

Jadranka Čačić-Kumpes  
*Institut za migracije i narodnosti*  
*Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb*

## **INTERKULTURALIZAM I OBRAZOVANJE DJECE MIGRANTSKOG PORIJEKLA**

### **SAŽETAK**

U ovom radu, u kontekstu interkulturalističkog pristupa obrazovanju, autorica analizira neke probleme obrazovanja djece migrantskog porijekla. Najprije govori o socijalizacijskom utjecaju škole koji je uvijek povezan s utjecajem države i dominantne kulture. Stoga i obrazovanje djece migrantskog porijekla u Evropi stavlja u kontekst društvenih promjena (osobito promjena što se tiču položaja migrantske populacije). O interkulturalističkom projektu koji već dva desetljeća (više ili manje) prožima (i) obrazovne sustave zapadnoevropskih zemalja govori se na primjeru Francuske. Na kraju se ističe važnost suradnje zemlje porijekla i zemlje primitka u ostvarivanju koncepta interkulturalnog obrazovanja. Ali taj koncept, drži autorica, ne može dovoljno prožeti shematiziranu praksu koja se (uglavnom) svodi tek na prepoznavanje digniteta kulture porijekla imigranata jer interkulturalizam predviđa uzajamnost, ravnopravno sudjelovanje i razmjenjivanje između svih kultura u dodiru.

*Za prvi korak, dovoljno je da pojasnimo da je dodir između dvije kulturno različite skupine uvijek iskušenje i za jednu i za drugu, a također i uzrok društvenih i kulturnih promjena...*

Georges Devereux, Komplementaristička etnopsihoanaliza

### **Uvod: socijalizacija i selekcija u školi**

Socijalizacijsku ulogu škole prvi je sustavno obradio Émile Durkheim naglasivši prvenstvo društvenog nad individualnim. Moglo bi se reći da socijalizirati na svojevrsan način znači preobratiti (konvertirati). U idealnom smislu, to znači pretvoriti pojedinca iz nedruštvenoga u društveno biće poučavanjem i nametanjem misaonih kategorija, sustava ideja i vjerovanja, tradicije, moralnih ili profesionalnih vrijednosti ili vrijednosti klase. Dakako, pri tome ipak nije isključen i otpor pojedinca pa ni neuspjeh društvene kontrole putem školske institucije. Škola je tek jedan od čimbenika sekundarne socijalizacije.

Uloga škole jest dvojaka. Ona nastoji i ujednačiti i učiniti različitim: socijalizirajući unificira, ujednačava, a dijeli selekcionirajući. Ona vrednuje znanje i vještine postupcima za koje se pretpostavlja da su objektivni. To vodi hijerarhizaciji pojedinaca. Stratifikacija unutar razreda ovisi o psihičkim i socijalnim obilježjima učenika kao što su uzrast, spol ili društveno porijeklo.

Razliku u školskom uspjehu pojedinca objašnjavaju dvije grupe teorija, determinističke i neoindividualističke (Cherkaoui, 1989). Determinističke teorije (Bourdieuova, Bernsteinova i druge) naglašavaju ulogu prošlosti pojedinca i kvalitativne razlike između sub-kultura klasa u kojima su pojedinci socijalizirani. Tako se društveno porijeklo, pripadnost društvenoj klasi, