je kultura susreta, a to je „način života koji teži oblikovanju poliedra koji ima nogo lica i vrlo mnogo strana, ali koji svi zajedno tvore jedinstvo bogato nijansama jer cjelina nadilazi dio. Poliedar predstavlja društvo u kojem razlike supostoje nadopunjujući se, obogaćujući i osvjetljavajući se međusobno, premda to za sobom povlaci rasprave“ (FT 215). Cilj interkulturalnih odnosa i kulture susreta je integracija: „Važno je pokrenuti procese susreta, procese koji mogu podignuti narod koji je sposoban razlike staviti pod istu kapu“ (FT 217).

Iako ne govori izravno o interkulturalnom dijalogu u enciklikama, iz papinih smjernica iščitavaju se interkulturalne karakteristike. Pristup različitosti može se sažeti u pojam susreta i bratstva, a koje se ostvaruje povezivanjem. Upravo povezivanje s drugima pomaže nadilaziti različitosti i prepoznati drugoga u njegovoj jedinstvenosti kao Božjeg stvorenja (usp. EG 87-92). Kada govori o dijalogu kultura i religija, papa ne negira postojanje razlika, već ih prikazuje kao dar koji se kao takav otkriva razgovorom, dijalogom: „Prije je potreban strpljiv dijalog, pun povjerenja tako da pojedinci mogu prenositi vrijednosti vlastite kulture i prihvaćati sve ono dobro u tuđim iskustvima“ (FT 134).

2.3.3.4. Ciljevi i unutarnja raspoloženja dijaloga

Doprinos dijaloga nije samo na društvenom planu, već pomaže i izgradnji vjerničkog identiteta. Susretanje drugoga i ostvarivanje odnosa dovodi do boljeg poznavanja sebe i vlastitih uvjerenja, ali i boljeg poznavanja drugoga. „Gledajući sebe iz perspektive drugoga koji je drugačiji možemo bolje prepoznati jedinstvena obilježja vlastite osobe i kulture: bogatstva, mogućnosti i ograničenja“ (FT 147).

U dijaloškom pristupu različitosti adresira dva moguća stava koji se međusobno isključuju: strah od drugoga i otvorenost prema drugome. Potonji nadvladava onaj prvi. Otvorenost se promatra kao ključ razvoja: „pojedinaac i narod su plodonosni i produktivni samo ako znaju kreativno integrirati svoju otvorenost prema drugima unutar sebe samih“ (FT 41). Dijalog traži otvorenost koja ne znači ravnodušnost niti zanemarivanje vlastitog identiteta, već „podrazumijeva da osobe staju čvrsto pri svojim najdubljim uvjerenjima s jasnim i otvorenim identitetom, ali nema koristi od diplomatske otvorenosti koja na sve klima glavom da izbjegne probleme. Odnos s nekršćanima nam pomaže da bolje živimo vlastita uvjerenja“ (EG 251, 254). Otvorenost u dijalogu znači poznavanje vlastitog identiteta, vlastite povijesti i tradicije svojeg naroda, zemlje, ali i otvorenost prema pronalasku istinskog bogatstva u drugima (FT 143). Moguće je imati zdravu otvorenost prema drugima i biti čvrst u vlastitom identitetu, te dvije stvarnosti se prema papinim riječima prožimaju, i nisu izvor sukoba. Dakle, radi se o *i-i* odnosu, a ne *ili-ili* isključivosti. „Vlastiti kulturni identitet se produbljuje i obogaćuje u dijalogu s različitim stvarnostima, a autentičan način njegovog očuvanja nije izolacija koja osiromašuje“ (FT 148). Papa definira stav otvorenosti: „Sjesti i slušati drugoga svojstveno je ljudskom susretu i paradigma je stava otvorenosti prema drugome koji resi onoga koji prevladava sebičnost, prihvaća drugoga, posvećuje mu pažnju i prima ga u svoj krug“ (FT 48).

2.3.3.5. Važnost odgoja za dijalog

I papa Franjo unosi zahtjev znanja o drugome koje rezultira međusobnim obogaćivanjem: „prijeko je potrebna naobrazba sugovornika kako bi mogli prepoznati vrijednosti drugih, shvatiti brige na kojima se temelje njihovi zahtjevi i istaknuti zajednička uvjerenja“ (EG 253). U kontekstu pojave problema na društvenom planu dotiče i vrijednosne dimenzije odgoja „koji osobe uči razmišljati na kritički način i potiče rast i sazrijevanje u moralnim vrednotama“ (EG

64). Također na teološkim fakultetima poziva na osposobljavanje za dijalog, interkulturalni, međureligijski i ekumenski gdje prevladava načelo traženja pozitivnih vrednota u drugima, ali uz kritički pristup.³⁵¹ Poziva se na odgoj djece i mladih za dijalog: „opremimo svoju djecu oružjem dijaloga. Naučimo ih dobrom boju susreta“ (FT 217).

Dokumenti pape Franje pozivaju na dijalog kao brigu za svijet i opće dobro, religije promatra kao čimbenike mira i bratstva te od vjernika traži očitovanje uvjerenja u praksi, u stvarnosti koja traži njihovo djelovanje, bilo na razini ekologije, političkog angažmana ili neke druge razine u kojoj religija može očitovati svoju vrijednost.³⁵² Možemo reći da je Franjin pristup dijalogu više pragmatičan nego teološki.³⁵³ Navedeno potvrđuje i T. Kovač, prema kojemu je papin „pontifikat bitno obilježen socijalnom dimenzijom, koja traži učinkovitu provedbu svih načela socijalnog nauka Crkve. U tim načelima uključen je i međureligijski dijalog radi promicanje mira i pravednosti među ljudima.“³⁵⁴ Papa promiče dijalog djelovanja koji poruku kršćanstva prenosi interakcijom s drugim u ostvarenju socijalnih rješenja. Aktivnosti međureligijskog dijaloga temelje se na poštovanju kulturnog i religijskog pluralizma, grade bratstvo, ostvaruju pravednost i na taj način transformiraju društvo.³⁵⁵ Poimanje međureligijskog dijaloga kod pape Franje sadrži etički, suradnički način borbe protiv fundamentalizma, te prepoznavanje religijskog pluralizma izgradnjom odnosa suradnjom za opće dobro.

2.4. *Noviji dokumenti pastoralnog karaktera*

Pastoralni dokumenti nastali u posljednjih deset godina naglasili su važnost međureligijskog i interkulturalnog dijaloga u odgojnoj funkciji škole. Slijedi prikaz dokumenata koji naglašavaju važnost odgoja za dijalog, ulogu i odgovornost škole i nastavnika u formaciji djece i mladih za interkulturalne odnose i građansko djelovanje: *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj*

³⁵¹ PAPA FRANJO, *Veritatis gaudium – radost istine. Apostolska konstitucija o crkvenim sveučilištima i fakultetima* (8. XII. 2017.), Zagreb, 2018., br. 71,72 (dalje: VG).

³⁵² Usp. Klara ČAVAR – Vikica VUJICA, *Odgoj za dijalog kao preduvjet mira. Kršćanska perspektiva odgoja za dijalog*, 56; Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 59-60.

³⁵³ Usp. Joyce Ann KONIGSBURG, *Religious Pluralism: Transforming Society Using New Concepts of Evangelization and Dialogue*, 7

³⁵⁴ Tomislav KOVAČ, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, 60.

³⁵⁵ Usp. Joyce Ann KONIGSBURG, *Religious Pluralism: Transforming Society Using New Concepts of Evangelization and Dialogue*, 10-11.

školi,³⁵⁶ *Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga*,³⁵⁷ *Odgaj za solidarni humanizam*³⁵⁸ te *Dijalog u istini i ljubavi*.³⁵⁹ Iako ovi dokumenti imaju tendenciju govoriti o katoličkoj školi, ipak odražavaju stavove Crkve na odgojno-obrazovnoj razini o ključnim pitanjima formacije djece i mladih za suživot i dijalog u različitostima s obzirom na osposobljavanje za njihovu ulogu odgovornog i aktivnog građanina. Navedeni dokumenti tumače ulogu religije u interkulturalnom dijalogu na razini odgoja i obrazovanja djece i mladih.

2.4.1. *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi*

Riječ je o dokumentu od iznimne važnosti za pitanje implementacije načela interkulturalnog odgoja u kršćanski kontekst, posebno s obzirom na ulogu vjeronauka u školi. Dokument nastaje kao odgovor na promjene društva izazvane utjecajem globalizacije, migracije i povećane mobilnosti stanovništva. Teme koje dokument obrađuje u fokus stavljaju razlike među kulturama te dijalošku formaciju djece i mladih. Također utemeljuje funkciju vjeronauka u javnoj školi i usmjerava praktičan rad u nastavi s obzirom na zadaću nastavnika. U navedenom kontekstu dokument svojim smjernicama potiče katoličke odgojno-obrazovne ustanove na primjenu načela interkulturalnog odgoja u kontekstu cjelokupnog djelovanja škole i formacije nastavnika te u religijskom odgoju.

J. Zečević i T. Kovač ističu kako je riječ o dokumentu koji „je na teološkoj razini vjerojatno najizazovnije dokument poslijekoncilskog učiteljstva na području međureligijskog dijaloga. Originalnost tog dokumenta je što u obrazovanju, umjesto relativističkog ili asimilacijskog pristupa, ističe 'međukulturalni pristup' kojim se uvažava i kreativno integrira kulturu i identitet domaćima i pridošlice u vidu suživota.“³⁶⁰

³⁵⁶ KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi. Živjeti zajedno za civilizaciju ljubavi* (28. X. 2013.), Zagreb, 2016. (dalje: OMDKŠ).

³⁵⁷ KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga* (25. I. 2022.), Zagreb, 2022. (dalje: IKŠ).

³⁵⁸ KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za solidarni humanizam. Za izgradnju „civilizacije ljubavi“ 50 godina nakon Populorum progressio – Smjernice* (16. IV. 2017.), Zagreb, 2018., (dalje: OSH).

³⁵⁹ PONTIFICAL COUNCIL FOR INTERRELIGIOUS DIALOGUE, *Dialogue in Truth and Charity, Pastoral Orientations for Interreligious Dialogue* (19. V. 2014.), u: <https://www.dicasteryinterreligious.va/dialogue-in-truth-and-charity/> (dalje: DTC).

³⁶⁰ Juro ZEČEVIĆ BOŽIĆ – Tomislav KOVAČ, *Odgaj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve*, 868, 871.

2.4.1.1. Multikulturalnost zahtijeva interkulturalan pristup

Polazište dokumenta je multikulturalnost i jačanje njezinih obilježja u brojnim društvima. Iako govori o suvremenim, novim uzrocima multikulturalnosti iz kojih se rađa potreba interkulturalnog rješenja na području međuljudskih odnosa i prevladavanja razlika, ovaj dokument podsjeća na multikulturalnost kao povijesno obilježje čovječanstva (usp. OMDKŠ 2-3). Jedini prihvatljivi odgovor na spomenutu pojavu može biti interkulturalan pristup koji svoje obrise nalazi i u samom kršćanstvu: „Međukulturalna je dimenzija na neki način dio baštine kršćanstva, koje je po zvanju sveopće. Tijekom svoje povijesti kršćanstvo je vodilo dijalog sa svijetom, u potrazi za snažnijim bratstvom među ljudima. Međukulturalna perspektiva u predaji Crkve ne ograničava se na vrednovanje razlika, već surađuje u izgradnji ljudskog suživota“ (OMDKŠ 29). Iz navedenog se uočava polazište Crkve i svijest o multikulturalnom društvu. Crkva polazi od društvene stvarnosti u kojoj uočava problem i donosi interkulturalnost kao rješenje koje je u nju već ugrađeno, te ga primjenjuje na područje odgoja i obrazovanja.

Otkriva se pogled Crkve na kulturu i koherentnost s načelima interkulturalnog pristupa. Dokument kulturu promatra dinamično, povijesno, otvoreno. Već na uvodnim stranicama izriče temelj interkulturalnog dijaloga; univerzalnost kultura koja se očituje u zajedničkim vrednotama kao što su „pravda, mir, dostojanstvo ljudske osobe, otvorenost transcendentnom, sloboda savjesti i religije.“³⁶¹ Jedan od temelja je i razumijevanje kulture kao stvarnosti u kojoj je nositelj svih vrijednosti ljudska osoba koja, bez obzira na razlike kultura, omogućava njihov susret (usp. OMDKŠ 43).

Ovaj dokument uvelike odražava koherentnost s vizijom interkulturalnosti te interkulturalnog odgoja u dokumentima vijeća Europe. Interkulturalni dijalog se definira kao najbolje rješenja na pojavu pluralizma koji ima za cilj „integraciju kulturâ u uzajamnom priznavanju“ (OMDKŠ 28) te razumijevanje gledišta drugoga. Kao glavna obilježja interkulturalnog pristupa dokument prepoznaje sljedeće karakteristike: „interakcija među kulturama, svijest o posebnosti identiteta različitih sugovornika, pozitivno vrednovanje različitosti, dinamično poimanje kulture, promiče sučeljavanje, dijalog i uzajamno preobražavanje, a krajnji cilj je suživot i suočavanje sa sukobima“ (OMDKŠ 27-28). U interkulturalnom pristupu pluralnosti dokument pokušava obrazložiti i afirmirati ulogu religije te upućuje na religijsku dimenziju kao nužnu u

³⁶¹ KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi. Živjeti zajedno za civilizaciju ljubavi* (28. X. 2013.), Zagreb, 2016., 33.

interkulturalnom dijalogu ako se želi zadovoljiti dva uvjeta: iskrenost i poštovanje drugoga u njegovoj cjelovitosti, dakle i u religioznom dijelu identiteta osobe (usp. OMDKŠ 13, 16). Dokument pristupa razumijevanju religije u funkciji izgradnje društva (usp. OMDKŠ 7-8). Iz tog konteksta pokušava se na neki način opravdati nužnost religije u interkulturalnom dijalogu. Doprinos koji daje očituje se u „izgradnji društvene zajednice, u poštivanju općeg dobra i u nastojanju oko promicanja svakoga ljudskog bića, oblikovanju svijesti o zajedničkim vrednotama te (...) djelotvorna sposobnost koju one posjeduju da vrednuju cijelog čovjeka i sve ljude“ (OMDKŠ 10,19). Poziva na uključivanje religije u prostor javnog djelovanja, a ne njenu marginalizaciju (usp. OMDKŠ 11). Dokument tvrdi da ako je ljudska osoba u središtu interkulturalnog dijaloga i u prevladavanju različitosti, onda je nužno religijska dimenzija njegov dio. U dijalogu se religijski identitet osobe ne može zanemariti uz sve preostale dimenzije njenog bića: „potraga za miroljubivim i obogaćujućim suživotom mora biti utemeljena u najširem poimanju ljudskog bića, koje je obilježeno trajnom potragom za autotranscendencijom“ (OMDKŠ 45).

2.4.1.2. Dijalog u području odgoja i obrazovanja

Područje odgoja i obrazovanja, posebno školske zajednice, vidi se kao primarno mjesto implementacije ciljeva interkulturalnog odgoja. Potrebu interkulturalnog odgoja u školskom kontekstu dokument utemeljuje pedagoški i interkulturalne ciljeve prenosi na odgojno područje, jer u interkulturalnim susretima „u dodir dolaze osobe, a ne kulture, stoga je potreban odgoj za relacionalnost i postavljanje temelja za razvoj identiteta osobe“ (OMDKŠ 40). Škola se promatra kao mjesto razvoja identiteta, mjesto susreta različitih u kojem se stječe iskustvo suživota. Radi se o „modelu odgojne zajednice, koja je prostor suživota različitosti. Škola-zajednica mjesto je susreta, promiče sudjelovanje, dijalogizira s obitelji, prvom zajednicom kojoj pripadaju učenici koji je pohađaju, poštujući njezinu kulturu i pozorno osluškujući potrebe koje susreće i očekivanja kojih je naslovnik. Tako čineći može se smatrati istinskim laboratorijem međukulture koja se više živi nego što se proklamira“ (OMDKŠ 58). Dokument donosi načela interkulturalnog odgoja koja predlaže implementirati u školski program: „otkrivanje univerzalnih karakteristika koje ujedinjuju različitosti, razvoj samosvjesnog i otvorenog identiteta, znanje o drugim religijama i kulturama, poziv na javno djelovanje i odgovornost za društvo“ (OMDKŠ 63). Tri smjera odgoja za interkulturalnost su: „integracija – interakcija – priznavanje drugoga“ (OMDKŠ 76).

Cilj i zadaća interkulturalnog odgoja nalazi se u „dijalogu između vlastitog identiteta i drugih gledanja na život“ (OMDKŠ 69-70). Dokument na različitim razinama govori o odgoju za interkulturalni dijalog. Iako su smjernice pretežno usmjerene na katoličke škole, ipak se mogu gledati u širem kontekstu i primijeniti na obrazovanje vjeroučitelja, ali i njihov rad u školi. Dokument ističe važnost religijske dimenzije interkulturalnosti koja doprinosi ostvarenju suživota i ne može se zanemariti. Uvodi pojam *pedagogije zajedništva* kao načina rada koji nadilazi sukobe i potiče razvoj komunikacijsko-relacijske dimenzije u odnosima učenik-nastavnik-roditelj (usp. OMDKŠ 45,47,50). Očitovanje interkulturalnog pristupa dokument prepoznaje na razini znanja, stavova (odnosa, integracije, otvorenosti prema različitosti, suradnji) te pravima pojedinca. Znanje se ne gleda odvojeno od odgoja za suživot već se potiče da bude prožeto odgojem za život i tako vodi cjelovitoj formaciji osobe (usp. OMDKŠ 60,62). Iako ne govori izravno o interkulturalnoj kompetenciji potiče razvoj autorefleksivnosti kod učenika, razvoj jakih identiteta koji se očituju u priznavanju dostojanstva drugoga te također ističe važnost iskustvenog učenja kroz formalne i neformalne dimenzije iskustva kao što su slavlja pojedinih kulturnih skupina te susreti u obliku liturgijskih i duhovnih slavlja (usp. OMDKŠ 62). Interkulturalni pristup u nastavi mora voditi računa o spoznajnoj, odnosno osjećajnoj dimenziji, razvoju znanja stavova i predodžbi koje odražavaju poštovanje različitosti, empatiju, suradnju.

2.4.1.3. Ostvarenje interkulturalnih ciljeva u vjeronaučnoj nastavi

U tom kontekstu dokument pronalazi mjesto i ulogu vjeronauka te na nekoliko razina pokazuje kako ostvaruje ciljeve religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja: prijenosom znanja o vlastitoj religiji, ali i drugima; oblikovanjem vlastitog identiteta, razvojem komunikacijsko-dijaloških vještina te učenjem kritičkom razmišljanju. Specifičnost katoličkog odgoja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju prepoznaje se razumijevanjem osobe i razvojem njene transcendentne dimenzije. A ostvarenje suživota je moguće samo ako se osoba razumije i ako joj se pristupi u njenoj cjelovitosti; zato se religijski dio ne može zanemariti. Dokument potvrđuje da je doprinos katoličkog odgoja sadržan u razumijevanju osobe, identiteta „koji su trajno i intimno međusobno protkani, u svome dinamičnom prožimanju, u raznim odnosima među odraslima, između nastavnika i učenika, između samih učenika, bez predrasuda s obzirom na kulturu, spol, društvenu ili religijsku pripadnost“ (OMDKŠ 50).

Dokument postavlja pitanje o sposobnosti konfesionalnog modela za provođenje interkulturalnih ciljeva. Otvorenost konfesionalnog vjeronauka za interkulturalni odgoj prepoznaje se u naravi katoličkog identiteta. Školsko poučavanje vjeronauka smatra se bitnim jer odgovara antropološkoj viziji osobe kao transcendentnog bića, razvija osobnu i društvenu odgovornost te promiče vrijednosti koje utječu na opće dobro društva i znanje o vlastitom kršćanskom identitetu. „Doprinos koji katolicizam može dati odgoju i međukulturalnom dijalogu jest njegovo naglašavanje da u središtu pozornosti treba biti ljudska osoba, kojoj je odnos konstitutivna dimenzija“ (OMDKŠ 57). Dokument podsjeća da je primarna zadaća konfesionalnog vjeronauka izgradnja vlastitog identiteta: „Školska poduka, naprotiv, prenosi učenicima znanja o identitetu kršćanstva i kršćanskog života“ (OMDKŠ 74). Ipak, vještina znanja ne uključuje samo ishode vezane uz vlastitu vjersku tradiciju, već i druge tradicije prisutne u društvu. Vjerski odgoj o vlastitoj religiji i drugima bitan je jer znanje o drugima prevenira predrasude i strahove i obogaćuje pojedinca: „Sva djeca i mladi trebaju imati jednaku mogućnost pristupa upoznavanju vlastite religije i značajke drugih religija. Poznavanje drukčijih načina mišljenja i vjerovanja raspršuje strahove i svakoga pojedinog obogaćuje načinima razmišljanja drugoga i njegovih duhovnih tradicija“ (OMDKŠ 18). Znanje o drugima nije usmjereno ka stjecanju informacija, već razvoju dijaloga i boljem suživotu: znanje kao osnaživanje za dijalog. Jedan od temeljnih razloga za povezanost vjeronauka i interkulturalnog obrazovanja je u činjenici da učenik mora znati komunicirati vlastiti identitet u odnosu na druge, kao i vlastite svjetonazore i odgovarati na pojavu drugačijih. Vjeronauk kao školski predmet koji učenika formira u jednoj vjerskoj tradiciji pruža priliku za ostvarenje navedenog: „Zbog toga se najveći izazov u međukulturalnom odgoju sve više nalazi u dijalogu između vlastitog identiteta i drugih gledanja na život“ (OMDKŠ 70).

Važnost religijske dimenzije očituje se u doprinosu formacije osobe i razvoju odgovornosti te kritičkog razmišljanja učenika. Ostvarenje religijske dimenzije događa se i u dijalogu s drugim predmetima. Vjeronauk nije jedino i potpuno ostvarenje religijske dimenzije interkulturalnosti već jedan od stupova. „Religijska je dimenzija intimno povezana s kulturalnom stvarnošću, sudjeluje u globalnoj formaciji osobe i omogućuje da se znanje preobrazi u mudrost života. Zbog toga, poučavanjem katoličke religije škola i društvo se obogaćuju istinskim suradnicima kulture i čovječanstva, u kojima se osoba, razumijevajući važan doprinos kršćanstva, osposobljava otkrivati dobro i rasti u odgovornosti, tražiti sučeljavanje i izoštriti kritički smisao, zahvaćajući u darove prošlosti da se bolje razumije sadašnjost i da se svjesnije okreće prema budućnosti status nastavnog predmeta smješta poučavanje religije u kurikulum uz ostale predmete

ne kao neki dodatak, nego u nužnome interdisciplinarnom dijalogu“ (OMDKŠ 74). Konfesionalni vjeronauk se promatra kao „potpora interdisciplinarnom i međukulturalnom dijalogu na način da učenik postaje suradnik kulture i čovječanstva“ (OMDKŠ 75). Vizija dokumenta je da, uz primjenu ovih načela i ciljeva, predmet vjeronauka postaje mjesto susreta i razmjene različitih mišljenja, gdje učenik dobiva smjernice kojima se vodi u dijalogu te usvaja temeljna načela ophođenja s drugim svjetonazorima.

Uz profesionalnu stručnost i znanje, naglašavaju se vještine koje doprinose ostvarenju integracije, razvoju osjećaja pripadnosti kod učenika, razumijevanju društva u kojem se nalaze te da znaju na iskustvenoj razni primijeniti alate dijalogiziranja s različitim identitetima: „Budući da je dimenzija višekulturalnosti i pluralizma značajka kojom je obilježeno naše vrijeme, od nastavnika se traži sposobnost da učenicima pruži kulturalna sredstva koja su prijeko potrebna za njihovo usmjerenje i, još više, da im svakodnevno omogući u učionici iskusiti što je to slušanje, poštivanje, dijalog i vrednota različitosti“ (OMDKŠ 83). Na razini inicijalnog obrazovanja na sveučilištima preporuča se prijenos znanja o religiji, ali i svijest o međureligijskim sukobima. Od nastavnika se očekuju stručnost i vještine kao što su slušanje, dijalog, poštovanje i vrednovanje razlika te posredovanje između različitih iskustava (usp. OMDKŠ 83).

U dokumentu se razlike među kulturama promatraju kao bogatstvo koje treba otkriti, ali i kao izazov za odgoj djece i mladih. Dijaloška formacija djece i mladih smatra se ključnom jer ima moć pozitivno oblikovati i doprinijeti društvu, stoga dokument svojim smjernicama pokušava usmjeriti katoličke odgojno-obrazovne ustanove da primijene načela interkulturalnog odgoja u kontekstu cjelokupnog djelovanja škole, formacije nastavnika te u vjerskom odgoju. Škola se prepoznaje kao prostor iskustva suživota, interkulturalnosti i osposobljavanja za istu. Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja je razvoj otvorenih identiteta, usvajanja znanja o drugim religijama i kulturama, kao i preuzimanje odgovornosti za društvo te razvoj dijaloških vještina. Učenik treba biti sposoban – i u tom kontekstu se promatra uloga i zadaća konfesionalnog vjeronauka – komunicirati vlastiti identitet drugome. Osoba je u središtu obrazovnog procesa, a ako želimo voditi računa o njejoj cjelovitosti i imati integralan pristup u odgoju, škola mora u svoje ciljeve ugraditi religijsku dimenziju. U nastavnim procesima se predlažu iskustveni oblici rada s ciljem razvoja afektivnih, kognitivnih i ponašajnih dimenzija učenika. Na tom planu je i vjeronauk, koji odgaja za odgovornost, kritički pristup i znanje kao prevenciju predrasuda. Od nastavnika se stoga očekuju iskustveni oblici rada i komunikacijske vještine. I

ovaj dokument, na tragu već izrečenog promišljanja pape Benedikta XVI. o interkulturalnosti, vidi je kao izvor kršćanskog razvoja i djelovanja koja je ugrađena u temelje samog kršćanstva.

2.4.2. *Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga*

Dokument u središte postavlja katoličke škole, ali sadrži koncepte koji odgovaraju na ciljeve rada o smjernicama Crkve u školskom kontekstu. Dokument prepoznaje pluralnost kao oznaku društva koja se odražava i na školski ambijent te prepoznaje potrebu kreiranja i davanja alata i odgovora na visokoobrazovnim učilištima, a koji će se moći primjenjivati u školskom kontekstu. Naglašava važnost odgojnog djelovanja Crkve koje je dio njezinog identiteta i poslanja (usp. IKŠ 10).

I ovaj dokument polazi od svijesti o pluralnosti društva, ali ističe novu perspektivu i sliku tumačenja stvarnosti koju donosi papa Franjo kada odnos i pristup prema različitostima smješta u sliku poliedra: „koji održava konvergenciju svih njegovih dijelova“ (IKŠ 5). A taj pristup je bitan i za samo kršćanstvo jer ono „ne raspolaže jednim kulturalnim modelom nego ima lice mnogih kultura“ (IKŠ 5).

Crkva prepoznaje potrebu poučavanja dijaloških vještina i smješta dijalog u zadaću škole. Odgajanje za dijalog i iskustvo suživota smješta se u školu kao cjelinu, ne referira se na pojedine predmete. Govori se o potrebi ulaganja u profesionalni i osobni razvoj pojedinca. Odgoj za različitost tako od škole primarno zahtijeva pružanje znanja o različitosti: „Obilježja današnjih društava su multikulturalnost i multireligioznost. U tom kontekstu odgoj je primoran učiniti mogućim suživot među različitim izričajima i promicati dijalog. Škola (...) mora pokazati sposobnost za svjedočanstvo, poznavanje i dijalog s različitostima, dovesti u dodir s bogatom kulturnom i znanstvenom baštinom, pripremiti za profesionalni život i poticati uzajamno razumijevanje“ (IKŠ 27; 29).

Dokument naglašava iskustvo pripadnosti kao ključ postizanja integracije u društvu, a koje se stječe već u školi. Škola je prva stanica nakon obitelji u kojoj učenik može dobiti osjećaj i iskustvo pripadnosti, kao i osjećaj vlastitog doprinosa izgradnji zajedništva i dobrih odnosa koje kasnije, ako u tome uspije, može prenijeti na društvo i njegovu izgradnju. Osim iskustvene dimenzije upućuje se na razvoj stavova u školskom odgoju. U školi pojedinac stječe pozitivno iskustvo društvenih i bratskih odnosa kao uvjet da postane osoba sposobna izgrađivati društvo

na temeljima pravde i solidarnosti koje su pretpostavke za miran život osoba i naroda (usp. IKŠ 16,19). Kompetencije učenika vežu se uz kompetencije nastavnika. Važnost prenošenja svih kompetencija učenicima nije moguće bez nastavnika, stoga se podsjeća na važnost formacije nastavnika: „znanje se potpomaže kvalitetnom trajnom formacijom nastavnika kako bi upravljali bogatim područjima učenja“ (IKŠ 29).

S obzirom na pitanje susreta s različitostima i mogućnost ulaska u dodir s različitim kulturama, upućuje se na otvorenost identiteta. Prema dokumentu, snaga katoličkog identiteta je u tome da je on sam po sebi interkulturalan, otvoren za susret i ide prema susretu s drugima: „Katolički bi identitet trebao predstavljati područje susreta, sredstvo za sjecište ideja i djelovanja. Na taj način različite perspektive postaju sredstvo i osnovno načelo za razvoj prikladnih metodologija za rješavanje problema“ (IKŠ 84).

Upute za djelovanje teoloških učilišta traže nove pristupe i nova rješenja s obzirom na pojavu religijskog pluralizma. Dokument donosi sljedeće preporuke: „Hitna potreba umrežavanja među različitim ustanovama s ustanovama akademskim različitim zemalja kao i s onima koje se nadahnjuju nad drukčijim kulturalnim i vjerskim tradicijama. Teologija mora pratiti kulturalne i društvene procese, biti spremna suočiti se s konfliktima. (...) ne sinkretizam nego očuvanje različitosti. Hitno izraditi intelektualne alate koji se mogu predložiti kao paradigme djelovanja i mišljenja korisne za navještaj u svijetu obilježenom etičko-religijskim pluralizmom“ (IKŠ 4-5).

Dokument prepoznaje dijalog kao ključnu zadaću škole. U kontekstu multikulturalnosti i multireligioznosti, u školi učenik usvaja znanje o različitosti, dolazi u dodir i dijalogizira s različitosti te usvaja sposobnost razumijevanja razlika. Osim znanja kao ishoda, učenik u školi treba steći iskustvo pripadnosti i pozitivnih odnosa koji utječu na razvoj njegova identiteta kao zrelog i odgovornog građanina koji je sposoban graditi suživot u odnosu na razlike s kojima susreće. I ovaj dokument prepoznaje interkulturalnost kao dio katoličkog identiteta i metodu koja vodi susretu i djelovanju. Na teološkoj razini ukazuje na potrebu kreiranja intelektualnih alata za rješavanje sukoba, očuvanje različitosti i komunikaciju kršćanskog identiteta.

2.4.3. *Odgajati za solidarni humanizam*

I ovaj dokument³⁶² polazi od definiranja religije u etičkom/društvenom kontekstu kojim se ističe utjecaj na društvo i njegove ciljeve te se smatra da temelj odgoja za solidarnost i humanistička načela leži u davanju prostora religijama u javnom djelovanju, posebno u području odgoja (usp. OSH 11). Doprinos i uloga religija očituje se u sljedećem: „u etičko-religionom pluralizmu religije mogu pomoći, a ne biti zaprjeka suživotu u društvu. Polazeći od svojih pozitivnih vrijednota ljubavi, nade i spasenja, u učinkovitom i dosljednom okviru odnosa, religije mogu dati važan doprinos postizanju socijalnih ciljeva mira i pravednosti. Kultura dijaloga ne zatvara vrata religiji već preokreće uvjete odnosa i poziva religijska vjerovanja da javno ispovijedaju svoje pozitivne etičke vrijednosti“ (OSH 13).

Ciljevi dijaloga usmjereni su na dijalog djela, socijalno područje, a sam pojam se tumači dvosmjerno, kao komunikacija stavova i uvjerenja koji se nužno moraju očitovati na izvanjskoj razini, u svakodnevicu svih sudionika dijaloga: „Kultura dijaloga ne sugerira samo razmjenu mišljenja s ciljem međusobnog upoznavanja kako bi se ublažio otuđujući učinak susreta među građanima različitih kultura. Sudionici dijaloga moraju biti slobodni od svojih interesa i moraju biti spremni prepoznati dostojanstvo sugovornika. Gramatika dijaloga je povezivanje etičkih načela koje naviještamo (mir, pravednost, demokracija) sa učinjenim društvenim i građanskim izborima“ (OSH 12).

Dijaloško ophođenje prema različitostima i djelovanje u društvu postavlja se kao zadaća škole. Crkva smatra kako je potrebno uspostaviti kulturu dijaloga u učionicama kako bi se u budućnosti reflektirala na djelovanje mladih u društvu. Crkva poziva da upravo učionice budu mjesto odgoja za kulturu dijaloga i suživot. „Interkulturalna dimenzija često se doživljava u učionicama svih razina i stupnjeva kao i na sveučilištima, tako da se odatle mora krenuti kako bi se širili kultura dijaloga. Okvir vrednota u kojem građanin naučen dijalogu živi, razmišlja, djeluje poduprt je relacijskim načelima (besplatnost, sloboda jednakost, dosljednost, mir, opće dobro) koja na pozitivan način ulaze u programe obrazovanja i formacije onih institucija i agencija koje njeguju solidarni humanizam“ (OSH 14). Podsjeća se da upravo prostor odgoja i obrazovanja ima primat u postavljanju temelja za dijalog i susretanja različitosti koja može izgraditi bolje društvo (usp. OSH 15).

³⁶² Dokument pod pozivom na solidarnost podrazumijeva poziv na suočavanje s izazovima multikulturalnog suživota, a odgoj i obrazovanje promatra kao jedan od ključnih elemenata.

Dokument se, međutim, ne zadržava samo na ciljevima i uputama koje škola mora postaviti u svoje programe, već ističe i načine, odnosno didaktičke smjernice za nastavnike. Nastavnik u ostvarivanju interkulturalnog odgoja mora oblikovati nastavu vodeći se sljedećim načelima: „staviti osobu u središte obrazovanja, u okviru lokalnih odnosa kojima je izložen potiče suradnju učenika, nudi mjesta za susret i razmjenu mišljenja kako bi se stvorili vrijedni obrazovni projekt, otvoren pristup obrazovanja, koje ruši zidove isključivosti, promiče bogatstvo i raznolikost pojedinačnih talenata i proširuje učionicu i predavaonicu na svaki kutak života društva u kojem obrazovanje može iznjedrili solidarnost, dijeljene i zajedništvo“ (OSH 8, 10).

Doprinos religije društvenoj pluralnosti prepoznaje se u etičkim vrijednostima koje pomažu ostvarenju socijalnih ciljeva mira i pravednosti. Dijalog se također, kao u ostalim dokumentima, postavlja kao zadaća škole, a rezultat odgoja za dijalog je pojedinac koji donosi društvene i građanske izbore koji potpomažu suživot. Kultura dijaloga u školi potrebna je za kulturu dijaloga u društvu. Svijest o potrebi učenja interkulturalnosti proizlazi iz različitosti koje su zastupljene u školi. Dokument donosi i smjernice za nastavnike od kojih se traži oblikovanje nastave koje u središte stavlja učenika, vodi računa o kontekstu u kojem se nalazi, odgaja za inkluziju i kulturu susreta i povezuje obrazovanje s društvenim djelovanjem.

2.4.4. *Dijalog u istini i ljubavi*

Dokument *Dijalog u istini i ljubavi* objavljen je s ciljem davanja pastoralnih smjernica za provođenje međureligijskog dijaloga te donosi „teološku i doktrinarnu sintezu (poslije)koncilskog učenja o religijama te nastoji formulirati pastoralne smjernice za međureligijski dijalog na temelju iskustava pojedinih biskupskih konferencija u svijetu.“³⁶³

Radi se o dokumentu koji veći naglasak stavlja na praktičan dio negoli na teološko-doktrinarni, iako je i on zastupljen. Teološko doktrinarni temelji ukazuju na nužnost dijaloga i ulaska u odnos sa svakom osobom, bez obzira na različitosti. Taj zahtjev proizlazi iz univerzalnosti ljudske naravi, univerzalnog djelovanja Duha i djelovanja Crkve kao sakramenta spasenja (DTC 17-22). Dijalog se razumijeva kroz kategorije istine i ljubavi, gdje pritom istina ukazuje na jasnoću nauka kojeg i vjernik u susretu izlaže, jer dijalog nije samo upoznavanje, već mora

³⁶³ Juro ZEČEVIĆ BOŽIĆ – Tomislav KOVAČ, *Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve*, 872.

biti u vezi sa služenjem društvu i svjedočenjem univerzalnih istina koje su drugome na izgradnju. A ljubav kao kategorija označava dijalog djela i odnosi se na svakodnevicu međuljudskih odnosa. U takvom poimanju dijalog izlazi iz međureligijskih okvira i ulazi u odnose sa čovječanstvom, sa svakom osobom koja čini dio ljudske zajednice. Takav dijalog usmjeren je na aktivno djelovanje u društvu koje ima za cilj mir, pravdu i cjeloviti razvoj (usp. DTC 37-38). Kada dokument govori o preduvjetima za ulazak u međureligijski dijalog, već su u tom području vidljive naznake važnosti formacije osobe i potrebi zrelosti. Značajke preduvjeta ukazuju na formiranu osobu, sa čvrstim i izgrađenim identitetom: izgrađen identitet, osobni i religiozni, poznavanje vlastite religijske tradicije, dijeljenje i usvajanje univerzalnih ljudskih vrijednosti (usp. DTC 3). Iz navedenog proizlazi da dijalog nije tek lijepa ideja, pastoralna praksa za koju bilo tko može biti spreman, već se radi o potrebi ozbiljne pripreme i izgradnje vjernika. Nutarnja raspoloženja sugovornika u dijalogu zahtijevaju sljedeće stavove: „čvrsta vjerska uvjerenja; spremnost na razumijevanje ljudi drugih religijskih tradicija, bez pretvaranja, predrasuda ili zatvorenosti; iskrena ljubav; poniznost; razboritost; poštenje i strpljenje“ (DTC 40).

Formacija za dijalog, prema dokumentu, uključuje filozofsko-teološku pripremu koja mora rezultirati poznavanjem katoličke doktrine, izgrađenom osobnom vjerom, duhovnom i osobnom zrelošću te formacijom u vlastitoj tradiciji i informiranosti o tradicijama drugih vjera (usp. DTC 31). Ključ za osvješćivanje potrebe priznavanje drugih je upravo u „upoznavanju i produbljivanju vlastite vjere koja nam ukazuje na potrebu važnost međureligijskih susreta“ (DTC 32). Dokument upućuje poziv na formaciju za dijalog i ističe upravo iskustveni model formacije koji se sastoji u susretanju s pripadnicima drugih vjera, ali i u učenju o drugim religijama. Naglasak se stavlja na formaciju djece i mladih, i to u lokalnom kontekstu primjene znanja za suživot u vlastitom okruženju (usp. DTC 33). Dokument ističe i neke opasnosti koje se mogu pronaći kod vjernika, ali koje formacijom možemo prevenirati ili iskorijeniti, a to su uvjerenja o samodostatnosti i isključivost prema drugima, nedostatak otvorenosti prema razlikama.

Možemo zaključiti da Crkva ima razvijenu svijest o multikulturalnim društvima, raznolikosti kultura i religija koja s globalizacijskim procesima postaju sve pluralnija. Ideja interkulturalnosti kao rješenja za spomenutu pluralnost prepoznaje se kao autentična sastavnica katoličkog identiteta i nastanka Crkve, kao ona koja je duboko ukorijenjena u pomirenju različitosti koje postoje unutar same Crkve, ali i kao pristup kojim se Crkva vodi u djelovanju *ad extra*. Bitno je napomenuti da ne uključuju svi dokumenti izravan govor o interkulturalnosti,

ali pokazuju svijest o važnosti ophođenja prema drugim kulturama i religijama u kontekstu općeg poslanja Crkve, a u novijim dokumentima i u kontekstu odgoja i obrazovanja.

Teorijski uvidi mogu se sažeti u pojam *dijalog*, koji je primaran pokazatelj transformacije koja se dogodila u Crkvi, a koja se odnosi na uključivost, otvorenost i pozitivan stav prema drugim religijama. Kultura se definira kao otvorena, dinamična i promjenjiva. Druge religije promatraju se kao prostor vrednota, duhovnih, moralnih, ali i kulturnih. Dijalog kao susretanje i ostvarivanje zajedništva s drugima uveden je u međureligijske i ekumenske odnose, ali i odnose s kulturom. Crkva ističe i nutarnja raspoloženja koja su potrebna za dijalog, stavove i karakteristike koje uključuju odnos poštovanja, vrednovanja razlika i slušanja. Interkulturalni pristup jasno je prisutan u sintagmama kao što su *kultura susreta* i *pedagogija zajedništva*. Mogućnost susreta različitih kultura temelji se na univerzalnosti koja izvire iz ljudske naravi koja se nalazi u temelju svake kulture jer je osoba njezin nositelj. Religiju promatra kao vrijednosnu dimenziju kulture koja je oblikuje i koja ima svoju ulogu u interkulturalnom dijalogu. Govor o religijskoj dimenziji interkulturalnog odgoja i obrazovanja zastupljen je izravno samo u jednom dokumentu. Najveći naglasak Crkva u dokumentima stavlja na međureligijski i ekumenski dijalog te potiče na interkulturalni dijalog u kojem religija ima ulogu ostvarivanja etičko-društvenih ciljeva. Crkva prepoznaje otvorenost prema društvenim promjenama i potrebi otvaranja, povezivanja i susretanja drugog i drugačijeg.

Proučavanje navedenih dokumenata postavilo je pitanje prepoznavanja važnosti osposobljavanja nastavnika za religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja od strane crkvenih dokumenata. Kada europske politike govore o osposobljenosti, posebno ističu važnost interkulturalne kompetencije i važnost razvijanja komunikacijskih sposobnosti u obliku otvorenosti i spremnosti za dijalog. Crkveni dokumenti ističu važnost primjerenih kompetencija koje se razvijaju kod učenika, korištenje interdisciplinarnih sposobnosti vjeronauka, te razjašnjavaju što znači odgoj za interkulturalnost u vjeronaučnoj nastavi. Uloga nastavnika povezuje se s kompetencijama koje se traže od nastavnika: znanje, stručnost, osjećaj za vrijeme, prilagodba uvjetima društva, razvoj stavova i odgoj emocionalne dimenzije učenika. Valja napomenuti da nisu svi dokumenti usmjereni na osobu vjeroučitelja, već da se pojam nastavnika odnosi i na druge predmete ovisno o dokumentima koji govore o specifičnoj ulozi katoličke škole. Također, ne govore svi dokumenti o potrebnim vještinama u uskoj povezanosti s interkulturalnim obrazovanjem, ali vidljiva je tendencija o svijesti i potrebi prilagodbe s obzirom na druge religije i kulture, ili komunikaciju s društvom i odgojem za aktivno građanstvo. Odgojno-obrazovne smjernice su zastupljene, ali u manjoj mjeri, i očekuje se

njihov porast u budućnosti, posebice jer se većina odgojno-obrazovnih smjernica odnosi na ciljeve katoličke škole u kojoj su inicijalno obrazovanje i uloga nastavnika manje naglašene. Također, uloga vjeronaučne nastave spominje se u manjoj mjeri, i iako se povezuje s ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja, nedostaju informacije s obzirom na konkretan sadržaj kojim se ostvaruju kompetencije nastavnika i učenika.

3. Kvantitativna analiza: metodologija, rezultati i rasprava

Pregledom literature na engleskom govornom području primijećena je velika zastupljenost govora o potrebi učenja o religijama u javnom školstvu. Vijeće Europe u posljednjih 20 godina snažno ističe potrebu odgoja za religijsku raznolikost kao dio interkulturalnog odgoja i obrazovanja koji bi trebao prožimati cijeli školski kurikulum. Osposobljavanje vjeroučitelja za ostvarivanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u suvremenom pluralnom društvu u Republici Hrvatskoj je problem na koji ovo istraživanje želi dati odgovor, a koji nije uočen u drugim provedenim istraživanjima. U dosadašnjim istraživanjima o interkulturalnoj kompetenciji učitelja u Republici Hrvatskoj nije obuhvaćena populacija vjeroučitelja niti njihovo inicijalno obrazovanje. Istraživački podaci koji će se koristiti u svrhu izrade doktorske disertacije dobiveni su istraživanjem *Interkulturalna kompetencija: stavovi, mišljenja i specifična ponašanja vjeroučitelja* koje je provedeno u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta RELIGOBRAZ (2020. – 2024.).

3.1. Metodologija istraživanja

Republika Hrvatska smatra se većinski monokulturalnom i monokonfesionalnom zemljom, u kojoj se pojam multikulturalnosti veže uz prisutnost etničkih i nacionalnih manjina te vjerskih zajednica. Ipak, novi društveni trendovi uzrokovani iseljavanjem visokoobrazovane populacije mladih osoba, smanjenje nataliteta, i visok priljev imigranta koji odgovaraju na potrebu za radnom snagom, uz posljedice ratnih zbivanja i nesnošljivosti prema pripadnicima određenih nacionalnih i vjerskih manjina postavljaju nove izazove na području odnosa prema drugim kulturama i pripadnicima vjerskih zajednica. Istraživanja o socijalnoj distanci među učenicima srednjih škola i nastavnika od 90-ih pa sve do novijih istraživanja pokazuju tendenciju nesnošljivosti i socijalne distance na razini interakcije, ulaženja u bliske, prijateljske ili partnerske odnose s pripadnicama etničkih, nacionalnih i vjerskih manjina: Romima, Srbima, pravoslavicima i židovima. Objašnjenje, tj. čimbenici koji se smatraju da imaju utjecaj na takve stavove su stereotipi koji proizlaze iz nepoznavanja drugih kultura, ali i uloga vjeronaučne nastave i motivacije učenika koji je pohađaju.³⁶⁴ Dakle, vidljive su tendencije prema stavovima

³⁶⁴ Usp. Ana BLAŽEVIĆ SIMIĆ, Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1, 153-170.; Tanja VUČKOVIĆ JUROŠ – Ivana DOBROTIĆ – Siniša ZRINŠČAK, Socijalna distanca i društveno okruženja, u: *Vrednote u Hrvatskoj i u Europi*, J. Baloban –

koji ne odražavaju načela interkulturalizma u praksi i odnosima hrvatskog društva. Uz obiteljski odgoj, nastavnici se smatraju ključnim faktorom koji ima utjecaj na razvoj ispravnih stavova i ponašanja. Kao što kvalitativno istraživanje objavljenih radova potvrđuje, u dosadašnjim istraživanjima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju vidljiva je tendencija provedbe istraživanja u području visokog obrazovanja budućih nastavnika, bilo ispitivanjem stavova nastavnika i studenata ili analizom kurikulumata inicijalnog obrazovanja.³⁶⁵ Istraživanja su polazila od teze da je znanje o interkulturalizmu i drugima ključno za razvoj stavova i oblikovanje nastave koja vodi razvoju interkulturalne kompetencije. Stoga je i u ovom istraživanju u fokusu koncept osposobljenosti vjeroučitelja, koji se promatra u odnosu na stavove i mišljenja o usvojenom znanju o ključnim pojmovima, interkulturalnoj kompetenciji i metodama rada u nastavi.

3.1.1. Istraživanja u području pedagogije

Iako su u području pedagogije provedena brojna istraživanja iz područja interkulturalnog odgoja i obrazovanja na uzorku studenata (budućih nastavnika), istaknut ćemo neka ključna istraživanja koja ističu koncepte i probleme na koje ovo istraživanje želi dati odgovor. Kvalitativna analiza sadržaja nastavnih programa Učiteljskog studija u Osijeku, kao i analiza slučajeva studenata, pokazuje nerazmjern odnos prakse i programskog sadržaja na razini osposobljavanja učitelja. Rješenje koje impliciraju rezultati temelji se na znanju i adekvatnim programima, ali i na metodama rada koje nastavnici trebaju primjenjivati, a koji traže suradnju u procesu poučavanja te iskustveni pristup učenju. Istraživanjem se zaključuje da nije dovoljno uvođenje interkulturalnog koncepta u nastavne programe i sadržaj poučavanja studenata, već je potrebno uvoditi promjene na razini stavova, a za to su potrebne mjere koje nadilaze normativne programe i koje su orijentirane na metode i oblike poučavanja. Rezultati pokazuju da se rješenje promjena koje želimo vidjeti u školi nalazi u suradnji u procesu poučavanja.³⁶⁶ Na temelju rezultata istraživanja o interkulturalnoj osjetljivosti, provedenog među nastavnicima osnovnih

K. Nikodem – S. Zrinščak (ur.), Zagreb, 2014.; 233., Vlatko PREVIŠIĆ – Neven HRVATIĆ – Koraljka POSAVEC, Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama, u: *Pedagoški istraživanja*, 1 (2004.) 1, 114-117., Kornelija MRNJAUS, Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”, u: *Pedagoški istraživanja*, 10 (2013.) 2, 316.

³⁶⁵ Usp. Marija SABLJIĆ – Andrea MIGLES – Višnja RAJIĆ, *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature*, u: *Croatian Journal of Education*, 23 (2021.) 4, 1314.

³⁶⁶ Usp. Anđelka PEKO – Vesnica MLINAREVIĆ – Ranka JINDRA, Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati, u: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, A. Peko – V. Mlinarević (ur.), Osijek, 2009. 151.

škola u Puli, D. Drandić ističe kako je razvoj interkulturalne kompetencije povezan s uvođenjem strategija u nastavi i metodama poučavanja. Ukazuje na važnost obrazovanja svih nastavnika za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja jer prijenos znanja pretpostavlja usvojene metodičke i didaktičke vještine poučavanja za razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika. Upravo u tom kontekstu autorica ističe važnost cjeloživotnog obrazovanja, jer se ne radi o vještini koja se usvaja jednom zauvijek, već traži permanentno usavršavanje. „Izobrazba nastavnika u području interkulturalnog odgoja i obrazovanja trebala bi biti usmjerena na razvijanje i poticanje interkulturalnih kompetencija, posebno interkulturalne osjetljivosti, vještina koje pogoduju interakciji preko sposobnosti prihvaćanja, poštovanja, priznavanja, tolerancije i integriranja kulturnih razlika. Teoretičari interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koji se bave interkulturalnim kompetencijama nastavnika, naglašavaju potrebu pripreme nastavnika za kulturnu, etničku i jezičnu raznolikost učenika utemeljenu na načelu ljudskog dostojanstva i poštovanja različitosti. Razvijenost interkulturalnih kompetencija, poput otvorenosti, fleksibilnosti, snošljivosti, empatije i interakcije, omogućuje nastavnicima da kod sebe osvijeste i uklone te barijere. Kako bi nastavnici mogli promicati interkulturalne sadržaje, vrijednosti i vještine, važno ih je usmjeriti na uvođenje novih sadržaja, metoda i strategija poučavanja kako bi omogućili i potaknuli razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika, posebno interkulturalne osjetljivosti kao emocionalne kompetencije o kojoj ovisi kvaliteta međusobne interakcije, kao i pozitivno ozračje u razredu.“³⁶⁷

Istraživanje provedeno među studentima Odsjeka za pedagogiju i Odsjeka za kulturalne studije Filozofskog fakulteta u Rijeci, a kojim se ispitala socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama, pokazuje kako znanje stečeno na studiju o religijskim skupinama omogućuje razvoj pozitivnih stavova: „Studenti kulturalnih studija iskazuju višu razinu prihvatljivosti odnosa prema religijskim skupinama u odnosu prema studentima pedagogije. Razlog tome moguće je tražiti u specifičnosti samog studija gdje studenti kroz studij razvijaju znanja o religijskim skupinama te im takva znanja omogućuju bolje razumijevanje religijskih skupina.“³⁶⁸ Istraživanjem provedenim među nastavnicima različitih županija, D. Vican i E. Piršl pokazale su važnost stavova nastavnika u procesu poučavanja. Uloga nastavnika nije samo informativna već i odgojna: „Posao nastavnika i/ili profesora nije ograničen samo na prijenos informacija, pa čak ni znanja, nego se njegova uloga prvenstveno ogleda (ili bi se trebala sastojati!) u promicanju razumijevanja i tolerancije, u promjenama — od etničkih i kulturnih

³⁶⁷ Dijana DRANDIĆ, Interkulturalna osjetljivost nastavnika, u: *Croatian Journal of Education*, 18 (2016.) 3, 857.

³⁶⁸ Kornelija MRNJAUS, Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugačijima“, u: *Pedagoška istraživanja*, 10 (2013.) 2, 317.

predrasuda, od autokracije do demokracije u njezinim različitim manifestacijama, kao i u promicanju ljudskih prava, te u pripremanju mladog naraštaja da se suoči s budućnošću kako bi u njoj mogao aktivno i odgovorno sudjelovati.“³⁶⁹ Istraživanje socijalne distance među hrvatskim srednjoškolcima prema vjerskim skupinama postavilo je pitanje sposobnosti vjeronaučne nastave za razvoj stavova kod učenika istaknuvši pitanja motivacije učenika, uloge vjeroučitelja i same nastave vjeronauka: „Na prvom mjestu s obzirom na stupanj bliskosti, nalaze se katolici (89,2%), a na drugome (ali s izrazito nižim postotkom) nereligiozni (31,3%). Drugo mjesto rang-ljestvice se, s jedne strane, može objasniti dugotrajnim i specifičnim poteškoćama provedbe programa (posebno srednjoškolskog) vjeronauka poput 'ideologijskog' stava drugih nastavnika prema nastavi vjeronauka, slabijom zainteresiranošću učenika, nedovoljno izraženom ulogom vjeroučitelja, zasićenošću nastavom vjeronauka unutar školskog sustava.“³⁷⁰

Pregled svih provedenih istraživanja u Republici Hrvatskoj u području interkulturalnog odgoja i obrazovanja ukazuje na sljedeće zaključke i potrebe: „Kada je riječ o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi, analizom radova zaključujemo kako postoji potreba za sustavnom implementacijom interkulturalizma u nastavu na fakultetima. Istraživanje implementacije interkulturalnih sadržaja potrebno je proširiti na sva odgojno-obrazovna područja, a osobito na predmete društveno-humanističkoga područja. Postoji potreba konstantnoga poticanja i razvoja interkulturalne kompetencije učitelja i nastavnika kao jedne od temeljnih nastavničkih kompetencija jer je to najbolji način ostvarivanja implementacije interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav. Osim implementacije interkulturalnih sadržaja i elemenata na razini kurikula i nastavnih planova i programa, potrebno je istražiti konkretne načine provođenja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u nastavi putem određenih nastavnih metoda i oblika rada. Potrebna su istraživanja koja će potvrditi jesu li interkulturalni odgoj i obrazovanje u osnovnim školama prisutni samo na normativnoj razini ili su unutar odgojnoobrazovnoga procesa zaista provode interkulturalni sadržaji koji djeci već od rane dobi omogućuju stjecanje potrebnih kompetencija kao što su odgovornost, tolerancija i pozitivan odnos prema vlastitoj i drugim kulturama.“³⁷¹

³⁶⁹ Elvi PIRŠL – Dijana VICAN, Europske demokratske vrijednosti i regionalizam, u: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2004.) 1, 99.

³⁷⁰ Ana BLAŽEVIĆ SIMIĆ, Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1, 159.

³⁷¹ Marija SABLJIĆ – Andrea MIGLES – Višnja RAJIĆ, *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature*, 1314, 1320-1321.

U hrvatskom pedagoškom diskursu rijetko se ili nimalo spominje religijska sastavnica interkulturalnosti. Govor o interkulturalnom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj tek u novije vrijeme uzima u obzir važnost religijske dimenzije.

3.1.2. Istraživanja u religijskoj pedagogiji

U hrvatskom religijskopedagoškom području tema interkulturalnog odgoja i obrazovanja u religijskoj perspektivi također nije bila u primarnom fokusu istraživača, ali postoji vidljivi razvoj svijesti o potrebi njezine implementacije u obrazovanju i radu vjeroučitelja te u sadržaju vjeronaučne nastave. Analize sadržaja katoličkog kurikuluma i vjeronaučnih udžbenika pokazale su otvorenost i multiperspektivnost konfesionalnog oblika. Istraživanje o povezanosti katoličkog vjeronauka i građanskog odgoja potvrdilo je da se „katolički školski vjeronauk nije ograničio strogim okvirima konfesionalnosti, već je u interkulturalnom pristupu vjerskom odgoju i obrazovanju usmjeren dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti.“³⁷² Istraživanje na razini ishoda i ciljeva kurikuluma katoličkog vjeronauka pokazalo je otvorenost ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja.³⁷³ 2016. je provedena analiza svih udžbenika za katolički vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi, a pokazala je da, iako se promiče vrijednost dijaloga, postoji prostor za povećanje sadržaja o religijskoj i kulturnoj pluralnosti.³⁷⁴ Istraživanje o vrijednosno-pedagoškom identitetu katoličkog vjeronauka pokazalo je da vrijednost interkulturalnog dijaloga i odgoja za različitost još uvijek nije dovoljno zastupljena te je upravo taj element pokazatelj promjena koje će se događati na planu predmeta vjeronauka.³⁷⁵

Istraživanje o provođenju interkonfesionalne suradnje vjeroučitelja u nastavi pokazuje važnost i moć suradničkog iskustvenog učenja koje doprinosi smanjenju predrasuda, stereotipa i strahova koje su vjeroučitelji pokazali u tom istraživanju, ali i njegovu nedostatnu zastupljenost u praksi. A upravo takvi oblici rada traže promjene na razini više institucija, pa i samog

³⁷² Jeniđe MAROEVIĆ-KULAGA, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doktorska disertacija), Zagreb, 2016., 222.

³⁷³ Usp. Ružica RAZUM – Marija JURISIĆ – Tomislav ŠEGINA, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 615.; Ružica RAZUM – Marija JURISIĆ, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, R. Razum – N. Malović – K. Vujica (ur.), Zagreb, 2022., 231.

³⁷⁴ Usp. Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ – Kornelija MRNJAUS, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj, u: *Napredak*, 158 (2017.) 1-2, 94.

³⁷⁵ Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, Zagreb, 2019., 237, 290.

fakultetskog obrazovanja. Iskustvo zajedničkog rada i razvijanje povjerenja rezultati su interkonfesionalne suradnje koja treba biti zastupljena u većoj mjeri.³⁷⁶ Istraživanje A. T. Filipović ukazalo je na potrebu razvoja interkulturalne kompetencije u praktičnom radu koja se očituje u adekvatnim didaktičkim kompetencijama i iskustvenim oblicima učenja. Rezultati istraživanja iz 2015. godine pokazali su da „dobra polovica vjeroučiteljica i vjeroučitelja (njih 52,9 %) rijetko ili nikada ne poziva predstavnike drugih religija ili crkava na svoju nastavu kako bi predstavili svoju religiju ili konfesiju. Autentičnu informaciju najbolje može posredovati susret s autentičnim predstavnicima određene vjeroispovijesti, a prethodno upoznavanje vjeroučitelja s njima svakako dodatno pridonosi kulturi međureligijskog i ekumenskog dijaloga.“³⁷⁷ A. T. Filipović također potvrđuje nedostatak adekvatnih metodičkih kompetencija i oblika rada od strane katoličkih vjeroučitelja te ih povezuje s inicijalnim obrazovanjem: „Istraživanje pokazuje visoku razinu načelnog prihvaćanja i uvažavanja raznolikosti i razlika s kojima se susreću u vjeronaučnoj nastavi, a koje su vezane uz obilježja učenika i uz sadržaje kojima se bavi vjeronaučna nastava. U znatno manjoj mjeri uključivost se implementira na didaktičkoj razini, u diferenciranim pristupima i zadacima, načinu izražavanja, povezivanju s iskustvom pripadnika različitih skupina i promicanju inkluzivnih vrijednosti koje stvara zajedništvo. Navedeni deficiti ukazuju na deficite u izobrazbi vjeroučitelja, ali i šire u odnosu na inkluzivnu osviještenost u hrvatskom teološkom diskursu, u teološkim istraživanjima i raspravama.“³⁷⁸ Stjecanje interkulturalne kompetencije autorica postavlja u ciljeve obrazovnog procesa te ističe kako „nije dovoljno usvajanje znanja, stavova i vještina o drugim religijama i kulturama, već i potreba očitovanja kompetencije u praktičnom radu koja se očituje u adekvatnim didaktičkim kompetencijama i iskustvenim oblicima učenja.“³⁷⁹

Sustavno uvođenje koncepta religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u područje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj rezultat je znanstveno-istraživačkog projekta RELIGOBRAZ (2020. – 2024.) Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Projekt je proveo istraživanja na različitim razinama implementacije religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja te tako integrativno pristupio

³⁷⁶ Usp. Teuta REZO, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menschen und zur Wertschätzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), Beč, 2009., 229, 235.

³⁷⁷ Ana Thea FILIPOVIĆ, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.) 1, 29.

³⁷⁸ Ana Thea FILIPOVIĆ, *Učiti živjeti zajedno. Dimenzije socijalnog učenja u pedagoškoj i teološkoj perspektivi*, Zagreb, 2017., 126-127.

³⁷⁹ Ana Thea FILIPOVIĆ, Interkulturzam u obrazovanju Značenje za religijskopedagošku praksu i stjecanje kompetencija nastavnika vjeronauka, u: *Diacovensia*, 29 (2021.) 4, 559-560.

ostvarenju ciljeva. Istraživanja su uključivala: analize sadržaja europskih dokumenta i dokumenata Katoličke Crkve, analize kurikuluma vjeronauka svih vjerskih zajednica u Republici Hrvatskoj, analize katoličkih vjeronaučnih kurikuluma u osam europskih zemalja, analize kurikuluma drugih predmeta društveno-humanističkih znanosti, analize programa inicijalnog obrazovanja katoličkih vjeroučitelja. Kvalitativna analiza sadržaja hrvatskih vjeronaučnih kurikuluma pokazala je sposobnost vjeronaučne nastave za integraciju i provedbu govora o religijskog i konfesionalnoj raznolikosti na razini ciljeva i ishoda programa.³⁸⁰

Važnost razvoja religijske kompetencije i adekvatnih metoda u vjeronaučnoj nastavi za mogućnost njihovog razvoja kod učenika jedan je od rezultata međunarodne znanstvene konferencije koju je projekt organizirao, a na kojoj je istaknut model suradničkog učenja u vjeronaučnoj nastavi koja upravo susretom različitih kultura i svjetonazora gradi kompetentnost učenika za dijalog s pripadnicima različitih religija.³⁸¹ Analiza zastupljenosti religijske dimenzije u interkulturalnom odgoju i obrazovanju u okviru europskih obrazovnih politika i hrvatskih odgojno-obrazovnih dokumenata ukazala je na potrebu prilagodbe „na razini ciljeva i sadržaja kurikuluma, ali i obrazovanja vjeroučitelja, kod kojih je važno razvijati svijest o heterogenoj strukturi adresata i o nužnosti osposobljavanja učenika za dijalog.“³⁸² Istraživanje projekta RELIGOBRAZ provedeno među vjeroučiteljima različitih vjerskih zajednica ukazuje na nedostatak odgovarajućih metodičkih pristupa u nastavi vjeronauka u svrhu razvoja interkulturalne kompetencije, a rješenje se pronalazi u okviru inicijalnog obrazovanja i cjeloživotnog osposobljavanja: „vjeroučitelji su svjesni važnosti interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te imaju pozitivan stav prema tom obrazovanju. Potreban razvoj interkulturalne kompetencije učenika zahtijevat će dodatni napor odgovornih institucija inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja kako bi omogućili vjeroučiteljima usvajanje dodatnog znanja, usavršavanje vještina i izgradnju primjerenih stavova potrebnih za rad u pluralnim razredima.“³⁸³ Možemo zaključiti da su analize pretežno provedene na kvalitativnoj razini te

³⁸⁰ Usp. Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ – Tomislav ŠEGINA, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 591-618.

³⁸¹ Usp. Jadranka GARMAZ – Hans MENDL, Stjecanje transreligijskih kompetencija, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, R. Razum – N. Malović – K. Vujica (ur.), Zagreb, 2022.

³⁸² Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, R. Razum – N. Malović – K. Vujica (ur.), Zagreb, 2022.

³⁸³ Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ, Methodical Approaches to Intercultural Education in Confessional Religious Education in the Republic of Croatia, u: *Religions*, 13 (2022.) 11, 12.

obuhvaćaju kurikulum nastavnog predmeta vjeronauka, ali ne i pitanje osposobljenosti vjeroučitelja ili budućih nastavnika.

Obrazovanje nastavnika bitno je za primjenu adekvatnih metoda rada u nastavi i sposobnost razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika. Pretežno je istraživano područje visokog obrazovanja, što ukazuje na važnost osposobljavanja učitelja i nastavnika za provođenje sadržaja u nastavi. Uz pitanje primjene interkulturalizma u sadržajima fakulteta koji osposobljavaju učitelje i nastavnike, postavilo se i pitanje istraživanja načina provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi. Iz teorije i smjernica istraživanja zaključujemo da zadaća razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika od strane vjeroučitelja pretpostavlja stečenu osposobljenost tijekom studija. Socijalna distanca prema osobama različitog vjerskog ili kulturnog opredjeljenja ukazuje na potrebu promjena na razini odgoja i obrazovanja. Crkveni dokumenti ističu važnost religijskog obrazovanja djece i mladih za dijalog s različitim oblicima različitosti u društvu.

Do sada istraživani koncepti u području pedagogije odnosili su se na znanje učitelja, nastavnika i drugih odgajatelja stečeno tijekom inicijalnog obrazovanja u odnosu na stavove koje imaju prema drugom i drugačijem, razvoju interkulturalne kompetencije i načinima rada u praksi; točnije, u metodičkim oblicima rada u nastavi. S obzirom na to da populacija vjeroučitelja do sada nije bila ispitivana, navedeni koncepti znanja, interkulturalne kompetencije i rada u nastavi stavljeni su u jednake odnose povezanosti, ali fenomen istraživanja odnosi se na religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja na razini stavova i mišljenja vjeroučitelja. Dosadašnje teorijske spoznaje pokazale su da je za uspješnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školama važna kompetentnost nastavnika.

U dosadašnjoj literaturi nismo pronašli odgovor na pitanje osposobljenosti katoličkih vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Fenomen osposobljenosti nastavnika vjeronauka, kao i način provođenja sadržaja religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja do sada nije bio provjeravan metodom kvantitativnog istraživanja. S obzirom na trenutno stanje u znanstveno-istraživačkom području u Republici Hrvatskoj, smatramo bitnim istražiti fenomen, područje i populaciju koja do sada nije bila ispitivana u istraživanjima o interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Ovim istraživanjem mjerilo se poznavanje pojmova vezanih uz religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, primjena metoda u implementaciji sadržaja o religijskoj raznolikosti u

nastavi, kao i razvoj interkulturalne kompetencije tijekom inicijalnog studija te u procesu nastave.

3.1.3. Cilj i hipoteze istraživanja

Istraživanje je imalo za cilj ispitati stavove i mišljenja katoličkih vjeroučitelja o utjecaju inicijalnog obrazovanja na sposobnost za ostvarivanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi katoličkog vjeronauka.

Hipoteze koje smo željeli ispitati istraživanjem bile su sljedeće:

H1 U stavovima vjeroučitelja postoji statistički značajna povezanost između usvojenoga znanja tijekom inicijalnog studija s obzirom na razumijevanje pojmova (*interkulturalizam, religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje*) i korištenja metoda rada u nastavi povezanih s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem.

H2 U stavovima i mišljenjima vjeroučitelja postoji statistički značajna povezanost vjeroučitelja između stečenih interkulturalnih kompetencija tijekom inicijalnog studija i korištenja metoda rada u nastavi povezanih s interkulturalnim obrazovanjem.

H3 Stavovi i mišljenja ispitanika o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi, stečene tijekom inicijalnog obrazovanja, razlikuju se s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva).

H4 Stavovi i mišljenja ispitanika o uspješnosti provođenja odgoja i obrazovanja usmjerenog na stjecanje interkulturalne kompetencije učenika razlikuju se s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva).

3.1.4. Instrument istraživanja

Kvantitativno istraživanje provedeno je u razdoblju od studenog 2021. do siječnja 2022. u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta RELIGOBRAZ. Istraživanje je ispitivalo poznavanje temeljnih značajka interkulturalizma i religijske dimenzije interkulturalnoga obrazovanja te stavove, mišljenja i specifična ponašanja vjeroučitelja o interkulturalnoj kompetenciji nužnoj

za ostvarivanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Za provedbu kvantitativnog istraživanja korištena je metoda ankete, u čiju svrhu je izrađen anketni upitnik koji je 10. studenog 2021. odobrilo Etičko povjerenstvo Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Anketiranje se provodilo putem interneta, poveznica *Google Obrasca* poslana je vjeroučiteljima putem e-pošte uz pomoć predstojnika Katehetskih ureda / Ureda za vjeronauk u kojima su prijavljeni. Ispitanici su ispunili Informirani pristanak prije ispunjavanja ankete te su upoznati s anonimnošću podataka.

Upitnik je sastavljen od 30 pitanja, od čega 28 pitanja zatvorenog tipa, a dva otvorenog. Sadržajno je upitnik podijeljen na pet dijelova. Prvi dio upitnika sastoji se od 13 pitanja, od čega su dva bila otvorena, a 11 zatvorenih, kojima su se prikupljale sociodemografske karakteristike ispitanika kao što su spol, nacionalnost, dob, razina obrazovanja, mjesto rada, radni staž, poznavanje stranih jezika, religijska/konfesionalna pripadnost te interkulturalna iskustva. Drugi dio upitnika sastoji se od 4 pitanja o poznavanju pojmova (kao što su *interkulturalizam* i *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja*). Tvrdnje su postavljene u obliku Likertove ljestvice s pet stupnjeva (1-nimalo, 2-malo, 3-osrednje, 4-mnogo, 5-vrlo mnogo). Treći dio upitnika sastoji se od dva zatvorena pitanja kojima se ispituju stavovi prema pripadnicima drugih kultura i religija. Tvrdnje su postavljene u obliku Likertove ljestvice s pet stupnjeva (1-nimalo, 2-malo, 3-osrednje, 4-mnogo, 5-vrlo mnogo). Četvrti dio upitnika se sastoji od tri zatvorena pitanja kojima se ispituju stavovi i mišljenja o stečenom inicijalnom obrazovanju, cjeloživotnom učenju i osposobljenosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Peti dio upitnika se sastoji od 6 zatvorenih pitanja kojima se ispituju stavovi i mišljenja vjeroučitelja o potrebnim interkulturalnim kompetencijama za rad u razredima te specifična ponašanja vezana uz interkulturalnu kompetenciju. Pitanja 14, 15, 19, 29 i 30 su preuzeta, uz pisano odobrenje, iz dva upitnika prof. dr. sc. Elvi Piršl. Prvi upitnik je nastao u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta *Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju* te je primijenjen na nastavnike srednjih škola u Istarskoj županiji, a drugi upitnik je nastao u svrhu izrade doktorskog rada te je primijenjen među odgojiteljima u području interkulturalizma. Skale i tvrdnje su doradene za potrebe ciljeva vlastitog istraživanja.

U doktorskoj disertaciji obrađeni su podaci vezani uz sociodemografske karakteristike ispitanika:

- spol
- dob
- razina obrazovanja
- interkulturalna iskustva.

Također, obrađeni su podaci koji uključuju:

- tvrdnje vezane uz poznavanje temeljnih karakteristika interkulturalizma i religijske dimenzije interkulturalnoga obrazovanja, međureligijskog i ekumenskog učenja
- stavove i mišljenja vjeroučitelja o utjecaju inicijalnog obrazovanja na osposobljenost za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja
- stavove i mišljenja vjeroučitelja o potrebnim interkulturalnim kompetencijama za rad u razredima
- stavove i mišljenja o metodama rada pri govoru o religijskoj i konfesionalnoj raznolikosti
- stavove i mišljenja o čimbenicima utjecaja na poznavanje pojma *interkulturalizam*
- stavove o učestalosti susretanja s pojmovima vezanim uz religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja tijekom inicijalnog studija.

Iako je istraživanje obuhvatilo vjeroučitelje svih vjerskih zajednica, u radu su korišteni podaci koji se odnose samo na katoličke vjeroučitelje.

3.1.5. Uzorak

U ciljanu populaciju istraživanja ulaze svi vjeroučitelji u Republici Hrvatskoj podijeljeni prema konfesionalnoj i religijskoj pripadnosti, a uzorkovanje je bilo neprobabilističko i kvotno. Ne postoji pisani zapis ukupnog broja populacije prema službenom popisu Ministarstva znanosti i obrazovanja, stoga smo kontaktirali predstojnike Katehetskih ureda / Ureda za vjeronauk pojedine vjerske zajednice i na temelju njihovog popisa vjeroučitelja izračunali potreban broj ispitanika u odnosu na ukupan broj populacije. Ukupno je u istraživanju sudjelovalo 460 ispitanika, od čega 375 katoličkih vjeroučitelja, 65 vjeroučitelja pripadnika Crkvi reformacijske baštine, 18 pravoslavnih i 2 islamskih vjeroučitelja. U svrhu obrade rezultata za doktorsku disertaciju koristit će se podaci katoličkih vjeroučitelja.

Ciljna populacija bili su vjeroučitelji svih vjerskih zajednica zaposleni u osnovnim i/ili srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Izračun veličine uzorka za islamske vjeroučitelje, na temelju populacijskog uzorka od 41 osobe, intervalom pouzdanosti 4 i 95-postotnom razinom sigurnosti, iznosio je 38. Izračun veličine uzorka za katoličke vjeroučitelje, na temelju populacijskog uzorka od 2235 osobe, intervalom pouzdanosti 4 i 95-postotnom razinom sigurnosti, iznosio je 473. Izračun veličine uzorka za vjeroučitelje Crkvi reformacijske baštine (Evandeoska pentekostna crkva, Crkva Božja i Savez baptističkih crkava), na temelju populacijskog uzorka od 88 osoba, intervalom pouzdanosti 4 i 95-postotnom razinom sigurnosti, iznosio je 77. Izračun veličine uzorka za pravoslavne vjeroučitelje, na temelju populacijskog uzorka od 48 osoba, intervalom pouzdanosti 4 i 95-postotnom razinom sigurnosti, iznosio je 45. Dakle, niti za jednu zajednicu nije ostvaren reprezentativni uzorak.

U istraživačkom dijelu predstavljaju se rezultati prikupljeni od katoličkih vjeroučitelja, stoga smatramo relevantnim predstaviti strukturu uzorka s obzirom na neke od prikupljenih sociodemografskih podataka (spol, dob, radni staž, razina obrazovanja, poznavanje stranih jezika, interkulturalna iskustva).

Od 375 vjeroučitelja koji su sudjelovali u istraživanju, uzorkom je obuhvaćeno 308 žena (82,1%) i 67 muškaraca (17,9%). Taj disproporcionalni omjer ne iznenađuje jer studijski smjerovi na Katoličko-bogoslovnim fakultetima pretežno upisuju studenti ženskog spola, što je vidljivo i u populaciji vjeroučitelja. U istraživanju je sudjelovalo najviše vjeroučitelja koji pripadaju dobnoj skupini od 41 do 50 godina, čak njih 174 (46,4%), zatim 93 vjeroučitelja koji pripadaju dobnoj skupini od 31 do 40 godina (24,8%), 31 vjeroučitelj koji pripada dobnoj skupini od 21 do 30 godina (8,3%) te 9 koji imaju 61 i više godina (2,4%). Ako pogledamo strukturu uzorka prema stečenoj razini obrazovanja, većina vjeroučitelja završila je diplomski studij, čak njih 353 (94,1%). Ostatak uzorka čini 16 vjeroučitelja koji su stekli doktorat znanosti (4,3%) i 6 vjeroučitelja koji su završili preddiplomski studij (1,6%). Od 375 katoličkih vjeroučitelja, uzorkom je obuhvaćeno 149 koji imaju 20 do 30 godina radnog staža (39,7%), 111 ispitanika koji imaju 10 do 20 godina radnog staža (29,6%), 49 koji imaju od 5 do 10 godina radnog staža (13,1%), 47 koji imaju od 1 do 5 godina (12,5%) i 1 ispitanik koji ima 40 i više godina radnog staža (0,3%). Uzorkom je obuhvaćen veliki broj ispitanika koji imaju vještine poznavanja stranog jezika. Od 375 katoličkih vjeroučitelja, 322 ispitanika služi se stranim jezikom (85,9%), dok se 53 ispitanika ne služi stranim jezicima (14,1%). Uzorkom su

obuhvaćeni ispitanici koji većinski nemaju interkulturalna iskustva – 216 ispitanika (57,6%), dok 159 (42,4%) ima određeni oblik interkulturalnog iskustva.³⁸⁴

3.1.6. Obrada podataka

Prema planu obrade podataka, provedena je kontrola prikupljenih podataka te su pripremljeni za obradu, nakon čega su obrađeni i analizirani u programskom paketu za društvene znanosti, engl. SPSS (v.29.00). Korištena je deskriptivna statistika za prikazivanje apsolutnih i relativnih frekvencija, srednjih vrijednosti i mjera disperzije te inferencijalna statistika za prikaz povezanosti (Pearsonov koeficijent korelacije) i razlika (t-test i hi-kvadrat) na razini rizika od 5%, tj. 95% pouzdanosti.

³⁸⁴ Ispitanici koji su potvrdno odgovorili na tvrdnju vezanu uz interkulturalna iskustva u najvećoj mjeri su pokazali kako se radi o oblicima koji uključuju putovanja u drugu zemlju duža od mjesec dana (njih 77), mali broj ispitanika je imao iskustva studentske razmjene (7) i stručnog usavršavanja u drugoj zemlji (26). Ostali ispitanici su odgovorili da su imali neki drugi oblik koji su izrazili vlastitim riječima, a većinski se odnosio na putovanja, prijateljstva i profesionalne suradnje s pripadnicima drugih vjerskih zajednica.

3.2. Rezultati istraživanja i rasprava

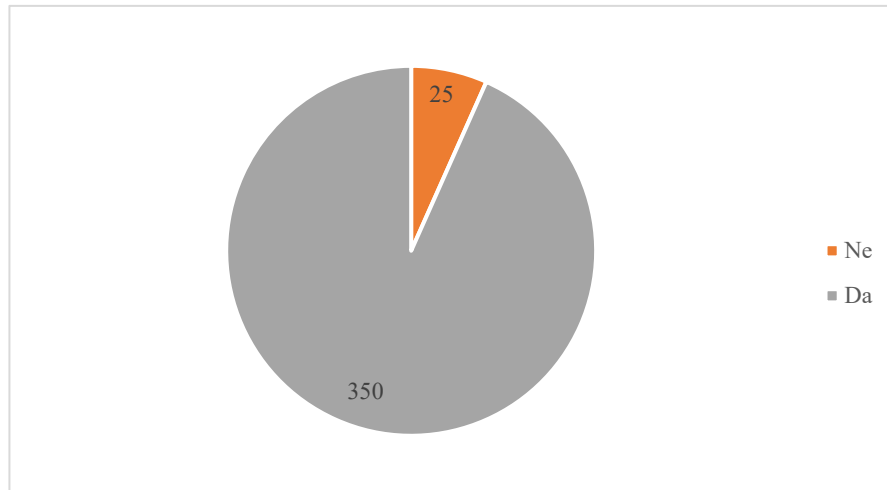
Rezultati istraživanja predstaviti će se prema postavljenim hipotezama u četiri dijela. Prikazat će se povezanost poznavanja karakteristika ključnih pojmova i razvoja interkulturalne kompetencije (stečenog tijekom studija) s metodama rada, razlike u osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja te razlike u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi s obzirom na sociodemografske karakteristike. Za bolje razumijevanje podataka koji se odnose na određene varijable hipoteza predstaviti će se rezultati na razini deskripcije, a zatim slijedi uvid u rezultate postavljenih hipoteza i rasprava.

3.3. Razumijevanje pojmova i metode rada u nastavi

Prvom hipotezom pretpostavila se povezanost razumijevanja pojmova i metoda/oblika rada ključnih za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi vjeronauka. Rezultati će pokazati smjer i jačinu povezanosti varijabli koje se odnose na razumijevanje pojmova i metoda/oblika rada koje vjeroučitelji koriste u nastavi. Na razini deskripcije predstaviti će se podaci koji se odnose na svijest o pojmu interkulturalizma i čimbenike koji su utjecali na njegovo razumijevanje te podaci koji otkrivaju zastupljenost pojmova povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u inicijalnom obrazovanju.

3.3.1. Susretanje s pojmom *interkulturalizam* i čimbenici utjecaja

S obzirom da je interkulturalan pristup upravljanja društvenom raznolikosti na snazi u zemljama EU, zanimalo nas je u kojoj mjeri su nastavnici upoznati s pojmom *interkulturalizam*.



Graf 1. *Susretanje s pojmom interkulturalizam*

Katolički vjeroučitelji pokazali su visoki stupanj informiranosti o pojmu *interkulturalizam*; 93,3% vjeroučitelja upoznato je s pojmom, dok se manji postotak od 6,7% vjeroučitelja nije nikada susreo s pojmom *interkulturalizam*.

S obzirom da se istraživanje usmjerilo na pitanje osposobljenosti tijekom inicijalnog studija, zanimalo nas je u kojoj mjeri su fakultetska nastava, a onda i ostali čimbenici, imala utjecaj na stjecanje znanja o pojmu *interkulturalizam*. Čimbenici utjecaja na razumijevanje pojma *interkulturalizam* ispitivani su skalom od 6 tvrdnji, a na svaku tvrdnju su odgovarali na skali procjene od 1 = nimalo do 5 = vrlo mnogo.

Tablica 1. *Čimbenici utjecaja na razumijevanje pojma interkulturalizam*

Čimbenici utjecaja	M	SD
<i>Fakultetska nastava</i>	3,20	1,010
<i>Javni mediji</i>	3,10	,925
<i>Stručne publikacije i časopisi</i>	3,09	,982
<i>Stručni aktivni, županijska stručna vijeća, seminari, AZOO...</i>	2,88	1,011
<i>Nevladine udruge</i>	2,06	1,025
<i>Vjerske zajednice</i>	3,12	1,032

Najveću srednju vrijednost vjeroučitelji su pridali fakultetskoj nastavi (M=3,20), zatim vjerskim zajednicama (M=3,12) i na trećem mjestu javnim medijima (M=3,10). Stručnim usavršavanjima putem znanstvenih radova i seminara te utjecaju nevladinih udruga pridana je manja vrijednost. U usporedbi s rezultatima o čimbenicima utjecaja na razumijevanje pojma srednjoškolskih nastavnika u Istarskoj županiji, primjećuje se sličnost u snažnom utjecaju javnih medija u oba uzroka. E. Piršl takav odgovor objašnjava činjenicom da živimo u doba snažnog i brzog razvoja tehnologije u kojem mediji, kao što su internet i društvene mreže, imaju veliki doseg i utjecaj na pojedinca. Kod katoličkih vjeroučitelja ipak prevladava utjecaj inicijalnog obrazovanja i Crkve, dok stručna usavršavanja nemaju veliki utjecaj. Kod srednjoškolskih nastavnika u Istarskoj županiji rezultati su suprotni; utjecaj Crkve zastupljen je u manjem postotku, dok je utjecaj škole (stručnih usavršavanja) na visokom drugom mjestu, kao čimbenik koji je uz javne medije najviše doprinio razumijevanju pojma. Manju snagu utjecaja u oba istraživanja imaju nevladine udruge koje, prema E. Piršl, mogu i trebaju imati ključnu ulogu u odgoju za ulogu aktivnoga građanina i ostvarivanje prava i dužnosti kroz edukacije i volonterski rad u udrugama.³⁸⁵ Vjeroučitelji su ovim odgovorima pokazali iznimno pozitivan stav prema ulozi inicijalnog obrazovanja u odnosu na informiranje o pojmu na kojemu se temelji koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

3.3.2. Susretanje s pojmovima tijekom inicijalnog studija

Prema Vijeću Europe i dokumentima Katoličke Crkve,³⁸⁶ religijska dimenzija se smatra sastavnim dijelom koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a koja je usmjerena na razvoj interkulturalne kompetencije i interkulturalne osjetljivosti provođenjem sadržaja koji se tiče međureligijskog i ekumenskog učenja. Zanimalo nas je u kojoj mjeri su se nastavnici tijekom obrazovnog procesa susretali s pojmovima koji ulaze u koncept religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Dobivene vrijednosti procjena svake čestice prikazane

³⁸⁵ Usp. Elvi PIRŠL i sur., *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, 2016., 129.

³⁸⁶ Vidi: COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.); KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi. Živjeti zajedno za civilizaciju ljubavi* (28. X. 2013.), Zagreb, 2016.; KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga* (25. I. 2022.), Zagreb, 2022.; KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za solidarni humanizam. Za izgradnju „civilizacije ljubavi“ 50 godina nakon Populorum progressio – Smjernice* (16. IV. 2017.), Zagreb, 2018.

su u dvije kategorije – DA i NE. Kategorija NE obuhvaća procjene od 1 = nimalo do 3 = osrednje, a kategorija DA od 4 = mnogo do 5 = vrlo mnogo.

Tablica 2. *Susretanje s pojmovima vezanim uz religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja tijekom inicijalnog studija*

Zastupljenost pojmova u inicijalnom obrazovanom procesu	Da (%)	Ne (%)
<i>Interkulturalno obrazovanje</i>	28	72
<i>Interkulturalna osjetljivost</i>	34,9	65,1
<i>Međureligijsko učenje</i>	60	40
<i>Ekumensko učenje</i>	72,5	27,5
<i>Interkulturalna kompetencija</i>	34,9	65,1

Podaci ukazuju da su pojmovi *interkulturalno obrazovanje*, *interkulturalna kompetencija* i *osjetljivost* zastupljeni u manjoj mjeri u odnosu na međureligijsko i ekumensko učenje. S obzirom na to da se radi o rezultatima dobivenim na razini deskriptivne analize, ne možemo donositi generalno primjenjive zaključke, ali ovi rezultati ukazuju na tendenciju nepostojanja interkulturalnog koncepta u inicijalnom obrazovanju. Za jasniju sliku o konceptu interkulturalnog odgoja i obrazovanja potrebno je provesti analizu kurikuluma u visokom obrazovanju. Na temelju teorijskih uvida o religijskoj dimenziji interkulturalnog odgoja i obrazovanja, ona se ne zaustavlja na učenju o religijama i nereligijskim uvjerenjima, već nužno mora voditi razvoju interkulturalne kompetencije i interkulturalne osjetljivosti. Iz navedenih rezultata proizlazi da se u obrazovnom procesu veći naglasak stavlja na religijsku dimenziju koja nije prožeta interkulturalnim konceptima. Navedeni pojmovi bi u jednakoj mjeri trebali biti zastupljeni jer su povezani na teorijskoj razini. Cilj je religijske dimenzije „podizanje svijesti poštovanja i učenja živjeti zajedno s ciljem promicanja socijalne kohezije i građanske participacije gdje se svi osjećaju prihvaćeno i jednako s obzirom na prava i dostojanstvo.“³⁸⁷ Razvoj interkulturalne kompetencije i osjetljivosti sastavni je dio interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a u koji ulaze i procesi međureligijskog i ekumenskog učenja. Ipak, prema stavovima i mišljenjima ispitanih vjeroučitelja, rezultati upućuju na nerazmjernu zastupljenost svih pojmova u obrazovnom procesu.

³⁸⁷ Micheline MILOT, *Religious dimension in intercultural education*, 15.

3.3.3. Ključne karakteristike pojma *interkulturalizam*

Razumijevanje pojma *interkulturalizam* ispitivalo se pomoću šest varijabli koje su uključivale karakteristike interkulturalizma. Razumijevanje pojma *interkulturalizam* ispitivali smo pomoću šest čestica koje ga, prema teoretičarima interkulturalizma,³⁸⁸ u najvećoj mjeri određuju. Dobivene vrijednosti procjena svake čestice prikazane su u dvije kategorije – DA i NE. Kategorija NE obuhvaća procjene od 1 = nimalo do 3 = osrednje, a kategorija DA od 4 = mnogo do 5 = vrlo mnogo. Vjeroučitelji su odgovarali u kojoj mjeri pojedina karakteristika određuje pojam.

Tablica 3. *Odrednice pojma interkulturalizam*

Odrednice	Da (%)	Ne (%)
<i>Suživot</i>	82,1	17,8
<i>Recipročnost</i>	35,2	64,8
<i>Interakcija</i>	75,5	14,5
<i>Tolerancija</i>	85,9	14,1
<i>Dijalog</i>	91	9
<i>Jednakost</i>	71,2	28,8

Tri odrednice koje vjeroučitelji u najvećoj mjeri prepoznaju ključnima za razumijevanje pojma *interkulturalizam* su dijalog (91%), tolerancija (85,9%) i suživot (82,1%). Zanimljivo je kako recipročnost nisu prepoznali kao ključnu odrednicu pojma *interkulturalizam*, a koju Vijeće Europe povezuje s ostvarenjem jednakosti u poimanju pravednosti i međuljudskih odnosa na razini građanskih prava. Moguće je da vjeroučitelji nisu razumjeli značenje ove odrednice te su zbog nepoznavanja riječi dali nižu vrijednost. Odrednice koje upućuju na ciljeve samog pojma, prema teoretičarima interkulturalizma M. Rey i L. Porcher, su pluralnost, otvorenost i jednakost kultura, prožimanje i interakcija;³⁸⁹ međuovisnost, razmjenu, dinamičnost, recipročnost i solidarnost.³⁹⁰

³⁸⁸ Vidi: Louis PORCHER, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, 8.; Micheline REY-VON ALLMEN, *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*, 142.

³⁸⁹ Usp. Louis PORCHER, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, 8.

³⁹⁰ Usp. Micheline REY-VON ALLMEN, *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*, Strasbourg, 1992., 142.

Istraživanje među nastavnicima u Istarskoj županiji ispitivalo je određivanje pojma prema cilju i vrijednostima. Nastavnici su kao bitan cilj prepoznali „poštovanje i prihvaćanje različitosti te aktivnu suradnju, u najvećem postotku, dok je interakcija od strane vjeroučitelja prepoznata u nešto manjem, ali i dalje visokom postotku.“³⁹¹ Prema mišljenju vjeroučitelja, tolerancija i dijalog su ključne vrijednosti pristupa, dok je za srednjoškolske nastavnike tolerancija skoro na posljednjem mjestu. Iz ove usporedbe možemo zaključiti da tolerancija, iako predstavlja društveno poželjan odgovor, kod srednjoškolskih nastavnika nije prepoznata kao cilj kojem interkulturalizam teži jer nadilazi pasivan suživot te se više okreće prema interakciji. Kod vjeroučitelja, na razini stavova i mišljenja nedostaje svijest o negativnom određenju pojma tolerancije.

Ipak, zaključujemo kako su vjeroučitelji u visokoj mjeri pokazali razumijevanje pojma *interkulturalizam*.

3.3.4. Povezanost razumijevanja pojmova i korištenja metoda rada u nastavi

Ispitivani pojmovi bili su *interkulturalizam*, *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja*, *međureligijsko i ekumensko učenje*. Cilj je bio istražiti smjer i jačinu povezanosti razumijevanja pojmova s metodama koje vjeroučitelji odabiru u nastavi.

Teorijski koncept pojma *interkulturalizam* predstavljen je u prethodnim analizama, te je ispitivan pomoću šest varijabli, ali su se u postupcima testiranja koristile samo tri koje su se pregledom literature istaknule kao ključne.

Razumijevanje pojma *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* ispitivano je pomoću sljedećih varijabli koje su temeljene na anketnom upitniku E. Piršl o ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja i ciljevima religijske dimenzije koju je postavilo Vijeće Europe: znanje o drugim religijama i nereligijskim uvjerenjima, razumijevanje razlika, komunikacija s drugačijima, svijest o stereotipima, kritičko samoopažanje, rješavanje sukoba, znanje o religijskom jeziku, pozitivni obrasci ponašanja, shvaćanje religije kao dijela kulture.³⁹² Međureligijsko i ekumensko učenje također je ispitivano kroz 12 varijabli koje su teorijski utemeljene u sljedećim definicijama. Međureligijsko učenje podrazumijeva da su pripadnici

³⁹¹ Elvi PIRŠL i sur., *Vodič za interkulturalno učenje*, 130-131.

³⁹² Usp. COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), čl. 2, 4-6.

jedne religiozne tradicije spremni pažljivo promotriti religiozna iskustva drugih tradicija te ih stvaralački i obrađivati za vlastiti život i vjeru. Međureligijsko učenje ima cjelovite, emocionalne, kognitivne, jezične i kreativne dimenzije.³⁹³ Cilj ekumenskog učenja je opažanje različitih religioznih kultura bez predrasuda i razumijevanje religioznih svjedočanstva u njihovoj različitosti, te podrazumijeva afektivno učenje, djelovanje, jezično, kognitivno i dijaloško učenje.³⁹⁴

Metode rada ispitivane su prema smjernicama Vijeća Europe i autora koji su radili na njihovom daljnjem razvoju kako bi se sadržaj vezan u religijsku raznolikost adekvatnom obradom povezo s razvojem interkulturalne kompetencije. Riječ je o pristupima koji vode računa o dijaloškoj dimenziji, razvijanju kritičkog razmišljanja, interakciji u nastavi, ostvarenju suradnje s različitim predstavnicima zajednica s obzirom na to da se radi o konfesionalnoj vjeronaučnoj nastavi te učenici nemaju iskustvo religijske raznolikosti na svakodnevnima susretima.³⁹⁵

3.3.4.1. Povezanost poznavanja pojma *interkulturalizam* i korištenja metoda rada u nastavi

Poznavanje pojma *interkulturalizam* predstavljeno je kroz tri ključne varijable koje teoretičari interkulturalizma ističu, a to su: dijalog, interakcija i suživot. Navedene varijable stavljene su u korelaciju s metodama rada, za što je korištena Pearsonova korelacijska analiza. Varijable koje predstavljaju znanja i vještine koje vjeroučitelji primjenjuju u nastavi odnose se na metode i oblike rada pri govoru o drugim konfesijama i religijama: gostovanje pripadnika drugih konfesija i religija, posjet vjerskim ustanovama drugih konfesija i religija, proučavanje tekstova i dokumenata drugih konfesija i religija, debate, rasprave o nauku drugih religija, suradničko učenje, igranje uloga i dijalog s pripadnicima drugih religija. Teorijsko uporište za pretpostavljane povezanosti među varijablama proizlazi iz generalnih usmjerenja istraživanja koja su ukazivala na pitanje povezanosti prijenosa informacija i znanja na koje su nastavnici često fokusirani, i načina provedbe interkulturalnih sadržaja u nastavnom procesu.

³⁹³ Usp. Hans-Georg ZIEBERTZ – Stephan LEIMGRUBER, Međureligijsko učenje, u: *Vjeronaučna didaktika*, G. Hilger – S. Leimgruber – H.-G. Ziebertz (ur.), Zagreb, 2009., 395

³⁹⁴ Usp. Stephan LEIMGRUBER, Ekumensko učenje, u: *Vjeronaučna didaktika*, G. Hilger – S. Leimgruber – H.-G. Ziebertz (ur.), Zagreb, 2009., 388-389.

³⁹⁵ Usp. John KEAST (ur.), How to use this reference book, 9-10.; COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education, 7.

Tablica 4. Korelacija poznavanja odrednica pojma interkulturalizam i metoda rada na vjeronauku

Metode	Odrednice pojma <i>interkulturalizam</i> :		
	Suživot	Interakcija	Dijalog
<i>Gostovanje pripadnika drugih konfesija i religija</i>	-0,28	0,013	-,064
<i>Posjet vjerskim ustanovama drugih konfesija i religija</i>	0,71	0,097	,025
<i>Proučavanje tekstova i dokumenata drugih konfesija i religija</i>	0,176**	0,161*	0,173**
<i>Debate, rasprave o nauku drugih religija</i>	0,153**	0,151*	0,123*
<i>Suradničko učenje</i>	0,184**	0,196**	0,194**
<i>Igranje uloga</i>	0,134**	0,150*	0,079
<i>Dijalog s pripadnicima drugih religija</i>	0,69	0,115*	0,080

** korelacija statistički značajna na razini od 1%

* korelacija statistički značajna na razini od 5%

Kao što je vidljivo iz tabličnog prikaza, nije ostvarena statistička značajnost u svim varijablama. Ipak, postoji statistički značajna pozitivna povezanost između varijable *suživota* kao karakteristike interkulturalizma i četiri varijable povezane s metodama rada u nastavi pri govoru o religijskoj i kulturnoj raznolikosti: *korištenje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,01$, $r = 0,176$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,153$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,184$) i *igranje uloga* ($p < 0,01$, $r = 0,134$). Sva četiri koeficijenta korelacije ukazuju na slabu povezanost ($r < 0,29$) između varijabli.

Pearsonovi koeficijenti ukazuju da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između varijable *interakcije* kao odrednice pojma *interkulturalizam* i pet varijabli povezanih s metodama rada: *korištenje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,05$, $r = 0,161$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,05$, $r = 0,151$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,196$), *igranje uloga* ($p < 0,05$, $r = 0,150$) i *dijalog s drugima* ($p < 0,05$, $r = 0,115$). Svih pet koeficijenata korelacije ukazuju na slabu pozitivnu povezanost ($r < 0,29$) između varijabli.

Za treću varijablu, *dijalog*, pronađena je statistički značajna pozitivna povezanost s tri varijable o metodama u nastavi: *korištenje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,173$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,123$) i *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,194$). Sva tri koeficijenta ukazuju na slabu snagu pozitivne povezanosti ($r < 0,29$) između varijabli.

Možemo zaključiti da između metoda u nastavi i sadržaja naučenog tijekom obrazovnog procesa o karakteristikama pojma *interkulturalizam* postoji povezanost u određenim, ali ne svim ispitanim varijablama. S obzirom na statistički značajne rezultate primjećuje se pozitivan smjer povezanosti. Što je veće poznavanje odrednica interkulturalizma veća je i zastupljenost sljedećih metoda i oblika rada u nastavi: proučavanje tekstova drugih religija i konfesija, suradničko učenje, igranje uloga, organiziranje debata i rasprava te ostvarivanje dijaloga s pripadnicima drugih religija. Iz navedenog možemo zaključiti da je poznavanje interaktivne dimenzije interkulturalizma, kao diferencijalne odrednice u odnosu na druge pristupe i ključne za ostvarenje njegovih ciljeva, povezano s odabirom metoda i oblika rada koje učenika vode u interakciju i suodnos.

3.3.4.2. Povezanost poznavanja pojma *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* i korištenja metoda rada u nastavi

Osposobljenost nastavnika tijekom inicijalnog obrazovanja kategorizirali smo u koncept poznavanja ključnih pojmova, tj. tvrdnji koje određuju njihove ciljeve. Kako bismo vidjeli postoji li nesrazmjern odnos teorijskog znanja i prakse, odlučili smo ispitati povezanost na razini stavova o znanju i radu u praksi, tj. u odabir u metoda i oblika rada. S jedne strane teorija ukazuje na potrebu povezanosti, a istraživanja svjedoče da u praksi ona često nedostaje te se nastavnici usmjeravaju na prijenos informacija, ostvarivanje ciljeva i ishoda kurikulumu i obrade sadržaja koje predviđa nastavni program.

Poznavanje pojma *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* ispitano je pomoću devet varijabli. U svrhu lakšega tabličnog pregleda varijable su označene brojevima 1 – 9. Slijedi njihov prikaz u obliku tvrdnji:

1. Znanje i razumijevanje religija, nereligijskih uvjerenja i svjetonazora, kao i njihove uloge u društvu.
2. Razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja religijskih razlika kao vrednota.
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s religijski drukčijima.
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o religijski drukčijem.
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkog samoopažanja u susretu s religijski drukčijima.
6. Nenasilno rješavanje sukoba.
7. Razumjeti značenje religijskog jezika drugoga znači poznavati načine izražavanja njihovih uvjerenja, vrijednosti i emocija.
8. Učenje o religijama doprinosi miru, otvorenosti prema drugim kulturama, toleranciji i poštovanju ljudskih prava u Europi.
9. Razumijevanje aspekata vlastite kulture i kulture drugoga povezano je s razumijevanjem religija i nereligijskih uvjerenja.

Navedene tvrdnje mogu se sažeti u znanje o religijama i kulturama, što uključuje poznavanje emocionalnih, komunikacijskih i ponašajnih vještina. Zanimalo nas je u kojoj mjeri vjeroučitelji smatraju da pojedina varijabla određuje pojam religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja te smo njihove stavove za pojedinu tvrdnju povezali s metodama i oblicima rada koje koriste ili ne koriste u nastavi.

Tablica 5. Korelacija znanja o religijskoj dimenziji interkulturalnog odgoja i obrazovanja i metoda u nastavi

Metode	Pojam religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Gostovanje pripadnika drugih konfesija i religija</i>	,063	,046	,001	-,030	,004	-,043	-,035	,020	,019
<i>Posjet vjerskim ustanovama drugih konfesija i religija</i>	,082	,131*	,117*	,059	,049	,067	,081	,094	,071
<i>Proučavanje tekstova i dokumenata drugih konfesija i religija</i>	,187**	,218**	,106*	,109*	,111*	,066	,050	,161**	,142**
<i>Debate, rasprave o nauku drugih religija</i>	,204**	,191**	,135**	,129*	,173**	,043	,086	,167**	,152**
<i>Suradničko učenje</i>	,185**	,231**	,162**	,095	,137**	,081	,085	,203**	,144**
<i>Igranje uloga</i>	,075	,167**	,107*	,057	,119*	,035	,090	,133**	,105*
<i>Dijalog s pripadnicima drugih religija</i>	,071	,128*	,090	,018	,046	-,017	,016	,101*	,071

** korelacija statistički značajna na razini od 1%

* korelacija statistički značajna na razini od 5%

Prikazat ćemo rezultate povezanosti za svaku varijablu koja se odnosi na pojam religijske dimenzije.

1. Rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna pozitivna povezanost između varijable *znanje o religijskim i nereligijskim svjetonazorima* i tri varijable povezane s metodama rada u nastavi pri govoru o religijskoj i kulturnoj raznolikosti: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,187$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,001$, $r = 0,204$) i *provođenje suradničkog učenja* ($p < 0,001$, $r = 0,185$). Sva tri koeficijenta korelacije ukazuju na slabu povezanost ($r < 0,29$) između varijabli.
2. Razumijevanje *religijskih razlika* kao odrednice pojma povećava korištenje šest metoda: *posjet vjerskim ustanovama* ($p < 0,05$, $r = 0,131$), *proučavanje tekstova* ($p < 0,001$, $r = 0,218$), *debate* ($p < 0,001$, $r = 0,191$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 1,231$), *igranje uloga* ($p < 0,001$, $r = 0,167$), *dijalog* ($p < 0,05$, $r = 0,128$).
3. Poznavanje *komunikacijske dimenzije pojma* povećava korištenje pet metoda rada: *posjet vjerskim ustanovama* ($p < 0,05$, $r = 0,117$), *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,05$, $r = 0,106$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,135$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,162$) i *igranje uloga* ($p < 0,05$, $r = 0,107$).
4. *Osvješćivanje stereotipa i predrasuda* kao odrednice pojma korelira s dvije varijable o metodama rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,05$, $r = 0,109$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,05$, $r = 0,129$).
5. *Razvijanje vještina kritičkog samoopažanja u susretu s religijski drukčijima* kao odrednice pojma korelira s četiri metode rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,05$, $r = 0,111$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,001$, $r = 0,1739$), *suradničko učenje* ($p < 0,05$, $r = 0,137$), *igranje uloga* ($p < 0,05$, $r = 0,119$).
6. Između varijable *nenasilno rješavanje sukoba* i metoda rada povezanost se ne može utvrditi jer niti za jednu metodu nije ostvarena statistička značajnost.
7. Između varijable *razumijevanje značenja religijskog jezika* i metoda rada korelacija se ne može utvrditi jer niti za jednu metodu nije ostvarena statistička značajnost.
8. Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između varijable *učenje o religijama doprinosi miru* i pet metoda rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,01$, $r = 0,161$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,001$, $r = 0,167$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,203$), *igranje uloga* ($p < 0,01$, $r = 0,133$), *provođenje dijaloga* ($p < 0,05$, $r = 0,101$).

9. Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između varijable *razumijevanje aspekata vlastite i tuđe kulture* i četiri metode rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,01$, $r = 0,142$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,152$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,144$), *igranje uloga* ($p < 0,05$, $r = 0,105$).

Možemo zaključiti da između metoda u nastavi i naučenog tijekom obrazovnog procesa o pojmu *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* postoji povezanost u određenim, ali ne svim ispitanim varijablama. Razumijevanje sedam karakteristika pojma *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* pozitivno je usmjereno na odabir metoda rada. Prepoznavanje komunikacije, znanja, važnosti razlika, kulturnih značajki vlastite kulture i kulture drugoga, društvene uloge religije, kritičkog pristupa religijskim razlikama i afektivne dimenzije koja zahvaća suzbijanje predrasuda i upravljanje stavovima o drugima povećava korištenje određenih metoda rada u nastavi. U odnosu na dobivene statistički značajne rezultate, metode koje su se najviše isticala u povezanosti s određenim varijablama su: proučavanje tekstova i dokumenata drugih religija i konfesija, debate i rasprave o nauku drugih religija, suradničko učenje i igranje uloga.

Na teorijskoj razini inicijalno obrazovanje nastavnika smatra se bitnom pretpostavkom uspješnog ostvarivanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školi.³⁹⁶ Ideja suživota koja se nalazi u temeljima pristupa podrazumijeva da je nastavnik osposobljen pomoći učenicima da znaju živjeti zajedno. Učiti živjeti zajedno traži prijenos znanja, ali i vještina. Učitelji se tako smatraju, prema smjernicama Vijeća Europe, prenositeljima materije i vodičima interakcije.³⁹⁷ Ako se usmjerimo na ciljeve religijske dimenzije, krajnji ishod kojem treba voditi je ostvarenje socijalne kohezije i poštovanja u društvu, a ne samo usvajanju činjenica o drugima.³⁹⁸ Dokumenti Katoličke Crkve također ističu važnost teološkog obrazovanja u kojem se očekuje usvajanje komunikacijskih vještina, aktivnog slušanja, stavova otvorenosti i empatije, medijacijskih sposobnosti te znanja o drugim religijama, konfesijama, kulturama (usp. VG 42,43,54; OMDKŠ 75; GE 11; AG 41,5-41,6; OT 19,2; AA 31,2). Ugradnja interkulturalnog pristupa u sadržaje obrazovanja se očituje upravo u odnosima, znanju, sposobnosti integracije, poštovanju prava, otvorenosti različitosti i suradnji. Iako se ove smjernice prvenstveno odnose na cjelokupnu školu, možemo govoriti i o primjeni na same predmete, pa i na vjeronauk. Takvi

³⁹⁶ Usp. Elvi PIRŠL, *Odgovori i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju*, u: *Pedagoški istraživanja*, 8 (2011.) 1, 57, 65-66.

³⁹⁷ Usp. Gerhard NEUNER, *The dimensions of intercultural education*, 42.

³⁹⁸ Usp. Micheline MILOT, *Religious dimension in intercultural education*, 15.

principi i vrijednosti ostvaruju se formalnim i neformalnim iskustvima koje učeniku treba omogućiti, kao što su slavlja i obilježavanja događaja različitih kulturnih skupina, ali i susreti liturgijske i duhovne naravi (usp. OMDKŠ 59-62). Dakle, na teoretskoj razini inicijalno obrazovanje nastavnika treba biti postavljeno na način da je primjenjivo u praksi. Kako bi se ostvarili ciljevi u nastavi, od nastavnika se očekuje i primjena oblika učenja koji podrazumijevaju aktivnu nastavu, suradničko učenje, kritički pristup, logičko zaključivanje te komunikacijske vještine.³⁹⁹ U usporedbi znanja i provođenja nastave, V. Bedeković zaključuje da postoji raskorak teorijskog znanja i praktičnih vještina.⁴⁰⁰ Osposobljenost nastavnika za prijenos sadržaja mora se odraziti na primjeni odgovarajućih načina učenja. Traži se učenje koje se temelji na razmjeni iskustva i inkluzivnom pristupu.⁴⁰¹ Interkulturalan sadržaj u inicijalnom obrazovanju ipak sam po sebi nije dovoljan, već mora voditi računa o metodama rada koje održavaju iskustveni oblik rada.⁴⁰² Smjernice Vijeća Europe o religijskoj dimenziji ukazuju na povezanost informiranosti i prakse. U nastavi učenik mora imati iskustvo zajedničkog učenja, a to se očituje u odabiru tema, metoda i oblika rada.⁴⁰³ Kod religijske dimenzije, usvojeno znanje mora se očitovati posebno u vještinama koje su bitne za ulogu građana, a to su kritičko razmišljanje, tolerancija i otvorenost. Ako se vratimo na dobivene rezultate, vidimo da su upravo te dimenzije (komunikacija, kritički pristup, otvorenost prema učenju o drugim kulturama i religijama) povezane s primjenom adekvatnih metoda u nastavi (suradničko učenje, proučavanje tekstova drugih zajednica, organiziranje debata i rasprava o nauku drugih religija). Istraživanja predstavljena u uvodnom dijelu pokazuju da interkulturalni koncept u obrazovanju nastavnika uz adekvatan sadržaj mora uključivati i metode i oblike poučavanja primjenjive u praksi. Ističe se važnost znanja koje doprinosi razumijevanju određenih skupina u društvu, ali i važnost istraživanja načina provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Djelomična usklađenost znanja o religijskoj dimenziji i primjeni adekvatnih metoda u nastavi pri obradi sadržaja o religijskoj raznolikosti je potvrđena. Ako usporedimo rezultate s mišljenjima srednjoškolskih nastavnika o ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja, vidimo da u njihovim odgovorima prevladava kognitivna dimenzija, tj. nastavnici naglasak stavljaju na prijenos znanja, razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao

³⁹⁹ Usp. Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 149

⁴⁰⁰ Usp. Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 149.

⁴⁰¹ Usp. EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti. Izvješće za Hrvatsku*, A.F. Camilleri – N. Pantić (ur.), Bologna, 2009., 78.

⁴⁰² Usp. Anđelka PEKO – Vesnica MLINAREVIĆ – Ranka JINDRA, *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*, 135.

⁴⁰³ Usp. Gerhard NEUNER, *The dimensions of intercultural education*, 41-42.

vrednota. Razlog tomu može biti u činjenici da je nastavnicima jedan od važnih (ako ne i najvažnijih) ciljeva u području interkulturalizma osposobiti učenike da raspolažu odgovarajućim znanjima i informacijama o diskriminaciji, rasizmu i ksenofobiji te razviti kod njih osjetljivost na nepravdu i diskriminaciju prema kulturno drukčijima.⁴⁰⁴ Kod katoličkih vjeroučitelja rezultati ukazuju na usmjerenost na znanja o drugima, ali vidljiva je i povezanost tvrdnji koje se odnose na komunikacijske vještine i razvoj stavova s metodama rada koje upućuju na istraživački oblik rada u nastavi. S obzirom da povezanost nije utvrđena metodama koje se tiču posjeta i gostovanja pripadnika drugih vjerskih zajednica ne možemo utvrditi postojanje povezanosti znanja i aktivne nastave u obliku međureligijske/interkonfesionalne suradnje.

3.3.4.3. *Povezanost poznavanja pojmova međureligijsko i ekumensko učenje i korištenja metoda rada u nastavi*

Razumijevanje pojmova *međureligijsko* i *ekumensko učenje* ispitano je pomoću deset varijabli koje u tabličnom prikazu označavamo brojevima od 1 do 10. Vjeroučitelji su bili pitani u kojoj mjeri navedene tvrdnje određuju ili ne određuju pojmove međureligijskog i ekumenskog učenja. Ispitana je povezanost stavova o pojedinoj tvrdnji s metodama rada. Tvrdnje vezane uz brojeve su sljedeće:

1. Ostvarenje jedinstva i suživota.
2. Pomirenje i prihvaćanje drugih u njihovoj različitosti.
3. Uklanjanje predrasuda o religijskoj i konfesionalnoj različitosti.
4. Usvajanje znanja o drugim konfesijama i religijama.
5. Ostvarivanje suradnje i zajedničkih projekata među vjerskim zajednicama.
6. Dijaloško učenje s pripadnicima drugih konfesija i religija.
7. Otvorenost i motiviranost za religiozna svjedočanstva pripadnika drugih religija.
8. Poštovanje pripadnika drugih religija i konfesija.

⁴⁰⁴ Usp. Elvi PIRŠL i sur., *Vodič za interkulturalno učenje*, 133.

9. Razvoj komunikacijskih sposobnosti za dijalog s pripadnicima drugih religija i konfesija.

10. Sposobnost ispitivanja i revidiranja vlastitih stajališta.

Tablica 6. *Korelacija poznavanja pojmova međureligijsko i ekumensko učenje stečeno tijekom obrazovnog procesa i metoda rada u nastavi*

Metode	Pojam međureligijsko i ekumensko učenje									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Gostovanje pripadnika drugih konfesija i religija</i>	,027	,004	,004	,042	,107*	,080	,053	-,033	,000	,002
<i>Posjet vjerskim ustanovama drugih konfesija i religija</i>	,083	,037	,087	,084	,153**	,098	,082	,043	,072	,057
<i>Proučavanje tekstova i dokumenata drugih konfesija i religija</i>	,113*	,154**	,185**	,239**	,207**	,188**	,197**	,182**	,164**	,168**
<i>Debate, rasprave o nauku drugih religija</i>	,084	,119*	,149**	,185**	,193**	,179**	,165**	,142**	,111*	,156**
<i>Suradničko učenje</i>	,094	,125*	,131*	,232**	,234**	,206**	,142**	,143**	,188**	,178**
<i>Igranje uloga</i>	,137**	,110*	,129*	,212**	,208**	,212**	,176**	,152**	,168**	,176**
<i>Dijalog s pripadnicima drugih religija</i>	,027	,075	,090	,077	,126*	,112*	,088	,061	,039	,082

** korelacija statistički značajna na razini od 1%

* korelacija statistički značajna na razini od 5%

Korelacija nije utvrđena između svih varijabli jer nije ostvarena statistička značajnost. Istaknut ćemo one u kojima je povezanost statistički značajna sukladno numeriranim varijablama.

1. Pearsonovi koeficijenti korelacije ukazuju da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između varijable *ostvarenje jedinstva i suživota* i dvije varijable o metodama rada u nastavi: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,05$, $r = 0,113$), *igranje uloga* ($p < 0,01$, $r = 0,137$).
2. Postoji statistički značajna povezanost između varijable *pomirenje i prihvaćanje drugih* i četiri varijable o korištenim metodama rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,01$, $r = 0,154$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,05$, $r = 0,119$), *suradničko učenje* ($p < 0,05$, $r = 0,125$), *igranje uloga* ($p < 0,05$, $r = 0,110$).
3. Postoji statistički značajna povezanost između tvrdnje *uklanjanje predrasuda* i četiri metode rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,185$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,149$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,131$) te *igranje uloga* ($p < 0,01$, $r = 0,129$).
4. Postoji statistički značajna povezanost između varijable *usvajanje znanja o drugima* i četiri varijable o metodama rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,239$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,001$, $r = 0,185$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,232$) i *igranje uloga* ($p < 0,001$, $r = 0,212$).
5. Postoji statistički značajna povezanost između varijable *ostvarivanje suradnje* i sedam varijabli o metodama rada: *gostovanja pripadnika drugih zajednica* ($p < 0,05$, $r = 0,107$), *posjeti drugim zajednicama* ($p < 0,01$, $r = 0,153$), *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,207$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,001$, $r = 0,193$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,234$), *igranje uloga* ($p < 0,001$, $r = 0,208$) i *provođenje dijaloga* ($p < 0,05$, $r = 0,126$).
6. Utvrđena je statistički značajna povezanost između varijable *dijaloško učenje* i pet varijabli o metodama rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,188$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,001$, $r = 0,179$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,206$), *igranje uloga* ($p < 0,001$, $r = 0,212$), *dijalog* ($p < 0,05$, $r = 0,112$).
7. Postoji statistički značajna povezanost između varijable *otvorenost za religiozna svjedočanstva pripadnika drugih religija* i četiri varijable o metodama rada: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija* ($p < 0,001$, $r = 0,197$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,165$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,142$), *igranje uloga* ($p < 0,001$, $r = 0,176$).

8. Postoji statistički značajna povezanost između varijable *poštovanje pripadnika drugih religija i konfesija* i četiri varijable o metodama: *proučavanje tekstova* ($p < 0,001$, $r = 0,182$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,142$), *suradničko učenje* ($p < 0,01$, $r = 0,143$), *igranje uloga* ($p < 0,01$, $r = 0,152$).
9. Postoji statistički značajna povezanost između *komunikacijskih sposobnosti* kao odrednice pojmova i četiri metode rada: *proučavanje tekstova* ($p < 0,01$, $r = 0,164$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,05$, $r = 0,111$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,188$) i *igranje uloga* ($p < 0,01$, $r = 0,168$).
10. Postoji statistički značajna povezanost između varijable *revidiranje stavova* kao odrednice pojma i četiri varijable o metodama rada: *proučavanje tekstova* ($p < 0,01$, $r = 0,168$), *organiziranje debata i rasprava* ($p < 0,01$, $r = 0,156$), *suradničko učenje* ($p < 0,001$, $r = 0,178$), *igranje uloga* ($p < 0,001$, $r = 0,176$).

Možemo zaključiti da između metoda u nastavi i naučenog sadržaja o pojmovima *međureligijsko* i *ekumensko učenje* tijekom obrazovnog procesa postoji povezanost u određenim, ali ne svim ispitanim varijablama.

Oni vjeroučitelji koji razumiju pojam međureligijskog i ekumenskog učenja kao ostvarivanja suradnje i zajedničkih projekata primjenjuju adekvatne metode u radu. Zanimljivo je primijetiti da razumijevanje suradnje i uključivanja pripadnika drugih religija i konfesija kao odrednica pojmova korelira s metodama rada koje se odnose na posjete i gostovanja, dok u drugim varijablama nije uočena povezanost s tim varijablama.

Kada dokumenti Vijeća Europe i Katoličke Crkve govore o religijskoj dimenziji interkulturalnog odgoja i obrazovanja, pod njom podrazumijevaju oblike međureligijskog i ekumenskog dijaloga koji u nastavnom procesu poprimaju dimenzije međureligijskog i ekumenskog učenja, a na razini znanja uključuje učenje o drugim kulturama i religijama, kao i onim vlastitim. Vijeće Europe posebno ističe važnost osposobljenosti nastavnika tijekom inicijalnog obrazovanja za tu dimenziju koja se mora očitovati u primjeni suradnje, ostvarivanja iskustvenog učenja s učenicima drugih religija, ali i predstavnicima samih vjerskih zajednica. Religijska dimenzija nadilazi kognitivnu dimenziju. „Interkulturalno obrazovanje treba osigurati poticanje razumijevanja religijskih i nereligijskih fenomena i sposobnost refleksije na različita uvjerenja u pluralnom društvu. To je u temeljnom obrazovnom interesu djece. Interesi se ne odnose samo na pitanja vezana uz kognitivnu dimenziju već i na pravo djeteta da bude spremno za građansku uloge. Ima za cilj razviti osobnu autonomiju i kritički aparat, toleranciju,

otvorenost prema raznolikosti, osjećaj pripadnosti zajednici. Graditi osjećaj povjerenja ujedinjujući građane iznad moralnih i religijskih razlika. Uvjeti za ostvarenje navedenih ciljeva su: suradničko učenje, kreiranje sigurnog prostora, distanciranje i simulacija.⁴⁰⁵

Katolički dokument *Odgajati za međukulturni dijalog u katoličkoj školi* ističe važnost ostvarenja suživota kao cilja interkulturalnog odgoja i obrazovanja upravo kroz religijsku dimenziju gdje je potrebno primjenjivati *pedagogiju zajedništva* (usp. 45-47). Ona podrazumijeva komunikacijsko-relacijsku dimenziju koja uključuje nastavnike, roditelje i učenike. Dokumenti posebno ističu važnost znanja o drugim religijama i predstavljanje drugih zajednica u pozitivnom svjetlu s ciljem suzbijanja predrasuda i stereotipa (usp. OMDKŠ 60-62, DTC 31-33). Formacija za dijalog uz znanje mora uključivati iskustvene elemente, odnosno susretanje s drugim vjernicima u lokalnom kontekstu pojedine zemlje.

Istraživanja ukazuju na potrebu primjene senzoričkog učenja i kontekstualizacije znanja koje odgovara potrebama učenika te ga angažira. Odabir metoda koje dotiču afektivnu dimenziju povezan je s odlaskom u vjerske ustanove, slušanjem glazbe pojedine vjerske zajednice i sl.⁴⁰⁶ Dakle, ističu se suradnički, istraživački projektni oblici rada. Vjeroučitelji su u svojim odgovorima pokazali da oni koji su upravo te oblike rada prepoznali kao ciljeve međureligijskog i ekumenskog učenja koriste i adekvatne metode u nastavi. U tom kontekstu, s obzirom da je hipoteza samo djelomično potvrđena, pod ovim vidom znanja o međureligijskom i ekumenskom učenju te provođenju oblika rada u nastavi možemo govoriti o povezanosti teorije i prakse te ostvarenju formacije za dijalog putem pedagogije zajedništva o kojoj Crkva govori. Prijenos znanja adekvatno se ostvaruje odabirom metoda koje doprinose stavljaju učenika u odnos s drugima i razvoju stavova za ophođenje s različitostima.

Iako je statistički značajna povezanost ostvarena samo u nekim, ali ne i svim varijablama, hipoteza se djelomično potvrđuje.

Znanje o pojmu *interkulturalizam* stečeno tijekom obrazovnog procesa djelomično je povezano s odabirom metoda rada u nastavi pri obrađivanju sadržaja o religijskoj raznolikosti. Prepoznavanje *suživota*, *interakcije* i *dijaloga* kao odrednica pojma *interkulturalizam*

⁴⁰⁵ Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, 15.

⁴⁰⁶ Usp. Linda WHITWORTH, Do I know enough to teach RE? Responding to the commission on religious education's recommendation for primary initial teacher education, u: *Journal of Religious Education*, 68 (2020.) 3, 351; 355; Bernadette SWEETMAN, Learnings from the Adult Religious Education and Faith Development (AREFD) project for initial teacher education of religious educators, u: *Journal of Religious Education*, 69 (2021.) 3, 446-448, 463.

djelomično je pozitivno povezano s odabirom metoda rada u nastavi. Statistički značajna korelacija odrednica *suživot i interakcija* utvrđena je s metodama *proučavanja tekstova, održavanja debata, suradničkog učenja i igranja uloga*. S odrednicom *interakcija* još je utvrđena povezanost s *dijaloškim oblikom rada*. Korelacija odrednice *dijalog* utvrđena je s metodama *korištenja tekstova, debate i suradničkog učenja*.

Između metoda u nastavi i sadržaja naučenog tijekom obrazovnog procesa o pojmu *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* postoji povezanost u određenim, ali ne svim ispitanim varijablama. Statistički značajna povezanost s metodama rada ostvarena je u svim varijablama, osim u dvije koje se odnose na *rješavanje sukoba i znanje o religijskome jeziku* kao odrednice pojma *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja*.

Znanje o pojmovima *međureligijsko i ekumensko učenje* djelomično je povezano s korištenjem metoda rada u nastavi. Najveći broj statistički značajnih korelacija znanja o pojmovima utvrđeno je s metodama i oblicima rada kao što su *proučavanje tekstova, debate, suradničko učenje i igranje uloga*. Dvije metode koje su korelirale sa svim varijablama su *proučavanje tekstova i igranje uloga*. *Gostovanje pripadnika drugih religija i posjeti vjerskim zajednicama* kao oblici rada korelirali su samo s varijablom koja se odnosi na *suradnju i ostvarivanje zajedničkih projekata* kao tvrdnje koja određuje pojmove međureligijskog i ekumenskog učenja. Održavanje *debata* i provođenje *suradničkog učenja* koreliralo je sa svim varijablama osim s onom koja se odnosi na *ostvarivanje jedinstva i suživota* kao odrednice pojmova. A *dijaloški oblik rada* pozitivno je povezan samo sa *suradnjom i dijaloškim oblikom učenja s pripadnicima drugih religija i kultura*. Jedine dvije varijable koje su korelirale s posjetima drugim zajednicama su *razumijevanje religijskih razlika i komunikacija s drukčijima*.

U stavovima vjeroučitelja postoji statistički značajna povezanost između usvojenoga znanja tijekom inicijalnog studija s obzirom na razumijevanje pojmova (*interkulturalizam, religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje*) i korištenja metoda rada u nastavi povezanih s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem.

3.4. *Povezanost interkulturalnih kompetencija stečenih tijekom inicijalnog studija i korištenja metoda rada u nastavi*

Razvoj interkulturalne kompetencije ispitan je pomoću dvanaest varijabli koje su djelomično preuzete iz upitnika E. Piršl, a za potrebe istraživanja su doradene smjernicama dokumenta Vijeća Europe. Varijable su uključivale tvrdnje koje se mogu podijeliti u kognitivne, afektivne, ponašajne i komunikacijske razine. Varijable koje se odnose na interkulturalnu kompetenciju u tablici su označene brojevima od 1 do 12, a to su:

1. osposobljenost za promicanje svijesti o vlastitoj kulturi i religiji
2. osposobljenost za promicanje svijesti o kulturi i religiji drugoga
3. osposobljenost za promicanje znanja i razumijevanja vlastite kulture i religije (kontekst, običaji, vrijednosti, vjerovanja, utjecaj kulture i religije na društvo)
4. osposobljenost za promicanje znanja i razumijevanja kulture i religije drugih (kontekst, običaji, vrijednosti, vjerovanja, utjecaj kulture i religije na društvo)
5. osposobljenost za promicanje sposobnosti upravljanja sukobima u susretu s osobama različite kulture i religije
6. osposobljenost za promicanje različitih stilova komunikacije i ponašanja u susretu s drugim i drugačijim kod učenika
7. osposobljenost za promicanje poštovanja drugih kultura, religija, kulturne i vjerske raznolikosti
8. osposobljenost za promicanje empatije
9. osposobljenost za promicanje znatiželje i motiviranosti kod učenika za upoznavanje i komunikaciju s drugim i drugačijim
10. osposobljenost za promicanje sposobnosti slušanja u interkulturalnoj komunikaciji
11. osposobljenost za promicanje vještina analize, interpretacije i povezivanja različitih stavova i mišljenja
12. osposobljenost za promicanje sposobnosti prilagodbe u susretu s osobama druge kulture i religije.

Tablica 7. Povezanost osposobljenosti za interkulturalnu kompetenciju i metoda rada

Metode	Osposobljenost za interkulturalnu kompetenciju											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Gostovanje pripadnika drugih konfesija i religija</i>	0,150**	,279**	,135**	,237**	,279**	,284**	,135**	,192**	,246**	,232**	,217**	,250**
<i>Posjet vjerskim ustanovama drugih konfesija i religija</i>	,174**	,199**	,197**	,202**	,244**	,201**	,124*	,224**	,195**	,248**	,206**	,189**
<i>Proučavanje tekstova i dokumenata drugih konfesija i religija</i>	,276**	,311**	,256**	,286**	,290**	,296**	,272**	,228**	,310**	,365**	,318**	,274**
<i>Debate, rasprave o nauku drugih religija</i>	,261**	,297**	,247**	,242**	,208**	,210**	,240**	,285**	,302**	,306**	,329**	,229**
<i>Suradničko učenje</i>	,276**	,326**	,274**	,282**	,288**	,322**	,280**	,295**	,363**	,340**	,323**	,315**
<i>Igranje uloga</i>	,129*	,273**	,141**	,259**	,313**	,326**	,192**	,229**	,351**	,362**	,329**	,367**
<i>Dijalog s pripadnicima drugih religija</i>	,183**	,270**	,158**	,209**	,261**	,255**	,175**	,192**	0,279**	,280**	,264**	,270**

** korelacija statistički značajna na razini od 1%

* korelacija statistički značajna na razini od 5%

Pronađene su statistički značajne povezanosti u svim varijablama ($p < 0,05$), stoga se druga hipoteza potvrđuje. Veća osposobljenost za interkulturalnu kompetenciju tijekom obrazovnog procesa povećava korištenje adekvatnih metoda rada u nastavi. Istaknut ćemo varijable u kojima je ostvarena umjerena jačina povezanosti. Veća osposobljenost za *promicanje svijesti o*

kulturi i religiji drugoga ($p < 0,01$, $r = ,311$), *promicanje različitih stilova komunikacije i ponašanja u susretu s drugim i drugačijim* kod učenika ($p < 0,01$, $r = ,296$), za *promicanje znatiželje i motiviranosti* kod učenika ($p < 0,01$, $r = ,310$), za *promicanje sposobnosti slušanja u interkulturalnoj komunikaciji* ($p < 0,01$, $r = ,365$) te za *promicanje vještina analize, interpretacije i povezivanja različitih stavova i mišljenja* ($p < 0,01$, $r = ,318$) tijekom inicijalnog studija povećava korištenje metoda *proučavanja tekstova i dokumenata drugih religija i konfesija* u nastavi. Veća osposobljenost za razvoj *svijesti o kulturnoj i religijskoj raznolikosti* ($p < 0,01$, $r = ,297$), *znatiželje* ($p < 0,01$, $r = ,302$), *sposobnosti slušanja* ($p < 0,01$, $r = ,306$) i *kritičkog razmišljanja* ($p < 0,01$, $r = ,329$) povećava korištenje *debata i rasprava o nauku drugih religija* u nastavi. Veća osposobljenost za razvoj *svijesti o kulturnoj i religijskoj raznolikosti* ($p < 0,01$, $r = ,326$), *sposobnost komunikacije* ($p < 0,01$, $r = ,322$), *empatije* ($p < 0,01$, $r = ,295$), *znatiželje* ($p < 0,01$, $r = ,363$), *sposobnost slušanja* ($p < 0,01$, $r = ,340$), *kritičkog razmišljanja* ($p < 0,01$, $r = ,323$) i *prilagodbe* ($p < 0,01$, $r = ,315$) pozitivno je povezana s provođenjem *suradničkog učenja*. Veća osposobljenost za *upravljanje sukobima* ($p < 0,01$, $r = ,313$), *sposobnost komunikacije* ($p < 0,01$, $r = ,326$), *znatiželje* ($p < 0,01$, $r = ,351$), *sposobnost slušanja* ($p < 0,01$, $r = ,362$), *kritičkog razmišljanja* ($p < 0,01$, $r = ,329$) i *prilagodbe* ($p < 0,01$, $r = ,367$) pozitivno je povezana s korištenjem metode *igranja uloga* pri obradi sadržaja o religijskoj i konfesionalnoj raznolikosti.

Usporedimo li dobivene rezultate s postavljenim teorijskim okvirom nailazimo na potvrdu teorije ovim istraživanjem. Teorijska pretpostavka je da razvoj kompetencija kod učenika u nastavnom procesu zahtijeva primjenu adekvatnih metoda za koje bi nastavnik trebao biti osposobljen tijekom inicijalnog studija. Primjena adekvatnih metoda potvrđuje svijest i znanje da se interkulturalna kompetencija kod učenika razvija iskustvenim oblicima i metodama rada. Rezultati pokazuju da postoji povezanost između stavova o osposobljenosti za razvoj interkulturalne kompetencije tijekom studija i odabira metoda u nastavi.

Bitno je naglasiti da se ovim istraživanjem razvoj interkulturalne kompetencije ne smatra zaključenim procesom po završetku inicijalnog obrazovanja, već postoji svijest da se radi o cjeloživotnom procesu razvijanja interkulturalne kompetencije.⁴⁰⁷ Prema Piršl, interkulturalno kompetentan nastavnik je onaj koji „(1) vlada verbalnom i neverbalnom komunikacijskom kompetencijom ('JA' komunikacija i aktivno slušanje); (2) nastoji poboljšati vlastito znanje o svojoj i drugim kulturama; (3) poštuje i prihvaća učenike koji pripadaju drugim kulturama s vlastitim kulturnim identitetom; (4) u interaktivnom je odnosu s 'drugim'; (5) sposoban je otkriti

⁴⁰⁷ Usp. Darla K. DEARDORFF, *Manual for developing intercultural competencies. Story Circles*, Paris, 2020., 6.

i širiti istinu, osobna iskustva, produbiti saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće grupe; (6) sposoban je za veću otvorenost, fleksibilnost i kreativnost; (7) sposoban je shvatiti posljedice diskriminacije kulturno drukčijih u razredu/društvu; (8) sposoban je razviti nestereotipno mišljenje i antipredrasudne stavove u razredu/društvu.“⁴⁰⁸

Kompetencija koju razvija nastavnik i koja se od njega očekuje uvijek je u neposrednom odnosu s kompetencijama koje treba razvijati kod učenika. Inicijalno obrazovanje nastavnika je pretpostavka razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika.⁴⁰⁹ Inicijalnim obrazovanjem pretpostavlja se osposobljenost za razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika, a uz stručne kvalifikacije nastavnik mora znati razvijati interkulturalnu kompetenciju kod učenika. To se očituje u razvoju svijesti, osjećaja, razumijevanja, znanja i djelovanja za interkulturalna okruženja kroz ostvarivanje suradnje i proaktivnosti u nastavi.⁴¹⁰ Inicijalno obrazovanje je prva stepenica razvoja interkulturalne kompetentnosti nastavnika i o njemu ovisi daljnji uspjeh rada u nastavnom procesu. „Za neposredno provođenje interkulturalnog procesa potrebno je da vjeroučitelj posjeduje interkulturalne kompetencije, a koje mora, u početnoj dostatnoj formi, usvojiti tijekom inicijalnog obrazovanja da bi ih kasnije u okviru cjeloživotnog obrazovanja mogao razvijati i produbljivati.“⁴¹¹

Kada pastoralni dokumenti govore o ulozi nastavnika i posredovanju sadržaja koji se odnosi na druge kulture i religije te na formaciju učenika za dijalog, navode sljedeće kompetencije koje se od nastavnika očekuju: slušanje, poštovanje, dijaloške kompetencije, vrednovanje razlika, upravljanje razlikama među svjetonazorima (usp. OMDKŠ 83). K. Kovačević podsjeća da osposobljenost za razvoj interkulturalne kompetencije mora voditi oblikovanju nastave koja razvija kompetenciju kod samog učenika.⁴¹² Rezultati na razini stavova i mišljenja ispitanih vjeroučitelja pokazuju povezanost osposobljenosti i oblikovanja nastavnog procesa adekvatnim metodama rada te upućuju na kompetentnost katoličkih vjeroučitelja. U kojoj mjeri su kompetencije usvojene tijekom inicijalnog obrazovanja svjedoči način rada i oblikovanje nastave od strane nastavnika te njena usmjerenost na ishode, tj. razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika. To se očituje u „obliku nastave koji će učenicima omogućiti ozračje

⁴⁰⁸ Elvi PIRŠL, Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija, u: *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu s uvodom Michaela Byrama*, M. Benjak i drugi (ur.), Rijeka, 2005., 88-89.

⁴⁰⁹ Usp. Denis BARIĆ – Ružica RAZUM, Inicijalno obrazovanje nastavnika vjeronauka na visokim teološkim učilištima u Republici Hrvatskoj, 106-110.

⁴¹⁰ Usp. Gerhard NEUNER, The dimensions of intercultural education, 41-42.

⁴¹¹ Valentina MANDARIĆ – Alojzije HOBLAJ – Ružica RAZUM, Vjeronauk – izazov Crkvi i školi, Zagreb, 2011., 119.

⁴¹² Usp. Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, 285.

međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja.⁴¹³ Iskustvenim oblicima rada učenici se uče komunicirati te se razvija interkulturalna kompetencija učenika. Osposobljenost za razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika pretpostavlja znanje o metodici i usvojene didaktičke kompetencije koje se očituju u nastavi.⁴¹⁴ Razvoj interkulturalne kompetencije ovisi i o koncipiranju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u inicijalnom obrazovanju. U nastavnom procesu ostvarenje ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja trebalo bi se primarno ostvarivati u iskustvenom oblicima učenja kao što su: simulacija, studij slučaja, volontersko, projektni rad, igranje uloga.⁴¹⁵

Usporedimo li rezultate s istraživanjem u Engleskoj (koje je potvrdilo ulogu inicijalnog obrazovanja za stjecanje znanje o drugim religijama, ali i ustanovilo nedostatak metodičkog znanja za rad u nastavi i posredovanje stečenog znanja učenicima, navodeći kako učitelji ističu osjećaj nedostatnog znanja i nepoznavanje metoda),⁴¹⁶ rezultati katoličkih vjeroučitelja ukazuju da postoji korelacija s obzirom na stečeno znanje o razvoju interkulturalne kompetencije i poučavanje u samoj nastavi gdje se stečene kompetencije adekvatno primjenjuju. Istraživanje je istaknulo da fizičko iskustvo boravka u drugim vjerskim zajednicama treba biti dio inicijalnog obrazovanja kako bi postao dio rada u nastavi, što se za Katolički bogoslovni fakultet u Zagrebu može potvrditi, pa povezanost varijabli ovog istraživanja potvrđuje uspješno ostvarene ishode takvog oblika rada.

Na razini stavova i mišljenja, rezultati potvrđuju da postoji povezanost znanja i vještina za koje su osposobljeni tijekom inicijalnog studija i načina rada u vjeronaučnoj nastavi prilikom obrade sadržaja koji se odnose na druge religije i vjerske zajednice.

⁴¹³ Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 277.

⁴¹⁴ Usp. Vesna BEDEKOVIĆ, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), 280.

⁴¹⁵ Usp. Anđelka PEKO – Vesnica MLINAREVIĆ – Ranka JINDRA, Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati, 133-135.

⁴¹⁶ Usp. Linda WHITWORTH, Do I know enough to teach RE? Responding to the commission on religious education's recommendation for primary initial teacher education, u: *Journal of Religious Education*, 68 (2020.), 349-350.

3.5. *Razlike u stavovima i mišljenjima ispitanika o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na sociodemografska obilježja*

Istraživanje T. Rezo o ekumenskom obliku suradnje i provođenju ekumenskog učenja u nastavi te ostvarivanju suradnje među vjeroučiteljima ukazalo je na njegovu nedostatnu zastupljenost u praksi,⁴¹⁷ iako je potvrđena zastupljenost ekumenskog sadržaja u udžbenicima.⁴¹⁸ Ovo istraživanje polazi od pretpostavke da su takvi oblici zastupljeni na stručnoj razini u inicijalnom studiju te nas je zanimalo u kojoj mjeri postoje razlike među određenim skupinama s obzirom na njegovo provođenje. Trećom hipotezom pretpostavilo se postojanje razlika u stavovima i mišljenjima ispitanika o osposobljenosti tijekom inicijalnog obrazovanja za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva). Za ispitivanje razlika proveden je hi-kvadrat i t-test.

3.5.1. *Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na spol*

Stavovi i mišljenja o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja ispitivani su pomoću tri varijable: osposobljenost za provedbu međureligijskog učenja u vjeronaučnoj nastavi, osposobljenost za provedbu ekumenskog učenja u vjeronaučnoj nastavi i osposobljenost za poznavanje drugih kultura i religija.

⁴¹⁷ Usp. Teuta REZO, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menschen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), 229, 235.

⁴¹⁸ Usp. Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ – Kornelija MRNJAUS, *Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj*, 94.

Tablica 8. Razlike spola i osposobljenosti tijekom inicijalnog studija (*t*-test)

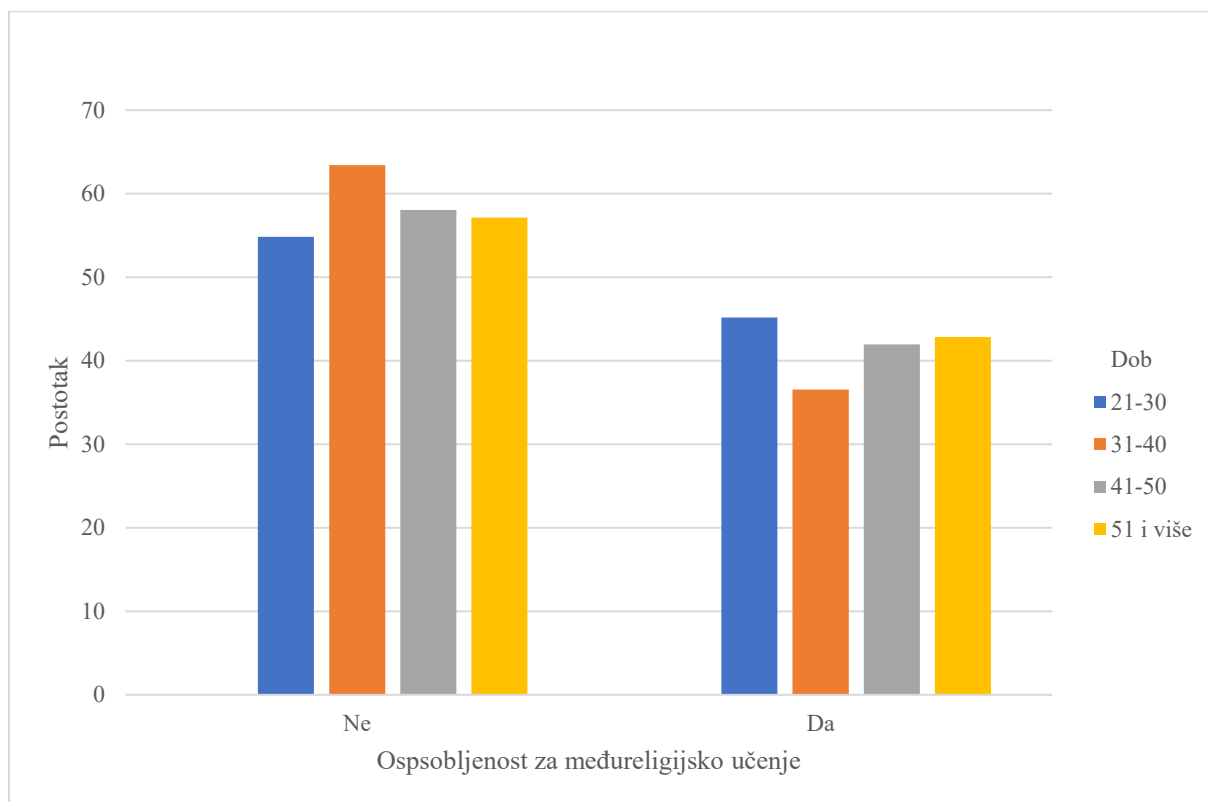
Inicijalni studij	Spol	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>osposobljavanje za provedbu međureligijskog učenja u vjeronaučnoj nastavi</i>	žene	3,21	1,011	1,610	0,108
	muškarci	3,43	0,988		
<i>osposobljavanje za provedbu ekumenskog učenja u vjeronaučnoj nastavi</i>	žene	3,44	0,985	1,771	0,077
	muškarci	3,67	1,021		
<i>osposobljavanje za poznavanje drugih kultura i religija</i>	žene	3,48	0,911	,582	0,561
	muškarci	3,55	0,926		

Rezultati Levenova testa o jednakosti varijanci ukazuje da pretpostavka o homogenosti varijanci nije narušena ($p > 0,05$). Prema rezultatu o razini značajnosti, *p* vrijednost veća je od 0,05 te se zaključuje da nije utvrđeno postojanje statistički značajne razlike među muškim i ženskim vjeroučiteljima s obzirom na osposobljenosti za provedbu regijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi.

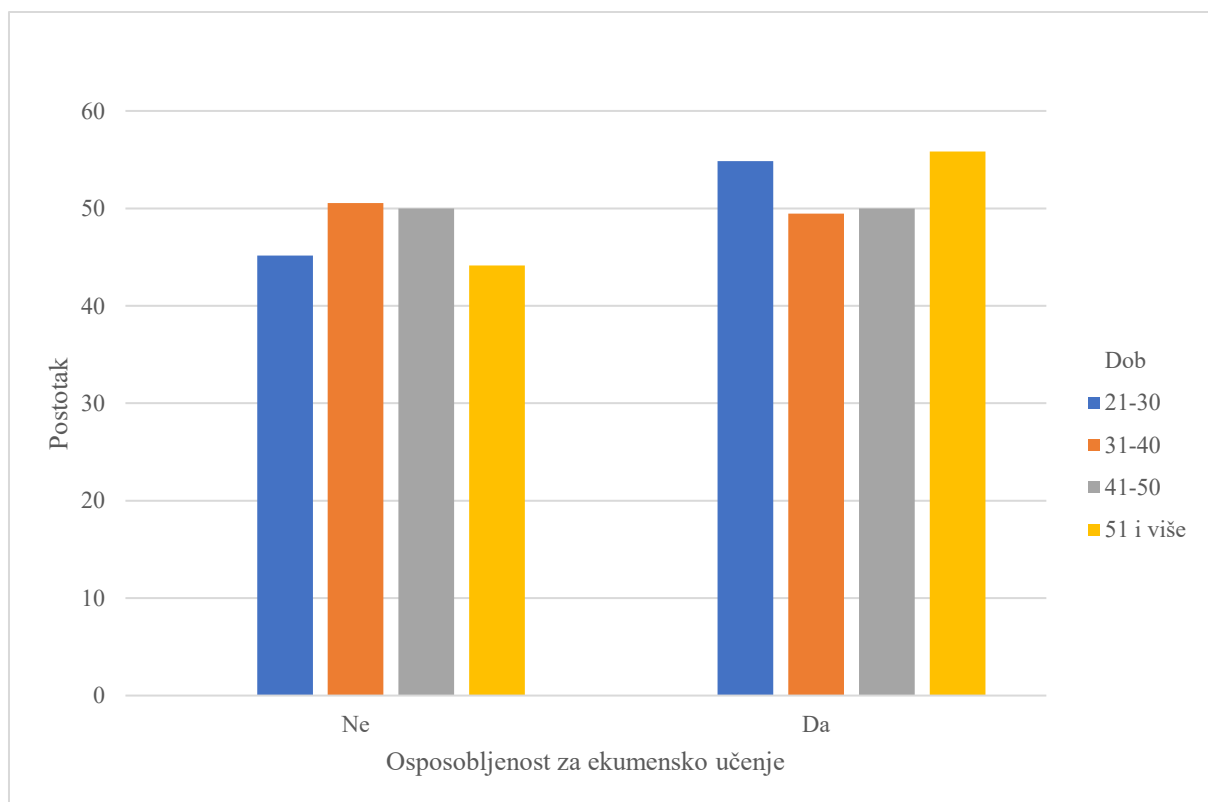
Osposobljenost za religijsku dimenziju se, prema dokumentima Katoličke Crkve i Vijeća Europe očituje u formaciji za međureligijski i ekumenski dijalog, tj. u oblicima učenja koji vode razvoju dijaloških kompetencija. Ipak, s obzirom na mali broj ispitanika koji je pripadao muškoj populaciji, nije dobivena statistička značajnost odgovora te nisu mogle biti ustanovljene razlike među muškarcima i ženama.

3.5.2. Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na dob

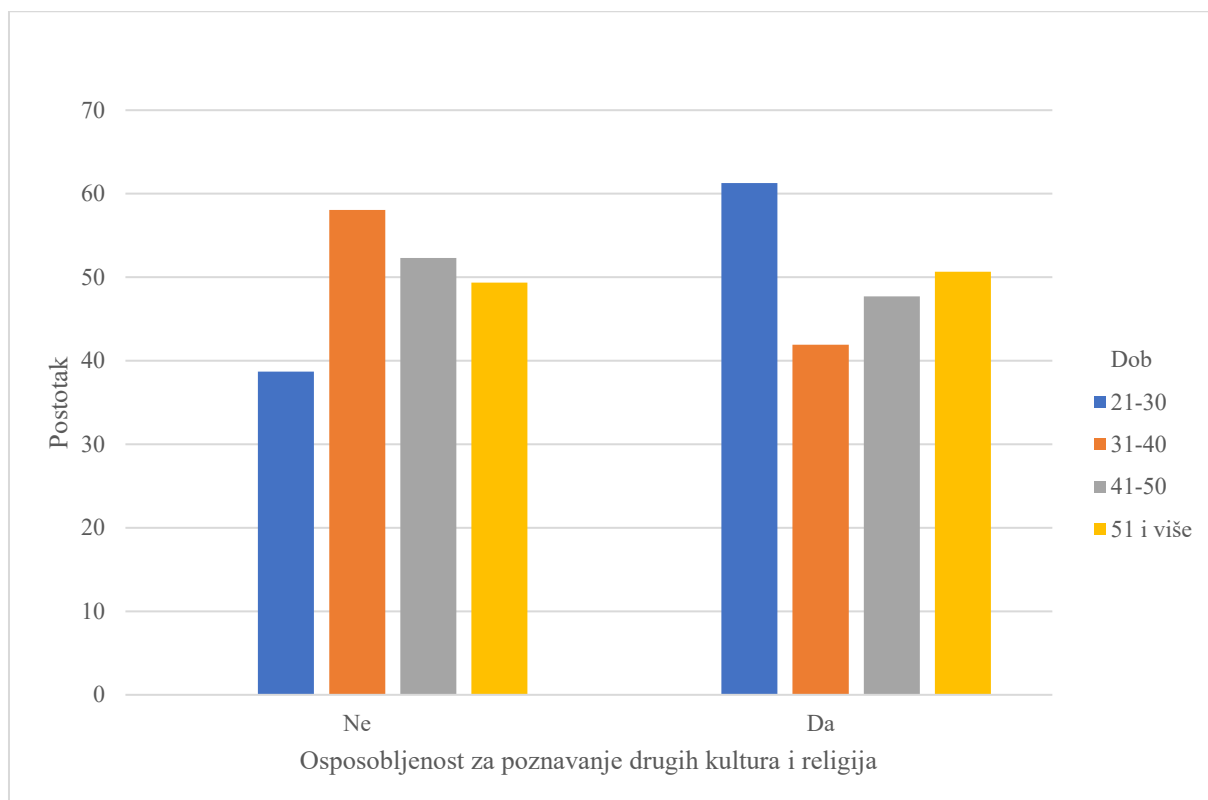
S obzirom da je varijabla dobi imala pet kategorija (21 – 30; 31 – 40; 41 – 50; 51 – 60; 61 i više godina), a ispitanici su mogli odabrati pripadnost samo jednoj kategoriji varijable, u testiranju hipoteze s obzirom na dobnu pripadnost upotrijebljen je hi-kvadrat test. U svrhu lakše preglednosti rezultata, varijablu *dob* rekodirali smo u četiri kategorije. Ispitanici koji su odabrali petu kategoriju (61 i više) pridruženi su četvrtoj kategoriji (51 – 60) te je promijenjen njezin naziv u 51 i više godina.



Graf 2. Razlike dobnih skupina i osposobljenosti za medureligijsko učenje



Graf 3. Razlike dobnih skupina i osposobljenosti za ekumensko učenje



Graf 4. Razlike dobnih skupina i osposobljenosti za poznavanje drugih kultura i religija

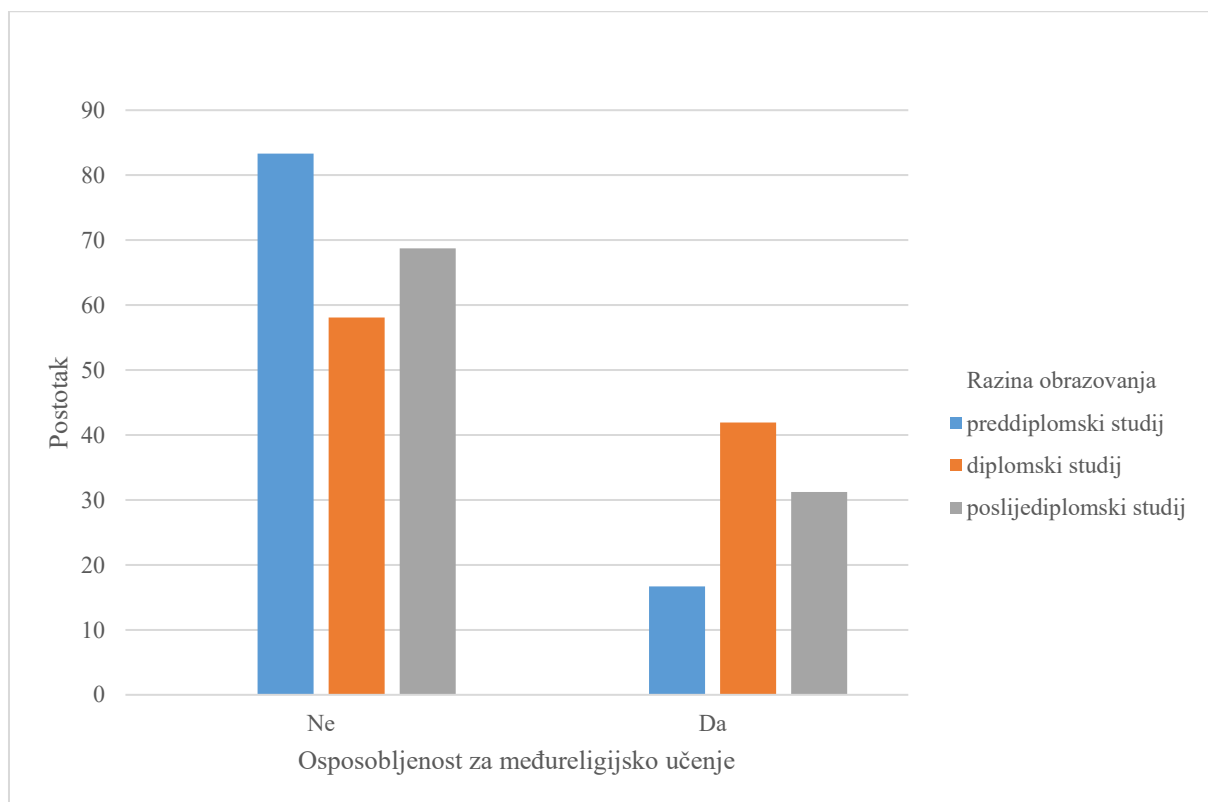
Analizom grafičkih prikaza uočene su razlike unutar dobnih skupina. Vidljivo je da vjeroučitelji koji pripadaju dobnj skupini 21 – 30 godina u većoj mjeri smatraju da su osposobljeni za provedbu međureligijskog učenja u odnosu na razlike u ostalim dobnim skupinama. Vjeroučitelji koji imaju 51 i više godina u većoj mjeri od ostalih dobnih skupina se smatraju osposobljenima za provođenje ekumenskog učenja. Vjeroučitelji koji pripadaju dobnim skupinama od 21 do 30 godina smatraju se više osposobljenima za poznavanje drugih kultura i religija. Vjeroučitelji koji pripadaju skupini 31 – 40 godina u većoj mjeri smatraju da nisu osposobljeni za provođenje međureligijskog ekumenskog učenja i poznavanje drugih kultura i religija. Dobne razlike pretpostavile su se s obzirom na promjene u programima na temelju kojih su vjeroučitelji stjecali određenu razinu obrazovanja. S obzirom da se radi o primarno teološkim studijima, prema smjernicama crkvenih dokumenata za očekivati je da se veći naglasak stavlja na osposobljavanje za međureligijsko i ekumensko učenje, a manje na poznavanje drugih kultura, odnosno interkulturalnu dimenziju. Rezultati govore da mlade generacije pokazuju veći stupanj slaganja s tvrdnjom o osposobljenosti za poznavanje drugih kultura i religija, dok se skupine od 31 do 40 i 41 do 50 godina u jednakj mjeri smatraju osposobljenim za ekumensko učenje, a u većoj mjeri su izrazili neslaganje s tvrdnjom o osposobljenosti za međureligijsko učenje.

S obzirom da statistička značajnost nije utvrđena, ne možemo govoriti o statistički značajnim razlikama u osposobljenosti s obzirom na dob. Pretpostavljamo da bi se statistička značajnost razlika mogla utvrditi s jednakim brojem zastupljenosti pojedinih dobnih skupina, ili barem podjednakom distribucijom. Ipak, i ovi rezultati mogu biti daljnji poticaj i smjernica za istraživanja te koristan pokazatelj za izmjene programa inicijalnog obrazovanja koji će uključivati veću zastupljenost sadržaja o drugim kulturama i religijama i metode koje vode provođenju međureligijskog učenja. Rezultati prikazani u grafovima ukazuju na veću osposobljenost za ekumensko učenje, a manju za međureligijsko i poznavanje drugih kultura i religija. Rezultati prikazani u grafovima ukazuju i na moguće postojanje razlika s obzirom na sadržaj programa na temelju kojeg su ispitanici završili studij. Pripadnost starijoj dobnoj skupini pretpostavlja starije programe inicijalnog obrazovanja koji vjerojatno, s obzirom na postupke vrednovanja kvalitete programa na studijima, nisu ostali nepromijenjeni. Govor o osposobljenosti, dakle, pretpostavlja programe inicijalnog obrazovanja koji u sebi sadrže navedene koncepte, a koji su se s obzirom na tendencije društva, promjene u obrazovnim politikama, Europski okvir kompetencija i sl., mogli mijenjati i biti zastupljeniji u odnosu na prethodne, starije generacije.

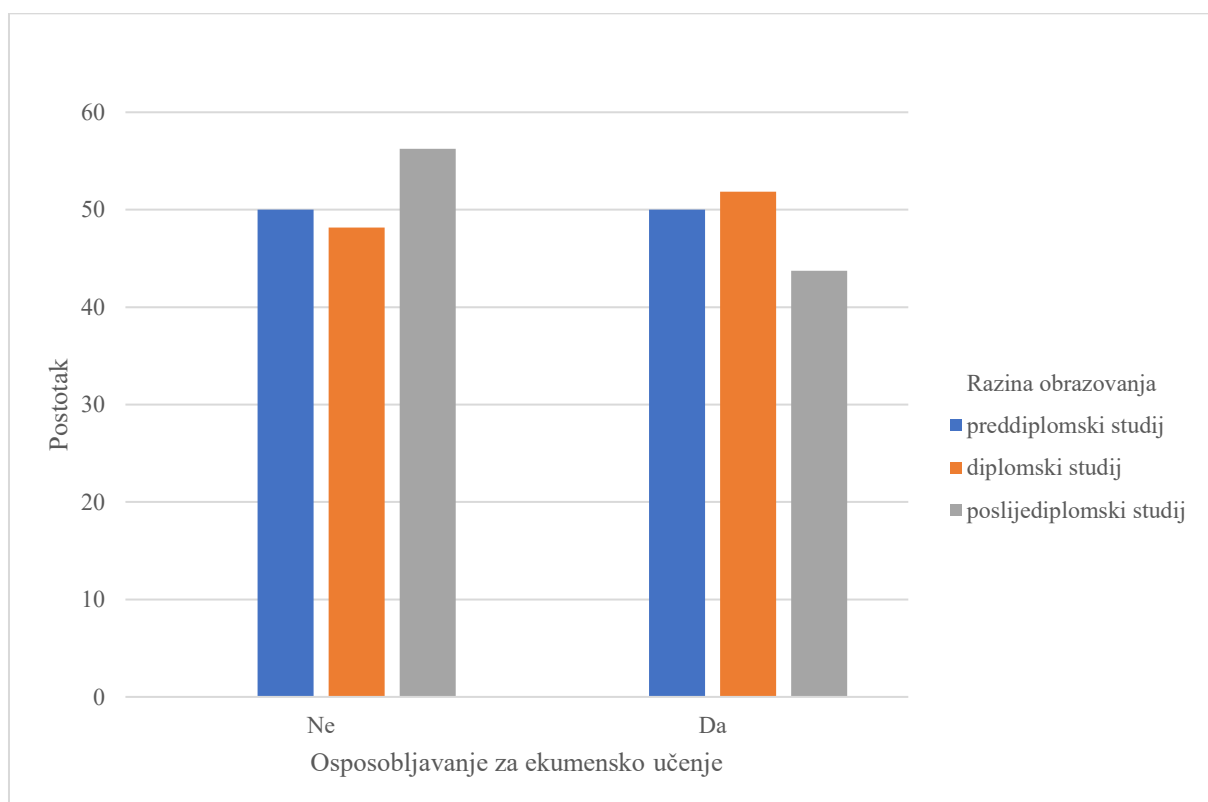
Ipak, prema pokazatelju Pearsonovog hi-kvadrat testa, razlika između frekvencija za promatrane varijable smatra se slučajnom te ne postoji ovisnost između dobi i osposobljenosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u vjeronaučnoj nastavi.

3.5.3. Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na razinu obrazovanja

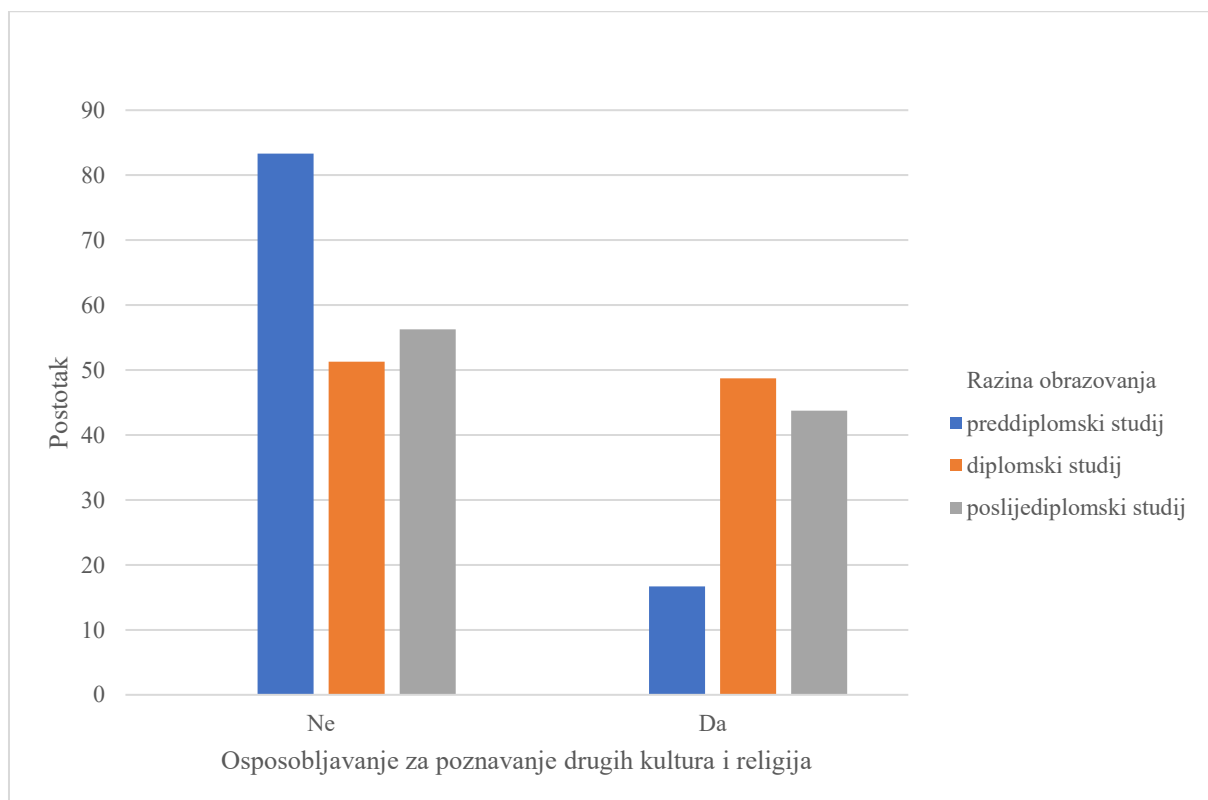
Razina obrazovanja ispitivana je pomoću tri varijable: preddiplomski, diplomski, poslijediplomski studij. Osposobljenost vjeroučitelja za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja ispitivali smo pomoću tri varijable: osposobljenost za međureligijsko učenje, ekumensko učenje i poznavanje drugih kultura i religija. S obzirom da se razina obrazovanja ispitivala pomoću tri varijable, a ispitanici su mogli odabrati pripadnost samo jednoj kategoriji varijable, u testiranju hipoteze s obzirom na razinu obrazovanja proveden je hi-kvadrat test.



Graf 5. Razlike u osposobljenosti za međureligijsko učenje s obzirom na razinu obrazovanja



Graf 6. Razlike u osposobljenosti za ekumensko učenje s obzirom na razinu obrazovanja



Graf 7. Razlike u osposobljenosti za poznavanje drugih kultura i religija s obzirom na razinu obrazovanja

Analizom grafičkih prikaza na razini deskriptivne statistike uočavaju se razlike unutar stečene razine obrazovanja s obzirom na osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi. Vjeroučitelji koji su završili diplomski studij u najvećoj se mjeri smatraju osposobljenima za provedbu međureligijskog i ekumenskog učenja te za poznavanje drugih kultura i religija. Iako su razlike u osposobljenosti za ekumensko učenje s obzirom na razinu obrazovanja jako male, vjeroučitelji koji su završili diplomski studij u nešto većem postotku se smatraju osposobljenima za njegovu provedbu. Vjeroučitelji koji su završili preddiplomski studij u najvećoj mjeri smatraju da nisu osposobljeni za provedbu međureligijskog učenja i poznavanje drugih kultura i religija, a vjeroučitelji koji su završili poslijediplomski studij najmanje se smatraju osposobljenima za provedbu ekumenskog učenja.

S obzirom na to da je diplomatska razina studija na većini fakulteta dugo bila jedina opcija, većina ispitanika završila je diplomsku razinu studija te stoga komparacija razlika među skupinama nije statistički značajna niti je moguća. Ukoliko pogledamo podatke koji se odnose samo na skupinu koja pripada diplomatskom studiju, vidimo da se unutar te skupine primjećuju razlike te na razini stavova možemo govoriti o većoj osposobljenosti za ekumensko učenje, a manjoj osposobljenosti za međureligijsko učenje i poznavanje drugih kultura i religija. Ovaj podatak

također može poslužiti kao smjernica daljnjim istraživačima za otkrivanje sadržajne zastupljenosti religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u programima inicijalnog obrazovanja.

Ipak, uočene ovisnosti među varijablama mogu se smatrati slučajnima. Ne postoji ovisnost između razine obrazovanja i osposobljenosti tijekom inicijalnog studija za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi.

3.5.4. Osposobljenost za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na interkulturalna iskustva

Tablica 9. Razlike u osposobljenosti s obzirom na interkulturalna iskustva

Inicijalni studij	Interkulturalna iskustva	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>osposobljavanje za provedbu međureligijskog učenja u vjeronaučnoj nastavi</i>	da	3,28	1,026	-,488	,626
	ne	3,23	,999		
<i>osposobljavanje za provedbu ekumenskog učenja u vjeronaučnoj nastavi</i>	da	3,50	,999	-,431	,667
	ne	3,46	,992		
<i>osposobljavanje za poznavanje drugih kultura i religija</i>	da	3,50	,899	-,178	,859
	ne	3,49	,925		

Rezultati Levenova testa o jednakosti varijanci ukazuje da pretpostavka o homogenosti varijanci nije narušena ($p > 0,05$). Prema rezultatu o razini značajnosti, p vrijednost veća je od 0,05 te se zaključuje da nije utvrđeno postojanje statistički značajne razlike u osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi s obzirom na stečena interkulturalna iskustva.

Povećanje inkluzivnosti u nastavnim procesima odražava se u iskustvenom načinu edukacija, a što se posebno odnosi na iskustvo sudjelovanja u razmjenama. S obzirom da su oblici studentske razmjene u Erasmus+ obliku prisutniji tek u novije vrijeme, a u uzorku je veća zastupljenost starije skupine vjeroučitelja koja nije imala prilike sudjelovati u takvim oblicima razmjene, te se u ispitanom uzroku radilo o većini osoba koje nisu imale nikakve oblike interkulturalnog iskustva. Vidljive su razlike među skupinama koje su imale i koje nisu imale interkulturalna iskustva, ali zbog neostvarene statističke značajnosti nije moguća interpretacija. Ipak, možemo se referirati na sociodemografski podatak o zastupljenosti interkulturalnog iskustava među ispitanicima, a prema kojem ispitanici većinski nemaju interkulturalna iskustva (57,6%). Ti rezultati upućuju na činjenicu da vjeroučitelji trebaju imati veću mogućnost stjecanja interkulturalnog iskustva tijekom inicijalnog obrazovanja što će doprinijeti iskustvenoj dimenziji znanja o drugim kulturama, te i u cjeloživotnoj formaciji ugraditi elemente i poticati nastavnike na boravak u inozemstvu u obliku stručne prakse za didaktička usavršavanja i provođenja međureligijskog i ekumenskog učenja u nastavi. Istraživanje o provođenju interkonfesionalne suradnje vjeroučitelja u nastavi dokazalo je da ekumensko učenje doprinosi smanjenju predrasuda, stereotipa i strahova koje su vjeroučitelji pokazali u tom istraživanju. A upravo takvi oblici rada traže promjene na razini više institucija, pa i samog fakultetskog obrazovanja.⁴¹⁹

Zaključno, možemo reći da provedbom hi-kvadrat analize i t-testa nisu utvrđene statistički značajne razlike te se treća hipoteza odbacuje. Stavovi i mišljenja ispitanika o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi, stečene tijekom inicijalnog obrazovanja, ne razlikuju se s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva).

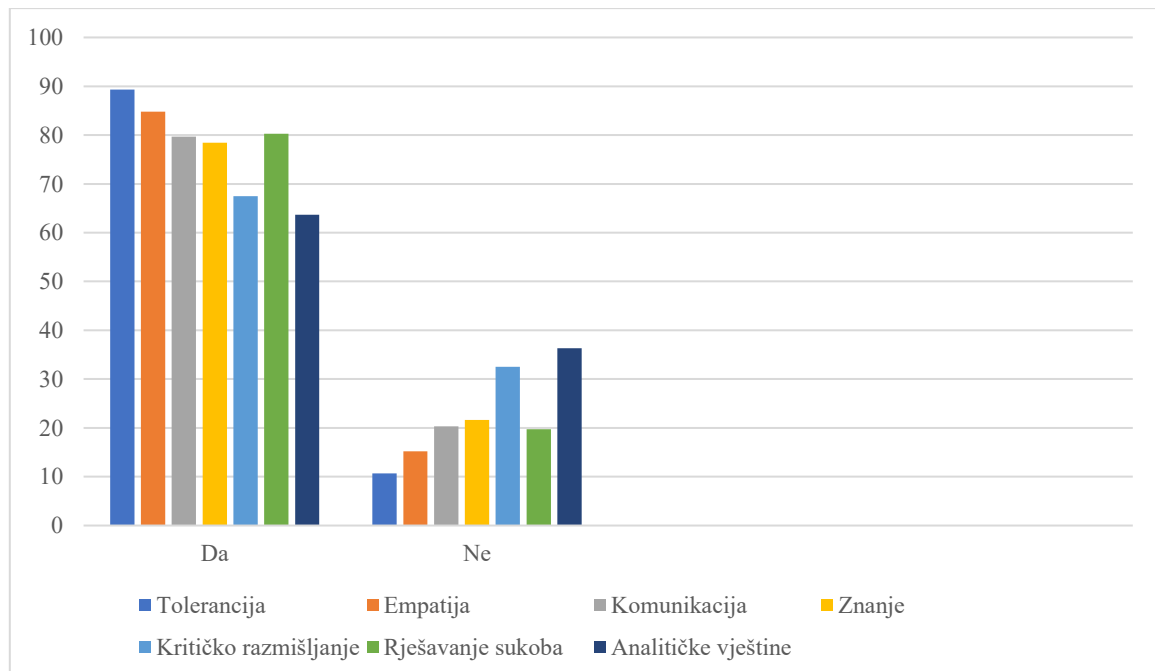
3.6. Razlike u stavovima i mišljenjima ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije s obzirom na sociodemografske karakteristike

Četvrtom hipotezom pretpostavilo se postojanje razlika u stavovima i mišljenjima ispitanika o uspješnosti provođenja odgoja i obrazovanja usmjerenog na stjecanje interkulturalne

⁴¹⁹ Usp. Teuta REZO, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menschen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), 229, 235.

kompetencije učenika s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva). Za ispitivanje hipoteze koristio se postupak t-testa.

Prije negoli prikazemo rezultate koji se odnose na razlike dobivene inferencijalnom statistikom, prikazat ćemo deskriptivne podatke o učestalosti razvoja interkulturalne kompetencije u nastavi, tj. njenih određenih dimenzija. Na razini deskriptivnih podataka najveća frekvencija afirmativnih odgovora upućuje na visoki postotak slaganja s razvojem pojedinih dimenzija interkulturalne kompetencije kod učenika u vjeronaučnoj nastavi. U najvećoj mjeri vjeroučitelji se slažu s razvojem bihevioralne (tolerancija) i afektivne (empatija) dimenzije interkulturalne kompetencije, a niži postotak slaganja primijećen je kod tvrdnji koje su vezane uz razvoj kritičkog razmišljanja i analitičkih vještina.



Graf 8. Razvoj interkulturalne kompetencije u vjeronaučnoj nastavi

Rezultati upućuju na zaključak da se vjeroučitelji u manjoj mjeri usmjeravaju na razvoj kritičkog razmišljanja i analitičkih vještina kod učenika. Ako usporedimo ovaj podatak s analizom vjeronaučnih udžbenika, prema kojoj je „koncept primarne usredotočenosti na kognitivnu razinu vjerskog odgoja, pri čemu se konativna i operativna razina percipira kao posljedična dimenzija stjecanja kognitivnog korpusa znanja,“⁴²⁰ razumljivo je da se vjeroučitelji ne fokusiraju na te vještine. Ipak, usporedimo li ovaj podatak s odgovorima

⁴²⁰ Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, 95.

vjeroučitelja o načinima predstavljanja religijskih i svjetonazorskih razlika, nailazimo na suprotstavljene rezultate. Govor o drugim religijama i konfesijama u vjeronaučnoj nastavi uključuje govor o sličnostima i razlikama iako se temelji na stajalištu vlastite vjerske zajednice, a u ophođenju s različitim svjetonazorima i različitim perspektivama vjeroučitelji potiču učenike na kritički pristup te vlastitu interpretaciju, produbljeno razmišljanje i zauzimanje vlastitih stavova.⁴²¹

3.6.1. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na spol

Tablica 10. Razlike spola i razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika

Razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika	Spol	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Tolerancija i poštovanja prava na određeno uvjerenje i stavove</i>	žene	4,32	,719	-1,435	,152
	muškarci	4,18	,716		
<i>Empatija</i>	žene	4,25	,742	-2,432	,015
	muškarci	4,00	,798		
<i>Komunikacijska dimenzija</i>	žene	4,07	,818	-,908	,365
	muškarci	3,97	,717		
<i>Znanje o različitim aspektima religijske raznolikosti</i>	žene	4,10	,821	-2,542	,011
	muškarci	3,82	,737		
<i>Upravljanje stereotipima, predrasudama</i>	žene	4,13	,847	-,867	,387
	muškarci	4,03	,738		
<i>Vještine kritičke procjene i promišljanja</i>	žene	3,86	,854	-1,771	,077
	muškarci	3,66	,770		
<i>Analitičke vještine</i>	žene	3,77	,892	-,603	,547
	muškarci	3,70	,798		

Rezultati Levenova testa o jednakosti varijanci ukazuje da pretpostavka o homogenosti varijanci nije narušena ($p > 0,05$). Prema rezultatu o razini značajnosti, p vrijednost u dvije varijable manja je od 0,05. Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike među vjeroučiteljima s obzirom na spol u razvoju senzibiliteta prema raznolikosti religijskih i nereligijskih uvjerenja kod učenika ($p < 0,05$, $t = -2,432$). Žene ($M = 4,25$, $SD = ,742$) u većoj mjeri

⁴²¹ Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.) 1, 28-31.

razvijaju afektivnu dimenziju interkulturalne kompetencije kod učenika negoli muškarci (M=4,00 SD=,798). Također je utvrđeno postojanje statistički značajne razlike među vjeroučiteljima s obzirom na spol u razvijanju znanja o različitim aspektima religijske raznolikosti ($p < 0,05$, $t = -2,542$). U većoj mjeri žene (M=4,10, SD=,821) razvijaju kognitivnu dimenziju interkulturalne kompetencije kod učenika u odnosu na muškarce. (M=3,82, SD=,737)

U ostalim varijablama p vrijednost veća je od 0,05 te nije utvrđeno postojanje statistički značajne razlike.

3.6.2. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na dob

Varijabla koja se odnosi na dob ispitivana je pomoću pet čestica. S obzirom da su ispitanici mogli odabrati pripadnost samo jednoj kategoriji varijable, u testiranju hipoteze s obzirom na dobnu pripadnost upotrijebljen je hi-kvadrat test. U svrhu lakše preglednosti rezultata varijablu *dob* rekodirali smo u četiri kategorije. Ispitanici koji su odabrali petu kategoriju (61 i više) pridruženi su četvrtoj kategoriji (51 – 60) te je promijenjen njezin naziv u *51 i više godina*. Razvoj interkulturalne kompetencije u nastavi ispitivana je pomoću sedam varijabli koje su mjerene na intervalnoj ljestvici od 1 do 5. Skala odgovora je rekodirana u DA i NE čestice.

Tablica 11. Razlike dobnih skupina i razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika

Razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika	Dob	DA (%)	NE (%)
<i>Tolerancija i poštovanja prava na određeno uvjerenje i stavove</i>	21 - 30	90,3	9,7
	31 - 40	80,6	19,4
	41 - 50	92,5	7,5
	51 i više godina	92,2	7,8
<i>Empatija</i>	21 - 30	80,6	19,4
	31 - 40	82,8	17,2
	41 - 50	85,6	14,4
	51 i više godina	87	13
<i>Komunikacijska dimenzija</i>	21 - 30	83,9	16,1
	31 - 40	74,2	25,8
	41 - 50	83,3	16,7
	51 i više godina	76,6	23,4
<i>Znanje o različitim aspektima religijske raznolikosti</i>	21 - 30	86,6	19,4
	31 - 40	78,5	21,5
	41 - 50	77,6	22,4
	51 i više godina	79,2	20,8
<i>Upravljanje stereotipima, predrasudama</i>	21 - 30	77,4	22,6
	31 - 40	75,3	24,7
	41 - 50	84,5	15,5
	51 i više godina	77,9	22,1
<i>Vještine kritičke procjene i promišljanja</i>	21 - 30	71	29
	31 - 40	62,4	37,6
	41 - 50	69	31
	51 i više godina	68,8	31,2
<i>Analitičke vještine</i>	21 - 30	64,5	35,5
	31 - 40	58,1	41,9
	41 - 50	65,5	34,5
	51 i više godina	66,2	33,8

Iako visoki omjeri ukazuju da vjeroučitelji razvijaju bihevioralnu, afektivnu, kognitivnu i komunikacijsku dimenziju interkulturalne kompetencije, uočavaju se razlike s obzirom na

interkulturalne kompetencije u procesu vjeronaučne nastave. Razvoj analitičkog i kritičkog promišljanja u najvećoj mjeri se ne koristi u nastavi u odnosu na ostale tvrdnje o interkulturalnoj kompetenciji.

Ovisnosti unutar dobnih skupina s obzirom na *razvoj tolerancije* kod učenika statistički su značajne ($\chi^2=9,931$, $df=3$, $p<0,05$). Vjeroučitelji koji pripadaju trećoj dobnoj skupini (41 – 50) u većoj mjeri u odnosu na druge dobne skupine razvijaju bihevioralnu dimenziju koja se očituje u osposobljavanju učenika za toleranciju i poštovanje prava na različitost. Ostale uočene razlike među varijablama mogu se smatrati slučajnima.

3.6.3. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na razinu obrazovanja

Razina obrazovanja ispitivana je pomoću tri kategorije: preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij. U testiranju hipoteze s obzirom na razinu obrazovanja proveden je hi-kvadrat test.

Tablica 12. Razlike razina obrazovanja i razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika

Razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika	Razina obrazovanja	DA (%)	NE (%)
<i>Tolerancija i poštovanja prava na određeno uvjerenje i stavove</i>	preddiplomski studij	83,3	16,7
	diplomski studij	89,5	10,5
	poslijediplomski studij	87,5	12,5
<i>Empatija</i>	preddiplomski studij	66,7	33,3
	diplomski studij	85	15
	poslijediplomski studij	87,5	12,5
<i>Komunikacijska dimenzija</i>	preddiplomski studij	66,7	33,3
	diplomski studij	79,6	20,4
	poslijediplomski studij	87,5	12,5
<i>Znanje o različitim aspektima religijske raznolikosti</i>	preddiplomski studij	66,7	33,3
	diplomski studij	78,5	21,5
	poslijediplomski studij	81,3	18,8
<i>Upravljanje stereotipima, predrasudama</i>	preddiplomski studij	50	50
	diplomski studij	81	19
	poslijediplomski studij	75	25
<i>Vještine kritičke procjene i promišljanja</i>	preddiplomski studij	33,3	66,7
	diplomski studij	67,7	32,3
	poslijediplomski studij	75	25
<i>Analitičke vještine</i>	preddiplomski studij	33,3	66,7
	diplomski studij	63,7	36,3
	poslijediplomski studij	75	25

Razlike unutar dobnih skupina za pojedinu varijablu koja se odnosi na određenu dimenziju interkulturalne kompetencije poprilično su male, osim kod posljednje tri varijable koje se

odnose na ponašajnu dimenziju interkulturalne kompetencije. Vjeroučitelji koji imaju stečenu razinu diplomskog obrazovanja u većoj mjeri smatraju da razvijaju toleranciju kod učenika te rade na upravljanju stereotipima i predrasudama. Vjeroučitelji koji su završili poslijediplomski studij u većoj mjeri smatraju da razvijaju sve ostale dimenzije interkulturalne kompetencije: empatiju, komunikacijske vještine, kognitivnu dimenziju, kritičko razmišljanje te analitičke vještine. Vjeroučitelji koji su završili preddiplomski studij u većoj mjeri smatraju da ne razvijaju interkulturalnu kompetenciju u nastavi. Ipak, ne postoji statistička značajnost za navedene razlike. Ne postoji ovisnost između razine obrazovanja i razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika.

3.6.4. Stavovi i mišljenja ispitanika o razvoju interkulturalne kompetencije učenika s obzirom na interkulturalna iskustva

Prema M. Bennettu, interkulturalna iskustva ključna su za razvoj interkulturalne kompetencije.⁴²² Zanimalo nas je postoje li razlike između vjeroučitelja sa ili bez interkulturalnog iskustva u mjeri razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika u nastavi.

Tablica 13. Razlike u razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika s obzirom na interkulturalna iskustva

Razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika	Interkulturalna iskustva	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Tolerancija i poštovanja prava na određeno uvjerenje i stavove</i>	da	4,38	,726	-1,947	,052
	ne	4,23	,710		
<i>Empatija</i>	da	4,26	,797	-1,211	,227
	ne	4,02	,809		
<i>Komunikacijska dimenzija</i>	da	4,09	,791	-,775	,439
	ne	4,02	,809		
<i>Znanje o različitim aspektima religijske raznolikosti</i>	da	4,04	,871	,210	,834
	ne	4,06	,770		
<i>Upravljanje stereotipima, predrasudama</i>	da	4,17	,821	-1,214	,225
	ne	4,06	,833		
<i>Vještine kritičke procjene i promišljanja</i>	da	3,86	,841	-,671	,503
	ne	3,80	,844		
<i>Analitičke vještine</i>	da	3,81	,915	-,974	,331
	ne	3,72	,844		

Rezultati Levenova testa o jednakosti varijanci ukazuje da pretpostavka o homogenosti varijanci nije narušena ($p > 0,05$). Prema rezultatu o razini značajnosti, *p* vrijednost manja je od 0,05 te se zaključuje da nije utvrđeno postojanje statistički značajne razlike između vjeroučitelja sa ili bez interkulturalnog iskustva u razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika.

Govor o interkulturalno kompetentnom nastavniku uvijek se nadovezuje na kompetencije koje treba razvijati kod učenika. Istraživanja o vrijednosnim odrednicama u vjeronaučnim

⁴²² Usp. Mitchell R. HAMMER – Milton J. BENNETT – Richard WISEMAN, Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, u: *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (2003.) 4, 423.

udžbenicima postavila su smjernice za budućnost vjeronaučne nastave prema kojoj je interkulturalna kompetencija jedan od glavnih ishoda vjeronaučne nastave, kao nužnost povećanja interkulturalnog koncepta na razini sadržaja.⁴²³ Crkveni dokumenti ističu važnost kontekstualizacije znanja i kompetencija koje su učeniku potrebne s obzirom na sredinu u kojoj boravi i u kojoj se suživot događa (usp. DTC 33). Dokument o interkulturalnom odgoju govori o važnosti cjelovite formacije osobe, povezivanju znanja i vještina za život u društvu. Odgoj treba odgovoriti na potrebu razvoja autorefleksivnosti, jakih identiteta koji se očituju u priznavanju dostojanstva svakoj osobi, bez obzira međusobne razlike ostvarivanja dijaloga s drugima (usp. OMDKŠ 60-62). Na tom tragu su i religijski pedagozi koji govore o potrebi nadilaženja znanja kao glavnog ishoda vjeronauka te se sve više govori o vještinama za suživot, potrebi razvoja kritičkog pristupa religijskim i nereligijskim svjetonazorima.⁴²⁴ Ishodi koji se očekuju od vjeronaučne nastave su: „osposobljenost za interdisciplinarni dijalog, osposobljenost za međukulturni i međureligijski dijalog i drugo, argumentiranje i kritičko vrednovanje sadržaja kulture i religije, vještina kritičkog iščitavanja stvarnosti.“⁴²⁵

Istraživanja na razini sadržaja vjeronauka ukazala su da su vrijednosne odrednice usmjerene prema kognitivnoj razini, a da je konativna i operativna ona koja se sama po sebi očekuje kao implicitan rezultat sadržaja.⁴²⁶ Razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika ne polazi samo od smjernica Europe, već i ciljeva samog predmeta vjeronauka: „Konfesionalni vjeronauk u školi ne služi prvenstveno sustavnom posredovanju građe i stjecanju znanja, već osposobljavanju učenika za zrelu i odgovornu odluku na području religije i tumačenja svijeta.“⁴²⁷

Kompetencije o kojima govori Vijeće Europe su: „znanje o drugima i vještine za suživot s drugim i drugačijim: empatija, promjena perspektive, tolerancija, svijest o sebi i vlastitom identitetu, emocionalna otvorenost, multiperspektivnost, jezična kompetencija, interkulturalna komunikacija.“⁴²⁸

⁴²³ Usp. Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ – Kornelija MRNJAUS, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj, 94.

⁴²⁴ Usp. Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, 290-291.

⁴²⁵ Valentina MANDARIĆ – Alojzije HOBLAJ – Ružica RAZUM, *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi*, 114-119.

⁴²⁶ Usp. Ksenija RUKAVINA KOVAČEVIĆ, *Katolički vjeronauk u školi. Identitet i perspektive razvoja*, 95.

⁴²⁷ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije* (29. I. 2019.), u:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Katolički%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf> (5. VII. 2021.), 8.

⁴²⁸ Gerhard NEUNER, *The dimensions of intercultural education*, 36.

Religijska dimenzija treba biti usmjerena poticanju „razumijevanja religijskih i nereligijskih fenomena i sposobnosti refleksije na različita uvjerenja u pluralnom društvu. A glavni cilj je razviti osobnu autonomiju i kritički aparat, toleranciju, otvorenost prema raznolikosti, osjećaj pripadnosti zajednici. Graditi osjećaj povjerenja ujedinjujući građane iznad moralnih i religijskih razlika.“⁴²⁹

O potrebi razvoja interkulturalne kompetencije upućuju provedena istraživanja koja podsjećaju da uloga nastavnika nije samo informativna, već i odgojna.⁴³⁰ Interkulturalna kompetencija je najbolji pokazatelj ostvarivanja ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Istraživanja upućuju na potrebu ispitivanja načina provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi, tj. očituje li se on u razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika. Razvoj interkulturalne kompetencije podrazumijeva toleranciju, odgovornost, empatiju i pozitivan odnos prema vlastitoj i drugim kulturama.⁴³¹ U skladu s već dosad objavljenim rezultatima istraživanja i donesenim zaključcima, i ovi nalazi ukazuju na „potrebu dodatnog napora odgovornih institucija inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja kako bi omogućili vjeroučiteljima usvajanje dodatnog znanja, usavršavanje vještina i izgradnju primjerenih stavova potrebnih za rad u pluralnim razredima.“⁴³² Vjeroučitelji pokazuju da ne razvijaju sve vještine u jednakoj mjeri.

Dokument OMDKŠ govori o stavovima koji ne predstavljaju sliku prave formacije za dijalog, a očituju se na razini stavova kao što su samodostatnost i zatvorenost prema drugima. Interkulturalan pristup na području ishoda očituje se na razini stavova, znanja i vještina, stoga se od nastavnika očekuje da razvija spoznajnu i odnosno-osjećajnu dimenziju, znanje i stavove te poštovanje različitosti, empatiju i suradnju s drugima. Krajnji cilj je formacija učenika kako bi postao suradnik kulture i čovjeka (usp. OMDKŠ 69, 75). Prema teološkim usmjerenjima, relacijska dimenzija osobe smatra se njenim konstitutivnim dijelom (usp. CV 55). Stoga ju je potrebno odgojiti za uspješne odnose u kojima se drugi ne samo tolerira, već i prepoznaje kao jednako vrijedan i priznaje mu se dostojanstvo u ophođenju, komunikaciji i stavovima. Poveznica s odnosnom dimenzijom smatra se glavnim ishodom kompetentnosti, a koja se očituje u razredu, odnosu s nastavnicima, drugim učenicima, a onda i kasnije u društvenim

⁴²⁹ Micheline MILOT, Religious dimension in intercultural education, 15.

⁴³⁰ Usp. Elvi PIRŠL – Dijana VICAN, Europske demokratske vrijednosti i regionalizam, u: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2004.) 1, 99.

⁴³¹ Usp. Marija SABLJIĆ – Andrea MIGLES – Višnja RAJIĆ, Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature, 1314, 1320-1321.

⁴³² Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ, Methodical Approaches to Intercultural Education in Confessional Religious Education in the Republic of Croatia, 12.

odnosima izvan škole. Pedagozi ističu važnost razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika, posebno emocionalne komponente koja utječe na kvalitetu interakcije. I korelacije i deskripcija pokazuju da katolički vjeroučitelji empatiju prepoznaju kao jednu od ključnih vještina koju razvijaju u nastavi. Razlike s obzirom na spol u istraživanju potvrđuju da tu dimenziju više razvijaju vjeroučiteljice. Rezultat koji E. Piršl i D. Drandić navode kao ishod razvoja interkulturalne kompetencije reflektira se u velikoj mjeri na razini odnosa, poboljšanjem kvalitete međusobnih odnosa i učinkovitijom interakcijom.⁴³³ Odnosi i interakcija s drugima su područje razvoja i primjene interkulturalne kompetencije, a glavni posrednik je učitelj: „Razvoj interkulturalne kompetencije i osjetljivosti pridonosi kvalitetnijoj akademskoj (fakultetskoj) kulturi i ozračju ali i smanjivanju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu. Razvoj interkulturalne kompetencije i komunikacije je dugotrajan i cjeloživotni proces u kojemu najznačajniju ulogu imaju odgojno-obrazovne institucije, a posebno njihovi glavni promicatelji – odgajatelji, nastavnici i profesori.“⁴³⁴

Dok se kod katoličkih vjeroučitelja na deskriptivnoj razini veći naglasak stavlja na razvoj tolerancije i empatije, a na trećem mjestu su vještine nenasilnog rješavanja sukoba, prema srednjoškolskim nastavnicima u Istarskoj županiji interkulturalne kompetencije koje su poželjne u nastavi odnose se na bihevioralno-komunikacijsku dimenziju u najvećem postotku. Na prvome mjestu su „*vještine nenasilnog rješavanja sukoba (94%)*, a slijede *komunikacijske vještine, osjetljivost na diskriminaciju i otvorenost za različite kulture (92%)*.“⁴³⁵

S obzirom da nije ostvarena statistička značajnost među varijablama, hipoteza se djelomično potvrđuje. Statistički značajne razlike utvrđene su između pojedinih varijabli u razvoju interkulturalne kompetencije s obzirom na spol i dob. Nije utvrđeno postojanje razlika u razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika s obzirom na razinu obrazovanja i interkulturalna iskustva vjeroučitelja.

⁴³³ Usp. Dijana DRANDIĆ, Interkulturalna osjetljivost nastavnika, 857.

⁴³⁴ Elvi PIRŠL, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju, 57, 65-66.

⁴³⁵ Elvi PIRŠL i sur., *Vodič za interkulturalno učenje*, 118-119.

Zaključak

Na temelju političkih i crkvenih dokumenata, u fokusu rada je religijska dimenzija koja se kao fenomen istraživanja donosi u znanstveni diskurs. Ovaj rad religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja integrirao je pod dva vida. Jedan je teorijski pristup Vijeća Europe, koji pod njom razumijeva učenje o religijama i vjerskim zajednicama iz neutralne perspektive, a drugi je crkveno-teološki, koji religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja promatra pod vidom međureligijskog i ekumenskog učenja, razvoja pozitivnih stavova i dijaloških kompetencija iz katoličke perspektive. Da bi dalo temelj za govor o religiji u kontekstu javnog obrazovanja i potrebi religijske pismenosti djece i mladih, Vijeće Europe polazi od razumijevanja kulture kojoj religija pripada u njenom vrijednosnom aspektu kao dio identiteta pojedinaca i skupina te u aspektu znanja, koje je potrebno da bi se razumjela povijest i utjecaj religije na oblikovanje europskog društva. Mjesto ostvarenja je religijsko obrazovanje u okviru predmeta društveno-humanističkog područja, a time i vjeronauka u kojem se preporuča pristup učenja *o* i *od religije*.

Crkveno-teološki pristup integraciju religijske dimenzije u interkulturalni odgoj razumijeva kao znanje o drugim kršćanima i drugim religijama, dijalog na svim razinama, posebno između vjerskih zajednica kao institucija, a onda i na području odgoja i obrazovanja. Kao mjesto formacije za dijalog i prijenosa znanja i Crkva prepoznaje prostor javne škole te konfesionalni vjeronauk. Govor o religijskoj dimenziji Crkva utemeljuje naglašavanjem integrativnog pristupa u odgoju i obrazovanju koji škola mora pružiti. Crkva naglašava relacijsku dimenziju osobe koja nužno komunicira religijski identitet te je potreban odgoj za njegovu komunikaciju i recepciju u javnim školama.

Rad, dakle, spaja dva vida: teorijski pristup Vijeća Europe, koji religijsku dimenziju promatra pod vidom kulturnog doprinosa, i teološki pristup, koji podrazumijeva međureligijsko i ekumensko učenje. Obje perspektive se temelje na interkulturalnosti i u nju integriraju religijsku dimenziju. Vijeće Europe polazi od interkulturalnosti kao pristupa koji odabire na temelju socioloških dosega kao najbolju opciju upravljanja kulturnom raznolikosti društva, dok Crkva, iako pozitivno vrednuje europske smjernice, o interkulturalnosti govori iz vlastite perspektive kao svom trajnom i povijesnom obilježju, ali i vlastitom pristupu ophođenja s drugima u svom djelovanju *ad extra*. Oba polazišta stavljaju naglasak na susretanje s drugim i na važnost dijaloga.

Dvije perspektive povezane su i s pristupom hrvatskih autora interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Razumijevanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja od strane hrvatskih autora prisutno je u skalama anketnog upitnika u koji je integrirana religijska dimenzija pod dva vida – društveno-kulturni i međureligijsko-ekumenski. Teorijski okvir rada obuhvatio je i spojio europske politike, teorijske pristupe Vijeća Europe i hrvatske teorijske postavke interkulturalnog odgoja i obrazovanja te u takvo polazište dodao religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja iz crkveno-teološke perspektive. Upravo u tome se sastoji njegov teorijski doprinos, koji je pokazao mogućnost komplementarnosti religijske dimenzije i ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja na teorijskoj razini.

U vjeronaučnoj nastavi religijska dimenzija podrazumijeva stavljanje fokusa na znanje o drugima, razvoj stavova i vještina koje pomažu u ophođenju s religijskom različitosti. Ukratko, religijska dimenzija, kao i svaki drugi aspekt interkulturalnog odgoja i obrazovanja, treba voditi interkulturalnoj kompetenciji. Vijeće Europe u svojim preporukama ističe da je potrebna prilagodba lokalnom kontekstu, stanju u državi i utjecaju pojedine vjerske zajednice u oblikovanju tog društva. Budući da se u Republici Hrvatskoj provodi konfesionalno religijsko obrazovanje, polazište za naše istraživanje je konfesionalno učenje koje se provodi u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Unutar tog učenja pretpostavili smo da su vjeroučitelji osposobljeni za ono što Vijeće Europe donosi kao ishode religijskog obrazovanja (znanje koje učenici trebaju usvojiti, stavovi i vještine), kao i za načine rada koji se trebaju primijeniti u nastavi da bi se navedeni ishodi ostvarili. Pretpostavka o osposobljenosti polazi od ciljeva kurikuluma vjeronaučne nastave, čija se provedba očekuje od strane vjeroučitelja, a time implicira njihovu osposobljenost. U kontekstu vjeronaučne nastave u Republici Hrvatskoj, iako istraživanja upućuju na nedovoljnu zastupljenost interkulturalnog sadržaja i potrebu njegovog povećanja u budućnosti, kurikulum vjeronaučne nastave donosi sadržaje koji uključuju određene dimenzije znanja o drugom i drugačijem u kontekstu religija i konfesija. Kurikulum konfesionalnog vjeronauka pretpostavlja nastavnika koji će osposobiti učenika za interkulturalnu kompetentnost i snalaženje u multikulturalnom društvu. Također, pretpostavka proizlazi iz područja opće pedagogije o kompetencijama nastavnika i njegovoj ulozi u provođenju interkulturalnog odgoja i obrazovanja te iz smjernica politika Vijeća Europe, čija implementacija se očekuje u kurikulumima inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Crkveni dokumenti ističu važnost religijskog obrazovanja djece i mladih za dijalog s različitim oblicima različitosti u društvu te, iako u manjoj mjeri, prepoznaju ulogu nastavnika u ostvarenju

spomenutih ciljeva. Dakle, s obzirom na sadržaj kurikuluma predmeta katoličkog vjeronauka i na temelju smjernica Vijeća Europe i Katoličke Crkve, rad je istražio u kojoj mjeri je osposobljenost vidljiva na razini stavova i mišljenja katoličkih vjeroučitelja.

Pristup Vijeća Europe provedbi religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja primijenili smo, uz crkveno-teološki aspekt, na nastavnike konfesionalne nastave. S obzirom da su rezultati ukazali na povezanost teorijskog i praktičnog rada kod nastavnika, na korelaciju znanja usvojenog tijekom inicijalno obrazovanja i rada u nastavi, gdje je vidljiva primjena znanja, potvrđujemo da su ispitanici vjeroučitelji na toj razini osposobljeni za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Slijedi kratak opis istraživanja i detaljniji pregled hipoteza.

Istraživanje je imalo za cilj ispitati stavove i mišljenja katoličkih vjeroučitelja o utjecaju inicijalnog obrazovanja na sposobnost za ostvarivanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi katoličkog vjeronauka. Osposobljenost se ispitivala na razini stavova i mišljenja, a uključivala je sljedeće varijable: razumijevanje pojmova, vještine za razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika te metode i oblike rada. Na temelju postavljenih hipoteza rad je pretpostavio postojanje povezanosti između razumijevanja pojmova, razvoja interkulturalne kompetencije i metoda/oblika rada. Također, rad je pretpostavio postojanje razlika u osposobljenosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja te u razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika s obzirom na sociodemografske karakteristike ispitanika (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva). Generalno možemo potvrditi da su rezultati pokazali postojanje povezanosti između razumijevanja pojmova (*interkulturalizam, religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje*) i korištenja metoda/oblika rada u nastavi pri obadi sadržaja o religijskoj i konfesionalnoj raznolikosti. Također, rezultati su potvrdili postojanje povezanosti između vještina usvojenih tijekom studija, potrebnih za razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika i korištenja metoda/oblika rada u nastavi pri obradi sadržaja o religijskoj i konfesionalnoj raznolikosti. Razlike u osposobljenosti za provođenje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja nisu utvrđene s obzirom na spol, dob, razinu obrazovanja i interkulturalna iskustva. Razlike u razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika potvrđene su u odnosu na spol i na dob, ali ne i u odnosu na razinu obrazovanja i interkulturalna iskustva.

Razumijevanje pojmova uključivalo je tri ključna pojma (*interkulturalizam, religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje*), a svaki od njih imao je više tvrdnji te nije u svima ostvarena statistička značajnost. U tom kontekstu je prva hipoteza djelomično potvrđena. Znanje o pojmu *interkulturalizam* stečeno tijekom obrazovnog procesa djelomično je povezano s odabirom metoda rada u nastavi pri obrađivanju sadržaja o religijskoj raznolikosti. Statistički značajna korelacija odrednica *suživot* i *interakcija* utvrđena je s metodama proučavanja tekstova, održavanja debata, suradničkog učenja i igranja uloga. Razumijevanje interakcije kao odrednice interkulturalizma povezano je s odabirom dijaloškog oblika rada u nastavi. Znanje o važnosti interakcije koja određuje pojam *interkulturalizam* vodi primjeni interaktivnih metoda rada vjeroučitelja u nastavi. Korelacija odrednice dijaloga utvrđena je s odabirom sljedećih metoda i oblika rada: *korištenje tekstova, debate* i *suradničko učenje*. Možemo zaključiti da što je veće poznavanje odrednica interkulturalizma (*suživot, interakcija, dijalog*), veća je zastupljenost sljedećih metoda i oblika rada u nastavi: *proučavanje tekstova drugih religija i konfesija, suradničko učenje, igranje uloga, organiziranje debata i rasprava te ostvarivanje dijaloga s pripadnicima drugih religija*. Iz navedenog možemo zaključiti da je poznavanje interaktivne dimenzije interkulturalizma kao diferencijalne odrednice u odnosu na druge pristupe i ključne za ostvarenje njegovih ciljeva, povezano s odabirom metoda i oblika rada koji vode učenika u interakciju i suosnove.

Povezanost između naučenog tijekom obrazovnog procesa o pojmu *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* te metoda koje se koriste u nastavi postoji u određenim, ali ne svim ispitanim varijablama. Povezanost nije utvrđena samo u varijablama koje se odnose na rješavanje sukoba i znanje o religijskom jeziku. Razumijevanje sljedećih karakteristika pojma religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja pozitivno je povezano s odabirom metoda rada vjeroučitelja. Prepoznavanje komunikacije, znanja, važnosti razlika, kulturnih značajki vlastite kulture i kulture drugoga, društvene uloge religije, kritičkog pristupa religijskim razlikama i afektivne dimenzije koja uključuje suzbijanje predrasuda i upravljanje stavovima o drugima, povećava korištenje sljedećih metoda rada u nastavi: *proučavanje tekstova i dokumenata drugih religija i konfesija, debate* i *rasprave o nauku drugih religija, suradničko učenje* i *igranje uloga*.

Znanje o pojmovima *međureligijsko* i *ekumensko učenje* djelomično je povezano s korištenjem metoda rada u nastavi. Najveći broj statistički značajnih korelacija znanja o pojmovima utvrđeno je s metodama i oblicima rada kao što su *proučavanje tekstova, debate, suradničko učenje* i *igranje uloga*. Dvije metode koje su korelirale sa svim varijablama su *proučavanje*

tekstova i igranje uloga. Gostovanje pripadnika drugih religija i posjeti vjerskim zajednicama kao oblici rada korelirali su samo s varijablom koja se odnosi na suradnju i ostvarivanje zajedničkih projekata kao tvrdnje koja određuje pojmove međureligijskog i ekumenskog učenja. Dijaloški oblik rada pozitivno je povezan samo sa suradnjom i dijaloškim oblikom učenja s pripadnicima drugih religija i kultura. Rezultati pokazuju da vjeroučitelji znanje usvojeno tijekom inicijalnog studija primjenjuju u praksi primjenom interaktivnih metoda. Vjeroučitelji koji prepoznaju dijalog i suradnju kao odrednice i ciljeve međureligijskog i ekumenskog učenja, u praksi primjenjuju dijaloške metode rada i ostvaruju suradnju s drugim religijama i vjerskim zajednicama. Interaktivne odrednice pojmova korelirale su s metodama interakcije. Najveći broj korelacija o poznavanju pojma utvrđen je s metodom debate. Poznavanje pojmova *međureligijsko* i *ekumensko učenje* na teorijskoj razini vjeroučitelji pokazuju u praksi primjenom metoda kojima se ti oblici učenja ostvaruju. Oni vjeroučitelji koji gostovanje određuju kao oblik međureligijskog učenja u praksi i ostvaruju suradnju.

Postoji statistički značajna povezanost u stavovima vjeroučitelja između usvojenoga znanja tijekom inicijalnog studija s obzirom na razumijevanje pojmova (*interkulturalizam*, religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja, međureligijsko i ekumensko učenje) i korištenja metoda rada u nastavi povezanih s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Ovom hipotezom potvrđena je koherentnost teorije i prakse. Usvojeni sadržaj tijekom inicijalnog obrazovanja vjeroučitelji koriste u nastavi, na što ukazuje adekvatan odabir primijenjenih metoda. Povezanost na razini pojmova u većoj mjeri je ostvarena s metodama debate, suradničkog učenja i igranja uloga, a u manjoj mjeri je ostvarena s gostovanjima i odlazanjem u druge vjerske zajednice. Pretpostavljamo da je razlog za manju povezanost i manja frekvencija odgovora koja se odnosila na te metode. Odlazak u druge zajednice i gostovanja pripadnika drugih zajednica zahtijevaju suradnju cijele škole, angažman roditelja, učenika i nastavnika. S obzirom na manju satnicu koju vjeronauk ima u nastavi nije za očekivati da se takav oblik nastave učestalo provodi. Djelomičnim potvrđivanjem prve hipoteze potvrđeno je da stavovi i mišljenja o pojmovima ne ostaju na teorijskoj razini, već da vjeroučitelji njihove ciljeve razvijaju i ostvaruju pravilnim korištenjem interaktivnih metoda u nastavi.

Druga hipoteza potvrdila je postojanje povezanosti između usvojene sposobnosti razvoja interkulturalne kompetencije tijekom inicijalnog studija s primjenom metoda rada u nastavi. Obrazovanje nastavnika bitno je za primjenu adekvatnih metoda rada u nastavi i sposobnost razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika. Iz teorije i smjernica istraživanja zaključujemo da zadaća razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika od strane

vjeroučitelja pretpostavlja stečenu osposobljenost tijekom studija koja se prepoznaje u znanju, ali i metodičkoj osposobljenosti koja se pokazuje primjenom metoda i oblika rada. Rezultati su potvrdili da veća osposobljenost za interkulturalnu kompetenciju tijekom obrazovnog procesa povećava korištenje adekvatnih metoda rada u nastavi koje su utemeljene na interakciji i susretu te učeniku omogućuju razvoj interkulturalne kompetencije. Na razini stavova i mišljenja rezultati potvrđuju da postoji povezanost znanja i vještina za koje su osposobljeni tijekom inicijalnog studija i načina rada u vjeronaučnoj nastavi prilikom obrade sadržaja koji se odnosi na druge religije i vjerske zajednice.

S obzirom da statistički značajne razlike nisu utvrđene, ne možemo govoriti o razlikama u osposobljenosti s obzirom na sociodemografske karakteristike te se treća hipoteza odbacuje. Pretpostavljamo da bi se statistička značajnost razlika mogla utvrditi s jednakim brojem zastupljenosti pojedinih skupina ili barem podjednakom distribucijom. Ipak, i ovi rezultati mogu biti daljnji poticaj i smjernica za istraživanja te koristan pokazatelj za izmjene programa inicijalnog obrazovanja. Pripadnost starijoj dobnoj skupini pretpostavlja starije programe inicijalnog obrazovanja koji vjerojatno, s obzirom na postupke vrednovanja kvalitete programa na studijama, nisu ostali nepromijenjeni. Govor o osposobljenosti, dakle, pretpostavlja programe inicijalnog obrazovanja koji u sebi sadrže koncept religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a koji su se – s obzirom na tendencije društva, promjene u obrazovnim politikama, Europski okvir kompetencija i sl. – mogli mijenjati i biti više zastupljeni u odnosu na prethodne, starije generacije. Stavovi i mišljenja ispitanika o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi, stečene tijekom inicijalnog obrazovanja, ne razlikuju se s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, razina obrazovanja, interkulturalna iskustva). Rezultati dobiveni deskriptivnom analizom ukazuju na moguće postojanje razlika u stavovima s obzirom na zastupljenost religijske dimenzije u sadržaju programa na temelju kojeg su ispitanici završili studij. Deskriptivni pokazatelji ukazuju na stavove o manjoj osposobljenosti za međureligijsko učenje i poznavanje drugih kultura i religija i stavove o većoj osposobljenosti za provedbu ekumenskog učenja tijekom inicijalnog studija.

Četvrta hipoteza se djelomično potvrđuje na temelju sljedećih rezultata. Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike među vjeroučiteljima s obzirom na spol u razvoju senzibiliteta prema raznolikosti religijskih i nereligijskih uvjerenja kod učenika te u razvijanju znanja o različitim aspektima religijske raznolikosti. Žene u odnosu na muškarce u većoj mjeri razvijaju afektivnu i kognitivnu dimenziju interkulturalne kompetencije. A vjeroučitelji koji pripadaju dobnoj

skupini od 41 do 50 godina u većoj mjeri u odnosu na druge skupine razvijaju toleranciju i poštovanje prava na različitost kod učenika.

Dosadašnje teorijske spoznaje pokazale su da je za uspješnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školama važna kompetentnost nastavnika. Fenomen osposobljenosti nastavnika vjeronauka, kao i način provođenja sadržaja religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja do sada nije bio provjeravan metodom kvantitativnog istraživanja, te nije bio ispitivan na populaciji vjeroučitelja. U Republici Hrvatskoj na ispitanom uzorku vjeroučitelja možemo potvrditi da se njihova osposobljenost za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja na razini stavova i mišljenja očituje u povezanosti znanja, vještina i rada u nastavi. Rezultati su pokazali da katolički vjeroučitelji razvijaju i doprinose razvoju interkulturalne kompetencije učenika i time doprinose ostvarenju ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja u javnoj školi. Katolički vjeroučitelji pokazuju otvorenost i pozitivan stav u prijenosu sadržaja koji se odnosi na religijsku i konfesionalnu raznolikost te učenika usmjeravaju prema otvorenosti, toleranciji, poštovanju drugog i drugačije. Rezultati su pokazali da je religijska dimenzija usvojena na teorijskoj razini te se ostvaruje u praksi razvojem interkulturalne kompetencije kod učenika od strane ispitanih vjeroučitelja. U većoj mjeri su osposobljeni za poznavanje pojmova i razvoj interkulturalne kompetencije u većini njenih dimenzija. Nedostatak osposobljenosti je primijećen kod razvoja vještina kritičkog i analitičkog promišljanja kod učenika te u nepoznavanju i drugih kultura i religija. Podaci su također ukazali na manjak interkulturalnih iskustava, koja se u budućnosti trebaju ugraditi u inicijalno obrazovanje nastavnika ili cjeloživotno obrazovanje.

Podaci pokazuju da većina vjeroučitelja završava diplomsku razinu studija na kojoj je potrebno unijeti promjene s obzirom na vrstu sadržaja koja se odnosi na religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja te načine obrade sadržaja koji bi trebali voditi primjeni modela međureligijskog učenja, temeljenog na iskustvenoj dimenziji. Interkulturalna iskustva bi mogla doprinijeti većoj dimenziji iskustvenog načina rada i razvoja interkulturalnih kompetencija kod samih nastavnika i potpomoći razvoj kompetencije kod učenika. Razvoj tolerancije i poštovanja prava na različitost kao komponente koja se istaknula u odnosu na razvoj interkulturalne kompetencije i prepoznavanje ključnih odrednica pojmova kao pozitivnih značajki u odnosu na drugog i drugačijeg, pozitivan stav prema kulturnoj i religijskoj raznolikosti pokazuju inkluzivnost hrvatskih katoličkih vjeroučitelja prema ovoj temi.

Ovaj rad pokazao je da vjeroučitelji u vjeronaučnoj nastavi u određenoj mjeri provode religijsku dimenziju na razini usvojenog znanja tijekom inicijalnog studija, ali i na razini razvoja interkulturalne kompetencije u nastavi. Stoga je na teorijskoj razini prvi put sustavno povezan govor Vijeća Europe koji religijsku dimenziju percipira kroz učenje o religijama na način koji doprinosi ciljevima mira, jednakosti i pravednosti te govor Crkve o važnosti odgoja za interkulturalni dijalog religijskim obrazovanjem, koje se temelji na učenju o drugim religijama i konfesijama iz katoličke perspektive. Koncept religijske dimenzije prvi puta je ispitan s obzirom na praktičan rad vjeroučitelja. Europske smjernice traže primjenu na nacionalnim razinama, a upravo ovo istraživanje je ispitalo primjenu na teorijskoj i praktičnoj razini. Rad je istraživao implementaciju europskih smjernica na nacionalnoj razini u konfesionalnom, katoličkom okviru koji se temelji na crkveno-teološkom razumijevanju usvajanja znanja i stavova o drugim religijama, i koji vodi razvoju interkulturalne kompetencije koju Vijeće Europe postavlja kao ishod religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Rad je potvrdio implementaciju europskih smjernica na nacionalnoj razini u stavovima i mišljenjima vjeroučitelja o znanju, vještinama i načinu izvođenja nastave konfesionalnog vjeronauka.

Podaci istraživanja doprinose hrvatskoj znanstvenoj zajednici na teorijskoj i praktičnoj razini. S obzirom da razumijevanje interkulturalnosti u Europi dugo nije uključivalo religijsku dimenziju, ovaj rad doprinosi senzibilizaciji hrvatske znanstvene zajednice o religiji kao sastavnom dijelu koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Osim rezultata koji su osvijetlili stanje u hrvatskom školstvu s obzirom na kompetencije katoličkih vjeroučitelja i ulogu inicijalnog obrazovanja, ovaj rad također je doprinio kreiranju anketnog upitnika. Pristup hrvatskih pedagoga u istraživanjima među studentima i nastavnicima o interkulturalnosti nije uključivao religijsku raznolikost. Ipak, na temelju njihovih spoznaja o interkulturalnom odgoju i obrazovanju preuzet je upitnik koji nije sadržavao religijsku dimenziju, a koji je ispitivao kompetencije nastavnika i odgojitelja te je u postojeće skale ugrađena religijska dimenzija. Na temelju njihovih dosega, teorija o interkulturalnom odgoju i obrazovanju je proširena te ugrađena u mjerni instrument. S obzirom da do sada u upitnicima nije bilo religijske dimenzije, ovaj upitnik može se primijeniti i na druge nastavnike koji u svojim predmetima mogu razvijati religijsku dimenziju. Tako možemo govoriti i o doprinosu u području metodologije znanstvenog istraživanja.

Rezultati ovog rada mogu doprinijeti radu u praksi: stvaranju sadržaja za vjeronaučne udžbenike i vjeronaučni kurikulum pri oblikovanju ishoda i ciljeva predmeta, a koji vodi interakciji i omogućuje nastavniku prostor za razvoj interkulturalne kompetencije. Objavljeni

podaci pružit će mogućnost unaprjeđenja programa inicijalnog obrazovanja katoličkih vjeroučitelja, kao i programa njihovih stručnih usavršavanja. Navedeni programi mogu integrirati spoznaje o potrebi povećanja sadržaja o drugim religijama i kulturama, kao i spoznaje o načinu izvođenja nastave te mogućnostima stjecanja interkulturalnih iskustava, što će doprinijeti razvoju interkulturalne kompetencije. Dobivanjem uvida u korelaciju naučenog i primijenjenog u praksi, vjeroučitelji mogu iskoristi dobivene rezultate za unaprjeđenje svog rada, usmjerenog na cjelovitiji pristup razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika, kao i primjenu šireg spektra metoda za razvoj pojedine komponente interkulturalne kompetencije.

Ograničenja ovog istraživanja prepoznata su u uzorku ispitanika koji nije reprezentativan te se njegovim povećanjem i ravnomjernom distribucijom u sociodemografskim karakteristikama može ostvariti veća statistička značajnost u ispitanim varijablama kako bi se rezultati mogli generalizirati na cjelokupnu populaciju vjeroučitelja. Također, smatramo da bi kvalitativna analiza u obliku provođenja intervjua s vjeroučiteljima donijela dodatnu vrijednost ovom istraživanju i objašnjenju kvantitativnih podataka. Kvalitativna analiza pružila bi uvid u koherentnost odgovora, smanjila mogućnost društveno poželjnih odgovora te otkrila izazove s kojima se vjeroučitelji suočavaju na praktičnoj razini pri provedbi religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Daljnja istraživanja mogu se usmjeriti i na analizu studijskih programa. Uspoređivanje dobivenih podataka s kvalitativnom analizom ciljeva i ishoda programa inicijalnog obrazovanja katoličkih vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj doprinijelo bi validaciji i objašnjenju dobivenih rezultata. Na taj način se u budućnosti može ostvariti komparacija zastupljenosti interkulturalnih ishoda na razini programa sa stavovima i mišljenjima katoličkih vjeroučitelja o njihovoj osposobljenosti.

Literatura

Dokumenti međunarodnih organizacija

UN

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

UNITED NATIONS, *The Convention on the Rights of the Child*, New York, 1989.

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

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

UNESCO

UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (19. XI. 1974.), u: <https://bitly.ws/XVaC> (1. IX. 2020.)

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

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

UNESCO, UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, Paris, 2009.

UNESCO, *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools. Education for Intercultural Understanding*, Bangkok, 2010.

UNESCO, *Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework*, Paris, 2013.

EUROPSKA UNIJA

VIJEĆE EUROPSKE UNIJE, Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (22. V. 2018.), u: <https://bitly.ws/XVbb> (2. VI. 2022.)

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

VIJEĆE EUROPE

CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on promoting diversity through intercultural education and communication strategies (15. X. 2014.), u: <https://bitly.ws/XYuA> (5. IX. 2021.)

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

COUNCIL OF EUROPE, Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context (12. XI. 2003.) u: <https://bitly.ws/XYu> (3. IX. 2020.)

COUNCIL OF EUROPE, Declaration regarding intolerance – a threat to democracy (14. V. 1981.), u: <https://bitly.ws/XYtC> (5. IX. 2021.)

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

COUNCIL OF EUROPE, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (8. IV. 2008.) u: <https://bitly.ws/XYuk> (3. IX. 2020.)

COUNCIL OF EUROPE, Exchange on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue (4. XI. 2009.), u: <https://bitly.ws/XYus> (3. IX. 2020.)

COUNCIL OF EUROPE, *Living together Combining diversity and freedom in 21st-century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Strasbourg, 2011.

COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (10. XII. 2008.), u: <https://bitly.ws/XYuq> (3. IX. 2020.)

COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to the Member States on Second-Generation Migrants (20. III. 1984.), u: <https://bitly.ws/XYu2> (5. IX. 2021.)

COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration (25. IX. 1984.), u: <https://bitly.ws/XYtU> (3. XI. 2020.)

COUNCIL OF EUROPE, Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma/Gypsy children in Europe (3. II. 2000.), u: <https://bitly.ws/XYu2> (3. IX. 2021.)

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

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

COUNCIL OF EUROPE, Warsaw Summit Action Plan (20.V. 2005.), u: <https://bitly.ws/XYuh> (3. IX. 2020.)

PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue (12. IV. 2011.), u: <https://bitly.ws/XYuw> (3. IX. 2020.)

PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Recommendation on the European Year of Languages (28. IX. 2001.), u: <https://bitly.ws/XYu8> (1. IX. 2021.)

PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution 2076: Freedom of religion and living together in a democratic society (30. IX. 2015.), u: <https://bitly.ws/XYuC> (3. IX. 2020.)

PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE, Resolution on Integration of migrants in Europe: the need for a proactive, long-term and global policy (25. VI. 2014.), u: <https://bitly.ws/XYuz> (5. IX. 2021.)

VIJEĆE EUROPE, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu. Živjeti zajedno jednaki u dostojanstvu* (7. V. 2008.), Zagreb, 2011.

Dokumenti Katoličke Crkve

BENEDIKT XVI., *Caritas in veritate. Ljubav u istini* (29. VI. 2009.), Zagreb, 2010.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dignitatis humanae. Deklaracija o slobodi vjerovanja* (7. XII. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Optatam totius. Dekret o odgoju i izobrazbi svećenika* (18. XI. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Ad gentes. Dekret o misijskoj djelatnosti Crkve* (7. XII. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dei Verbum. Dogmatska konstitucija o božanskoj objavi* (18. XI. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Nostra aetate. Deklaracija o odnosu Crkve prema nekršćanskim religijama* (28. X. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Gaudium et spes. Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu* (7. XII. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Gravissimum educationis. Deklaracija o kršćanskom odgoju* (28. X. 1965.)

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Unitatis redintegratio. Dekret o ekumenizmu* (21. XI. 1964.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Lumen gentium. Dogmatska konstitucija o Crkvi* (21. XI. 1964.), u: *Dokumenti*, Zagreb, 2008.

IVAN PAVAO II., *Redemptor hominis – otkupitelj čovjeka* (4. III. 1979.), Zagreb, 1980.

IVAN PAVAO II., *Dominum et vivificantem* (18. V. 1986.), Zagreb, 1987.

IVAN PAVAO II., *Redemptoris missio. Enciklika o trajnoj vrijednosti misijske naredbe*, (7. XII. 1990.), Zagreb, 1991.

IVAN PAVAO II., *Novo millennio ineunte. Ulaskom u novo tisućljeće. Apostolsko pismo episkopatu, kleru i vjernicima na završetku Velikog jubileja godine 2000.* (6. I. 2001.), Zagreb, 2001.

KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi. Živjeti zajedno za civilizaciju ljubavi* (28. X. 2013.), Zagreb, 2016.

KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Odgajati za solidarni humanizam. Za izgradnju »civilizacije ljubavi« 50 godina nakon Populorum progressio – Smjernice* (16. IV. 2017.), Zagreb, 2018.

KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Identitet katoličke škole za kulturu dijaloga* (25. I. 2022.), Zagreb, 2022.

PAPA FRANJO, *Evangelii gaudium – Radost evanđelja. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu* (24. XI. 2013.), Zagreb, 2013.

PAPA FRANJO, *Laudato si. Enciklika o brizi za zajednički dom* (24. V. 2015.), Zagreb, 2020.

PAPA FRANJO, *Veritatis gaudium – radost istine. Apostolska konstitucija o crkvenim sveučilištima i fakultetima* (8. XII. 2017.), Zagreb, 2018.

PAPA FRANJO, *Fratelli tutti. Enciklika o bratstvu i socijalnom prijateljstvu* (3. X. 2020.), Zagreb, 2020.

PAPINSKO VIJEĆE ZA MEĐURELIGIJSKI DIJALOG – ZBOR ZA EVANGELIZACIJU NARODA / Francis Arinze – Josef Tomko, *Dijalog i navještaj. Razmišljanja i upute o međuvjerskom dijalogu i o naviještanju Isusa Krista* (19. V. 1991.), Sarajevo, 1992.

PAVAO VI., *Ecclesiam suam – Crkvu svoju* (6. VIII. 1964.), Zagreb, 1979.

PONTIFICAL COUNCIL FOR INTERRELIGIOUS DIALOGUE, *Dialogue in Truth and Charity, Pastoral Orientations for Interreligious Dialogue* (19. V. 2014.), u:
<https://www.dicasteryinterreligious.va/dialogue-in-truth-and-charity/>

SEKRETARIJAT ZA NEKRŠĆANE, *Prema susretu religija. Sugestije za dijalog: opći dio*, Zagreb, 1968.

TAJNIŠTVO ZA NEKRŠĆANE, *Stav Crkve prema sljedbenicima drugih religija*, Zagreb, 1985.

Ostala literatura

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, The religious dimension of intercultural education: challenges and realities, u: *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Strasbourg, 2004.

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina, *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Basel, 2004.

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina, From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe, u: *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, J. A. Banks (ur.), New York, 2009.

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

ANTON, Emil, Mission Impossible? Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue, u: *Theological Studies*, 78 (2017.) 4.

ANTON, Emil, *Ratzinger and the religions. Studies on Pope Benedict XVI and Interreligious Dialogue* (doktorska disertacija), University of Helsinki, Helsinki, 2019.

ARASARATNAM, Lily A., The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence, u: *Journal of Intercultural Communication*, 9 (2009.) 2.

BAJSIĆ, Vjekoslav, Poruka Koncila i kulturne vrednote današnjice, u: *Bogoslovska smotra*, 36 (1966.) 2.

BANKS, James A., *An Introduction to Multicultural Education*, Seattle, 2014.

BANKS, James A., Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, u: *Review of Research in Education*, 19 (1993.) 1.

BANKS, James. A. (ur.), Multicultural Education: Dimensions and paradigms, u: *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York, 2009.

BARIĆ, Denis – RAZUM, Ružica, Inicijalno obrazovanje nastavnika vjeronauka na visokim teološkim učilištima u Republici Hrvatskoj, u: *Nastavničke kompetencije*, V. Mandarić – R. Razum – D. Barić (ur.), Zagreb, 2019.

BARRETT, Martyn (ur.), Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies, u: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Strasbourg, 2013.

BARRETT, Martyn, The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact, u: *London Review of Education*, 18 (2020.) 1.

BEDEKOVIĆ, Vesna, Identitet i različitost: interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju, u: *Identitet i različitost u odgoju i obrazovanju*, S. Zrilić (ur.), Zadar, 2018.

BEDEKOVIĆ, Vesna, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2011.

BELMONTE, María Alonso – FERNÁNDEZ AGÜERO, Isabel, Enseñar la competencia intercultural, u: *Enseñar hoy una lengua extranjera*, L. Ruiz de Zarobe – Y. Ruiz de Zarobe (ur.), Barcelona, 2019.

BENEDIKT XVI., Address of his holiness Benedict XVI to the delegates of other churches and ecclesial communities and of other religious traditions (25. IV. 2005.), u: <https://bitly.ws/XYxW> (5. IV. 2021.)

BENEDIKT XVI., *Božja revolucija*, Split, 2005.

BENEDIKT XVI., Letter of his holiness Benedict XVI on the occasion of the study day organized by the Pontifical councils for interreligious dialogue and for culture on the theme „culture and religions in dialogue“ (3. XII. 2008.), u: <https://bitly.ws/XYwn> (4. IV. 2021.)

BENEDIKT XVI., Predavanje pape Benedikta XVI. na sveučilištu u Regensburgu, (12. IX. 2006.), u: <https://bitly.ws/XYwI> (4. IV. 2021.)

BENEDIKT XVI., Meeting with representatives of other religions. Address of his holiness Benedict XVI, (17. IV. 2008.), u: <https://bitly.ws/XYwr> (4. IV. 2021.)

BIŽACA, Nikola, Međureligijski dijalog između nužnosti i dilema, u: *Bogoslovska smotra*, 67 (1997.)1.

BIŽACA, Nikola, Dijalektičko jedinstvo dijaloga i navještaja u međureligijskim odnosima, u: *Dijalogom do mira. Zbornik radova u čast dr. Željku Mardešiću*, B. Vuleta – A. Vučković – I. Litre Milanović (ur.) Split, 2005.

BIŽACA, Nikola, *Ogledi iz teologije religija*, Zagreb, 2008.

BIŽACA, Nikola, *Ususret bratskom putovanju*, Zagreb, 2013.

BLAŽEVIĆ SIMIĆ, Ana, Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama, u: *Pedagojska istraživanja*, 8 (2011.) 1.

BLESZYNSKA, Krystyna M., Intercultural Education in Post-Communist Countries, u: *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, C. A. Grant – A. Portera (ur.), New York, 2011.

BOUCHARD, Gérard, Interculturalism: what makes it distinctive?, u: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, M. Barrett (ur.), Strasbourg, 2013.

BYRAM, Michael, Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education, u: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, D. K. Deardorff (ur.), Thousand Oaks, 2009.

CANTLE, Ted, Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity, u: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, M. Barrett (ur.), Strasbourg, 2013.

CHEN, Guo-Ming – STAROSTA, William J., The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale, u: *Human Communication*, 3 (2000.) 1.

COULBY, David, Intercultural Education: Theory and Practice, u: *Intercultural Education*, 17 (2006.) 3.

ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka, Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti, u: *Povijest u nastavi*, 2 (2004.) 2/4.

ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka, Interkulturalizam i integracija migranata, u: *Kulturni radnik*, 43 (1990.) 3.

ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka, Multikulturalizam: izazov ili izgovor?, u: *Theleme*, 37 (1991.) 3-4.

ČAVAR, Klara – VUJICA, Vikica, Odgoj za dijalog kao preduvjet mira. Kršćanska perspektiva odgoja za dijalog, u: *Magistra Iadertina*, 13 (2018.) 1.

DEARDORFF, Darla K., *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States* (doktorska disertacija), North Carolina State University, Raleigh, 2004.

DEARDORFF, Darla K., *Manual for developing intercultural competencies. Story Circles*, Paris, 2020.

DRAGOJEVIĆ, Sanjin, Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprostavljeni ili nadopunjujući koncepti, u: *Kultura, etničnost, identitet*, J. Čačić-Kumpes (ur.), Zagreb, 1999.

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

DRANDIĆ, Dijana, Interkulturalna osjetljivost nastavnika, u: *Croatian Journal of Education*, 18 (2016.) 3.

DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, *Popis stanovništva, kućanstava i stanova. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinjem jeziku.*, Zagreb, 2013.

DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, Popis stanovništva, kućanstava i stanova u Republici Hrvatskoj 2021. (22. IX. 2022.), u: <https://bitly.ws/XYxr> (5. XI. 2021.)

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti. Izvješće za Hrvatsku*, A.F. Camilleri – N. Pantić (ur.), Bologna, 2009.

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

FANTINI, Alvino – TIRMIZI, Aqeel, *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, Vermont, 2006.

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

FILIPOVIĆ, Ana Thea, Učiti živjeti zajedno. Dimenzije socijalnog učenja u pedagoškoj i teološkoj perspektivi, Zagreb, 2017.

FILIPOVIĆ, Ana Thea, Interkulturalizam u obrazovanju. Značenje za religijskopedagošku praksu i stjecanje kompetencija nastavnika vjeronauka, u: *Diacovensia*, 29 (2021.) 4.

GARMAZ, Jadranka – MENDL, Hans, Stjecanje transreligijskih kompetencija, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, R. Razum – N. Malović – K. Vujica (ur.), Zagreb, 2022.

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

GORSKI, Paul C., Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education, u: *Intercultural Education*, 17 (2006.) 2.

GUNDARA, Jagdish S., Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education, u: *London Journal of Canadian Studies*, 17 (2001.) 1.

HAMMER, Mitchell R. – BENNETT, Milton J. – WISEMAN, Richard, Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, u: *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (2003.) 4.

HAMMER, Mitchell R., The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence, u: *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, M.A. Moodian (ur.), Thousand Oaks, 2008.

HERAK, Emil – ČIČAK CHAND, Ružica, Kanada: multikulturalizam, u: *Migracijske teme*, 7 (1991.) 1.

HIGHT, Charles, *All Cultures Matter: Rachel Davis Dubois, The Intercultural Education and Group Conversation Methods* (doktorska disertacija), Georgia State University, Atlanta, 2020.

HRVATIĆ, Neven – PIRŠL, Elvi, Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, u: *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2005.) 2.

HRVATIĆ, Neven (ur.), *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti*, Zagreb, 2018.

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

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

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

JOHN PAUL II, Address Of John Paul II to the Representatives of the Christian Churches and Ecclesial Communities Gathered in Assisi for the World Day of Prayer (27. X. 1986.), u: <https://bitly.ws/XYym> (2. IV. 2021.)

JOHN PAUL II, Dialogue between cultures for a civilization of love and peace (1. I. 2001.), u: <https://bitly.ws/XYyn> (5. V. 2023.)

JURIŠIĆ, Marija, *Uloga i važnost religijskog obrazovanja u interkulturalnom obrazovanju* (licencijatski rad), Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2022.

KAHN, Michele, Multicultural education in the United States: reflections, u: *Intercultural Education*, 19 (2008.) 6.

KATUNARIĆ, Vjeran, Jedan uvod u interkulturalizam, u: *Theleme*, 37 (1991.) 1.

KEAST, John (ur.), How to use this reference book, u: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Strasbourg, 2007.

KONIGSBURG, Joyce Ann, Religious Pluralism: Transforming Society Using New Concepts of Evangelization and Dialogue, u: *Religions*, 14 (2023.) 80

KOVAČ, Tomislav, *O međureligijskom dijalogu iz katoličke perspektive. Uvid u osnovne pojmove i naučavanje Crkve*, Zagreb, 2023.

KRAGULJ, Snježana – JUKIĆ, Renata, Interkulturalizam u nastavi, u: <https://bitly.ws/XYyu> (5. VII. 2021.), 2010.

LEIMGRUBER, Stephan, Ekumensko učenje, u: *Vjeronaučna didaktika*, G. Hilger – S. Leimgruber – H.-G. Ziebertz (ur.), Zagreb, 2009.

Leksikon migracijskoga i etničkoga nazivlja, E. Heršak (ur.), Zagreb, 1998.

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

MANDARIĆ, Valentina – HOBLAJ, Alojzije – RAZUM, Ružica, *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi*, Zagreb, 2011.

MAROEVIĆ-KULAGA, Jeniđe, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doktorska disertacija), Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2016.

MATULIĆ, Tonči, *Metamorfoze kulture. Teološko prepoznavanje znakova vremena u ozračju znanstveno-tehničke civilizacije*, Zagreb, 2009.

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

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

MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije* (29. I. 2019.), u: <https://bitly.ws/XYyC> (5.VII.2021.)

MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Nacionalni okvirni kurikulum*, Zagreb, 2011.

MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Okvir nacionalnoga kurikuluma*, Zagreb, 2017.

MLINAREVIĆ, Vesnica – TOKIĆ ZEC, Ružica, *Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis*, u: *Croatian Journal of Education*, 22 (2020.) 4.

MLINAREVIĆ, Vesnica i suradnici, *Interkulturalno obrazovanje učitelja*, u: *Napredak*, 154 (2013.) 1-2.

MODOOD, Tariq, *Muslims and European Multiculturalism: Developments in Britain*, u: *Multiculturalism Observed. Exploring Identity*, R. Lewis (ur.), Brussels, 2006.

MRNJAUS, Kornelija, *Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2013.) 2.

MUNSON, Henry, *Geertz on religion: the theory and practice*, u: *Religion*, 16 (1986.) 1.

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

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

NIETO, Sonia, Multicultural education in the United States: historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities, u: *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, J. A. Banks (ur.), New York, 2009.

NOVAK, Cosmos, A Survey of Intercultural Education in Catholic Elementary and Secondary Schools of the United States, u: *American Catholic Sociological Review*, 10 (1949.) 1

PEKO, Anđelka – MLINAREVIĆ, Vesnica – JINDRA, Ranka, Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati, u: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, A. Peko – V. Mlinarević (ur.), Osijek, 2009.

PERA, Marcello, *Zašto se trebamo zvati kršćanima. Liberalizam, Europa, etika*, Split, 2009.

PIRŠL, Elvi – VICAN, Dijana, Europske demokratske vrijednosti i regionalizam, u: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2004.) 1.

PIRŠL, Elvi, Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. u: *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu s uvodom Michaela Byrama*, M. Benjak i drugi (ur.), Rijeka, 2005.

PIRŠL, Elvi, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju, u: *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011.) 1.

PIRŠL, Elvi i suradnici, *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, 2016.

PORCHER, Louis, *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*, Strasbourg, 1981.

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

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

PORTERA, Agostino (ur.), Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects. u: *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, C. A. Grant – A. Portera (ur.), New York, 2011.

PORTERA, Agostino, Intercultural Competence in education, counselling and Psychotherapy, u: *Intercultural Education*, 25 (2014.) 2.

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

PREVIŠIĆ, Vlatko, Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2004.) 1.

PREVIŠIĆ, Vlatko – HRVATIĆ, Neven – POSAVEC, Koraljka, Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama, u: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2004.) 1.

PREVIŠIĆ, Vlatko – POSAVEC, Koraljka, Hrvatske interkulturno-obrazovne retrospektive, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.) 2.

PUNDA, Edvard, Dijaloško usmjerenje Crkve u nauku i djelovanju postkoncilskih papa, u: *Bogoslovska smotra*, 87 (2017.) 3.

RATZINGER, Joseph, *Vjera – istina – tolerancija*, Zagreb, 2004.

RATZINGER, Joseph, *Crkva, Izrael i svjetske religije*, Split, 2007.

RAZUM, Ružica, Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj, u: *Bogoslovska smotra*, 77 (2007.), 4.

RAZUM, Ružica, Vjeronauk u školi u službi dijaloga i pomirenja, u: *Bogoslovska smotra*, 87 (2017.) 3.

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija – ŠEGINA, Tomislav, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4.

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija, Methodical Approaches to Intercultural Education in Confessional Religious Education in the Republic of Croatia, u: *Religions*, 13 (2022.) 11.

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, R. Razum – N. Malović – K. Vujica (ur.), Zagreb, 2022.

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

REY-VON ALLMEN, Micheline, The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation with the Council of Europe, u: *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, C. A. Grant – A. Portera (ur.), New York, 2011.

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

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

REZO, Teuta, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menschen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), Beč, 2009.

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

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

SABLIĆ, Marija – MIGLES, Andrea – RAJIĆ, Višnja, Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature, u: *Croatian Journal of Education*, 23 (2021.) 4.

SABLIĆ, Marija, *Interkulturalizam u nastavi*, Zagreb, 2014.

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

SHUALI, Tamar, *Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*, (doktorska disertacija), Universidad de Valencia, 2008.

SHUALI TRACHTENBERG, Tamar, Intercultural Pedagogy: Philosophical Benchmarks for Education within a Framework of Cultural Diversity, Conference Paper: Tapalewilis para la Educación Intercultural: compartiendo experiencias, construyendo alternativas (veljača 2012.), u: <https://bitly.ws/XYzA> (5. X. 2022.)

SLEETER, Christine E. – GRANT, Carl. A., *Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, Hoboken, 2009.

SWEETMAN, Bernadette, Learnings from the Adult Religious Education and Faith Development (AREFD) project for initial teacher education of religious educators, u: *Journal of Religious Education* , 69 (2021.) 3.

ŠIMIĆ, Josip, Kultura i inkulturacija u učenju i djelovanju Katoličke crkve od II. vatikanskog sabora, u: *Filozofska istraživanja*, 28 (2008.) 4.

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

UNHCR, Global Trends (16. VI. 2021), u: <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (3.11.2022.)

VIVIANO, Rocco, Interreligious Dialogue In The Thought of Benedict XVI: Ecclesiological Foundations and Distinctive Characteristics, u: *Annales Missiologici Posnanienses*, 20 (2015.) 2.

VUČKOVIĆ JUROŠ, Tanja – DOBROTIĆ, Ivana – ZRINŠČAK, Siniša, Socijalna distanca i društveno okruženja, u: Vrednote u Hrvatskoj i u Europi, J. Baloban – K. Nikodem – S. Zrinščak (ur.), Zagreb, 2014.

VUKOJA, Nikola, Duh Asiza: proročka gesta pape Ivana Pavla II., u: *Ivan Pavao II.: Poslanje i djelovanje*, I. Sabotić – Ž. Tanjić – G. Črpić (ur.), Zagreb, 2007.

VULIĆ, Boris, Međureligijski dijalog i jasnoća vjere. Promišljanje iz perspektive dokumenta “Dominus Iesus” i filozofa M. Pere, u: *Crkva u svijetu*, 52 (2017.) 2.

WHITWORTH, Linda, Do I know enough to teach RE? Responding to the commission on religious education’s recommendation for primary initial teacher education, u: *Journal of Religious Education*, 68 (2020.) 3.

ZEČEVIĆ BOŽIĆ, Juro – Kovač Tomislav, Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve, u: *Bogoslovska smotra*, 91 (2021.) 4.

ZIEBERTZ, Hans-Georg – LEIMGRUBER, Stephan, Međureligijsko učenje, u: *Vjeronaučna didaktika*, G. Hilger – S. Leimgruber – H.-G. Ziebertz (ur.), Zagreb, 2009.

Prilog 1

Katolički bogoslovni fakultet
Ured za projekt RELIGOBRAZ
Marija Jurišić, doktorandica
Vlaška 38
10 000 Zagreb

Fakultet za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije
prof. dr. sc. Elvi Piršl
I. Matetića Ronjgova 1
52100 Pula

Zagreb, 18. listopada 2021.

Predmet: Molba za korištenje anketnih upitnika

Poštovana profesorice Piršl,

Ja sam Marija Jurišić, doktorandica Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Doktorski rad pišem pod vodstvom prof. dr. sc. Ružice Razum, u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost „Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnome društvu“. Kao dio doktorskog rada provodim istraživanje među vjeroučiteljima u Republici Hrvatskoj o njihovim stavovima i mišljenjima o interkulturalnoj kompetenciji. U svrhu izrade svog mjernog instrumenta htjela bih se koristiti pitanjima iz upitnika koji ste kreirali u sklopu znanstvenoistraživačkog projekta „Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju“ te upitnika „Interkulturalne odrednice“.

Prilažem Vam svoj konstruirani upitnik i molim Vašu suglasnost za korištenje i revidiranje pitanja i skala iz Vaših upitnika.

Marija Jurišić, doktorandica

Prilog 2

Re: Molba za suglasnost_anketni upitnici



Elvi Piršl
Primatelj Marija Jurišić



← Odgovori

↶ Odgovori svima

→ Proslijedi



uto 19.10.2021 21

Draga Marija,

slobodno možete koristiti pitanja iz navedenih upitnika. Želim Vam puno istraživačkog uspjeha i zanimljivih podataka....

Ako bilo što Vam treba, slobodno se javite.

Lijep večernji pozdrav,

ELVI P.

Prilog 3

Anketni upitnik „Interkulturalna kompetencija: stavovi, mišljenja i specifična ponašanja vjeroučitelja“

Informirani pristanak

Istraživanje u kojem ste pozvani sudjelovati provodi se u sklopu znanstvenoistraživačkog projekta „Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnom društvu“ - RELIGOBRAZ. Istraživanje je jedna od projektnih aktivnosti te dio doktorskog rada, a izvodi ga doktorandica Marija Jurišić pod vodstvom mentorice prof. dr. sc. Ružice Razum koja je ujedno i voditeljica projekta.

Podatci o istraživaču:

Marija Jurišić, doktorandica

Kontakt: marija.jurismic@kbf.unizg.hr

Institucija: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu

prof. dr. sc. Ružica Razum, mentorica

Kontakt: ruzica.razum@gmail.com

Institucija: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Podatci o istraživanju:

Cilj je istraživanja ispitati poznavanje temeljnih značajka interkulturalizma i religijske dimenzije interkulturalnoga obrazovanja te ispitati stavove, mišljenja i specifična ponašanja vjeroučitelja o interkulturalnoj kompetenciji nužnoj za ostvarivanje religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja. Ispitanici istraživanja su vjeroučitelji zaposleni u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj, koji pripadaju Crkvama reformacijske baštine, islamskoj zajednici, Katoličkoj crkvi i Pravoslavnoj crkvi.

Pristankom na sudjelovanje u istraživanju od Vas se očekuje ispunjavanje anketnog upitnika „Interkulturalna kompetencija: stavovi, mišljenja i specifična ponašanja vjeroučitelja“ u trajanju od 20 minuta. Upitnik obuhvaća 30 pitanja, zatvorenog i otvorenog tipa. Pristanak na sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljan te u bilo kojem trenutku možete odustati. Obvezujemo se štititi Vaše podatke i identitet. Ovo istraživanje je anonimno. Adrese Vaše elektroničke pošte neće se prikupljati.

Sudjelovanjem u istraživanju nećete biti izloženi riziku neugode ili stresa.

Dobiti su istraživanja su višestruke. Ispunjavanjem upitnika dobivate uvid u vlastite stavove, a rezultati, kojima doprinosite sudjelovanjem, bit će vidljivi na više razina - didaktičkom i metodičkom radu u nastavi, u inicijalnom i cjeloživotnom obrazovanju, te u znanosti. Do sada, istraživanja koja su se provodila u Hrvatskoj o interkulturalnoj kompetenciji nisu uključivala vjeroučitelje, te su zanemarivala religijsku dimenziju. Ovo je prvo istraživanje takve vrste.

Rezultati će se koristiti isključivo u svrhu pisanja doktorskoga rada i znanstvenih članaka. Objave rezultata neće uključivati Vaše osobne podatke ili otkrivati identitet. Nakon završetka istraživanja od istraživača možete zatražiti uvid u zaključke, rezultate i podatke o istraživanju.

Pročitao/pročitala sam sve navedene informacije i pristajem sudjelovati u istraživanju.

1. Da.
2. Ne.

Sociodemografske karakteristike

1. Spol
 1. M
 2. Ž

2. Jeste li rođeni u Hrvatskoj?
 1. Ne.
 2. Da.

3. U kojoj ste zemlji rođeni ako niste u Hrvatskoj?

4. Kojoj dobnoj skupini pripadate?
 1. 21 – 30
 2. 31 – 40
 3. 41 - 50
 4. 51 – 60
 5. 61 i više godina.

5. Završili ste:
 1. srednju školu
 2. preddiplomski studij
 3. diplomski studij
 4. poslijediplomski studij.

6. Vjeroučitelj/ica ste u:
 1. osnovnoj školi
 2. gimnaziji
 3. četverogodišnjoj strukovnoj školi
 4. trogodišnjoj strukovnoj školi
 5. umjetničkoj školi
 6. srednjoj medicinskoj školi.

7. Koliko godina radite kao vjeroučitelj/ica:

1. od jedne do pet
2. od pet do deset
3. od deset do dvadeset
4. od dvadeset do trideset
5. od trideset do četrdeset
6. četrdeset i više.

8. Služite li se stranim jezikom?

1. Ne.
2. Da.

9. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili DA, kojim se stranim jezikom služite?	Donekle razumijem	Govorim	Govorim i pišem
1. engleskim	1	2	3
2. njemačkim	1	2	3
3. francuskim	1	2	3
4. španjolskim	1	2	3
5. talijanskim.	1	2	3

10. Kojoj religiji, odnosno konfesionalnoj zajednici pripadate:

1. Crkvi reformacijske baštine – navesti kojoj
2. islamskoj zajednici
3. Katoličkoj Crkvi
4. Pravoslavnoj Crkvi.

11. Jeste li imali interkulturalna iskustva:

1. Ne.
2. Da.

12. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili DA, navedite koju ste vrstu interkulturalnog iskustva imali: (Moguće je odabrati više odgovora.)

1. studentsku razmjenu u drugim zemljama
2. stručno usavršavanje u drugim zemljama
3. boravak u inozemstvu duži od mjesec dana
4. neki drugi oblik interkulturalnog iskustva.

13. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili „neki drugi oblik interkulturalnog iskustva“, možete li navesti koji?

Poznavanje pojmova

14. Jeste li se ikada susreli s pojmom interkulturalizam?

1. Ne.
2. Da.

15. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili DA, u kojoj je mjeri svaki od sljedećih čimbenika pridonio ili nije pridonio Vašem razumijevanju pojma „interkulturalizam“?	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. fakultetska nastava	1	2	3	4	5
2. javni mediji (televizija, internet, novine)	1	2	3	4	5
3. stručne publikacije i časopisi	1	2	3	4	5
4. stručni aktivni, županijska stručna vijeća, seminari, AZOO...	1	2	3	4	5
5. nevladine udruge	1	2	3	4	5
6. vjerske zajednice.	1	2	3	4	5

16. Koje karakteristike označavaju ili ne označavaju pojam interkulturalizam:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. suživot	1	2	3	4	5
2. recipročnost	1	2	3	4	5
3. interakcija	1	2	3	4	5
4. tolerancija	1	2	3	4	5
5. dijalog	1	2	3	4	5
6. jednakost.	1	2	3	4	5

17. U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju ili ne određuju pojam religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Znanje i razumijevanje religija, nereligijskih uvjerenja i svjetonazora, kao i njihove uloge u društvu.	1	2	3	4	5
2. Razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja religijskih razlika kao vrednota.	1	2	3	4	5
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s religijski drukčijima.	1	2	3	4	5
4. Osvješčivanje stereotipa i predrasuda o religijski drukčijem.	1	2	3	4	5
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkog samoopažanja u susretu s religijskim drukčijima.	1	2	3	4	5
6. Nenasilno rješavanje sukoba.	1	2	3	4	5
7. Razumjeti značenje religijskog jezika drugoga znači poznavati načine izražavanja njihovih uvjerenja, vrijednosti i emocija.	1	2	3	4	5

8. Učenje o religijama doprinosi miru, otvorenosti prema drugim kulturama, toleranciji i poštovanju ljudskih prava u Europi.	1	2	3	4	5
9. Razumijevanje aspekata vlastite kulture i kulture drugoga povezano je s razumijevanjem religija i nereligijskih uvjerenja.	1	2	3	4	5

18. U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju ili ne određuju pojmove <i>međureligijsko i ekumensko učenje</i> ?	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Ostvarenje jedinstva i suživota.	1	2	3	4	5
2. Pomirenje i prihvaćanje drugih u njihovoj različitosti.	1	2	3	4	5
3. Uklanjanje predrasuda o religijskoj i konfesionalnoj različitosti.	1	2	3	4	5
4. Usvajanje znanja o drugim konfesijama i religijama.	1	2	3	4	5
5. Ostvarivanje suradnje i zajedničkih projekata među vjerskim zajednicama.	1	2	3	4	5
6. Dijaloško učenje s pripadnicima drugih konfesija i religija.	1	2	3	4	5
7. Otvorenost i motiviranost za religiozna svjedočanstva pripadnika drugih religija.	1	2	3	4	5
8. Poštivanje pripadnika drugih religija i konfesija.	1	2	3	4	5
9. Razvoj komunikacijskih sposobnosti za dijalog s pripadnicima drugih religija i konfesija.	1	2	3	4	5
10. Sposobnost ispitivanja i revidiranja vlastitih stajališta.	1	2	3	4	5

Stavovi i ponašanja prema pripadnicima drugih kultura i religija

19. U kojoj mjeri se slažete ili ne slažete sa sljedećim tvrdnjama:	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
1. Običaje manjinskih kultura i religija trebaju svi poštovati.	1	2	3	4	5
2. Nedovoljno poznavanje jezika manjine često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između manjine i većine.	1	2	3	4	5
3. Svjesna/svjestan sam postojanja kulturalnih i religijskih razlika u svojoj okolini.	1	2	3	4	5
4. U susretu s pripadnikom manjinske kulture i religije mijenjam svoje ponašanje kako bih joj/mu se što više prilagodila/prilagodio.	1	2	3	4	5
5. U susretu s pripadnicima većinske kulture i religije mijenjam svoje ponašanje kako bih joj/mu se što više prilagodila/prilagodio.	1	2	3	4	5
6. Sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture i religije.	1	2	3	4	5
7. Sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika većinske kulture i religije.	1	2	3	4	5
8. Smatram da ne pripadam niti jednoj kulturi i religiji.	1	2	3	4	5

20. U kojoj se mjeri slažete ili ne slažete s tvrdnjom da navedeni čimbenici imaju učinke na stjecanje Vaše interkulturalne osjetljivosti:	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
1. mediji	1	2	3	4	5
2. inicijalni studij	1	2	3	4	5
3. stručna usavršavanja	1	2	3	4	5
4. interkulturalno iskustvo	1	2	3	4	5
5. učenje jezika	1	2	3	4	5
6. vjerska pripadnost	1	2	3	4	5
7. obitelj	1	2	3	4	5
8. osobni kontakti s pripadnicima drugih kultura i religija.	1	2	3	4	5

Inicijalni studij

21. U kojoj ste se mjeri tijekom inicijalnog studija susreli ili niste susreli sa sljedećim pojmovima:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. interkulturalno obrazovanje	1	2	3	4	5
2. interkulturalna osjetljivost	1	2	3	4	5
3. međureligijsko učenje	1	2	3	4	5
4. ekumensko učenje	1	2	3	4	5
5. interkulturalna kompetencija.	1	2	3	4	5

22. U kojoj mjeri Vas je inicijalni studij osposobio ili nije osposobio za:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. provedbu međureligijskog učenja u vjeronaučnoj nastavi	1	2	3	4	5

2. provedbu ekumenskog učenja u vjeronaučnoj nastavi	1	2	3	4	5
3. poznavanje drugih kultura i religija.	1	2	3	4	5

23. U kojoj mjeri Vas je inicijalni studij osposobio ili nije osposobio za promicanje sljedećih kompetencija kod učenika:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. svijest o vlastitoj kulturi i religiji	1	2	3	4	5
2. svijest o kulturi i religiji drugoga	1	2	3	4	5
3. znanje i razumijevanje vlastite kulture i religije (kontekst, običaji, vrijednosti, vjerovanja, utjecaj kulture i religije na društvo)	1	2	3	4	5
4. znanje i razumijevanje kulture i religije drugih (kontekst, običaji, vrijednosti, vjerovanja, utjecaj kulture i religije na društvo)	1	2	3	4	5
5. sposobnost upravljanja sukobima u susretu s osobama različite kulture i religije	1	2	3	4	5
6. znati izabrati i primijeniti različite stilove komunikacije i ponašanja u susretu s drugim i drugačijim	1	2	3	4	5
7. poštivanje drugih kultura, religija, kulturne i vjerske raznolikosti	1	2	3	4	5
8. empatija	1	2	3	4	5
9. znatiželja i motiviranost za upoznavanje i komunikaciju s drugim i drugačijim	1	2	3	4	5
10. znati slušati u interkulturalnoj komunikaciji	1	2	3	4	5
11. analizirati, interpretirati i povezati stavove i mišljenja različita od vlastitoga	1	2	3	4	5
12. znati se prilagoditi u susretu s osobama druge kulture i religije.	1	2	3	4	5

Nastava

24. U kojoj mjeri međureligijsko i ekumensko učenje u vjeronaučnoj nastavi potiče ili ne potiče:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Razumijevanje religija, konfesija i njihove uloge u društvu.	1	2	3	4	5
2. Razumijevanje jezika i uvjerenja pripadnika drugih religija i konfesija.	1	2	3	4	5
3. Poznavanje načina izražavanja uvjerenja, vrijednosti i emocija pripadnika drugih religija i konfesija.	1	2	3	4	5
4. Otvorenost prema drugim religijama i konfesijama.	1	2	3	4	5
5. Razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja religijskih i konfesionalnih razlika kao vrednota.	1	2	3	4	5
6. Razvijanje sposobnosti komunikacije s religijski i konfesionalno drukčijima.	1	2	3	4	5
7. Osvješčivanje stereotipa i predrasuda o religijski i konfesionalno drukčijem.	1	2	3	4	5
8. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkog samoopazanja u susretu s religijski i konfesionalno drukčijima.	1	2	3	4	5
9. Nenasilno rješavanje sukoba.	1	2	3	4	5

25. U kojoj se mjeri koristite ili ne koristite sljedećim metodama i oblicima rada pri govoru o drugim konfesijama i religijama na vjeronaučnoj nastavi:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Gostovanje pripadnika drugih konfesija i religija.	1	2	3	4	5
2. Posjet vjerskim ustanovama drugih konfesija i religija.	1	2	3	4	5
3. Proučavanje tekstova i dokumenata drugih konfesija i religija.	1	2	3	4	5

4. Debate, rasprave o nauku drugih religija.	1	2	3	4	5
5. Suradničko učenje.	1	2	3	4	5
6. Igranje uloga.	1	2	3	4	5
7. Dijalog s pripadnicima drugih religija.	1	2	3	4	5

26. Što mislite o sljedećim tvrdnjama? Slažete li se s njima ili ne?	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
1. Govor o drugim religijama i konfesijama trebao bi biti zastupljen u vjeronaučnoj nastavi.	1	2	3	4	5
2. Govor o drugim religijama i konfesijama trebao bi biti više zastupljen u vjeronaučnom kurikulumu.	1	2	3	4	5
3. U vjeronaučnoj nastavi promičem interkulturalni sadržaj.	1	2	3	4	5

27. U kojoj mjeri razvijate ili ne razvijate sljedeće oblike interkulturalne kompetencije kod učenika:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Razvoj tolerancije i poštivanja prava na određeno uvjerenje i stavove temeljene na priznavanju urođenog dostojanstva i temeljnih sloboda svakog čovjeka.	1	2	3	4	5
2. Njegovanje senzibiliteta prema raznolikosti religijskih i nereligijskih uvjerenja.	1	2	3	4	5
3. Promicanje komunikacije i dijaloga između pripadnika različitih kulturnih, religijskih i nereligijskih sredina.	1	2	3	4	5
4. Promicanje znanja o različitim aspektima religijske raznolikosti (simboli, ustaljene prakse i sl.).	1	2	3	4	5
5. Razvoj vještina kritičke procjene i promišljanja s obzirom na razumijevanje perspektiva i načina života karakterističnih za različita religijska i nereligijska uvjerenja.	1	2	3	4	5

6. Borba protiv predrasuda i stereotipa s obzirom na razlike koje sprječavaju interkulturalnom dijalogu te obrazovanje kojim se poštuje jednakost dostojanstva svih pojedinaca.	1	2	3	4	5
7. Razvoj sposobnosti nepristrane analize i tumačenja brojnih različitih podataka koji se odnose na raznolikost religijskih i nereligijskih uvjerenja.	1	2	3	4	5

28. U kojoj mjeri nailazite na prepreke u provođenju interkulturalnih aktivnosti:	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. roditelja	1	2	3	4	5
2. učenika	1	2	3	4	5
3. ravnatelja	1	2	3	4	5
4. ostalih kolega nastavnika/učitelja	1	2	3	4	5
5. vjerničke zajednice	1	2	3	4	5
6. odgovorne institucije za cjeloživotno obrazovanje (Uredi za vjeronauk, AZOO i sl.)	1	2	3	4	5
7. inicijalnog obrazovanja	1	2	3	4	5
8. vjeronaučnog kurikulumu i udžbenika.	1	2	3	4	5

29. U kojoj mjeri ste motivirani ili niste motivirani za promicanje interkulturalnog obrazovanja u vjeronaučnoj nastavi?	Nisam uopće motiviran	Nisam motiviran	Ne znam / ne mogu odgovoriti	Motiviran	Veoma motiviran
	1	2	3	4	5

30. U kojoj mjeri ste kompetentni ili niste kompetentni za promicanje interkulturalnog obrazovanja u vjeronaučnoj nastavi?	Nisam uopće kompetentan	Nisam kompetentan	Ne znam / ne mogu odgovoriti	Kompetentan	Veoma kompetentan
	1	2	3	4	5

Životopis

Marija Jurišić. mag. paed. relig. et catech., rođena 1993., diplomirala je 2017. religioznu pedagogiju i katehetiku na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Licencijatski i doktorski studij iz pastoralne teologije upisala je 2019. na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 2020. je zaposlena kao doktorandica-asistentica na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na projektu RELIGOBRAZ čija je voditeljica prof. dr. sc. Ružica Razum. U sklopu projekta sudjelovala je na brojnim znanstveno-istraživačkim aktivnostima: 2020. je održala izlaganje na simpoziju *Dijalozi III* Fakulteta filozofije i religijskih znanosti, 2021. sudjelovala je na ljetnoj školi *Europe Inside Out* u organizaciji Sveučilišta u Leuvenu. Iste godine je održala izlaganja na međunarodnoj radionici na KBF-u, kao i na međunarodnoj konferenciji *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi* u suradnji s prof. dr. sc. Ružicom Razum, a u sklopu koje i je bila član organizacijskog odbora. 2022. predstavila je rezultate istraživanja na *Danima obrazovnih znanosti* u organizaciji Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu te 2023. na konferenciji *The Value of Diversity in Education and Educational Research* u Glasgowu, u organizaciji europskog društva EERA (European Educational Research Association),

Popis objavljenih radova:

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija (ur.), *Interkulturalnost i religijsko obrazovanje u europskim dokumentima i kurikulumima*, 2020. Zagreb

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija – ŠEGINA, Tomislav, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4.

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima, u: *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, R. Razum – N. Malović – K. Vujica (ur.), Zagreb, 2022.

RAZUM, Ružica – JURIŠIĆ, Marija Methodical Approaches to Intercultural Education in Confessional Religious Education in the Republic of Croatia, u: *Religions*, 13 (2022.) 11.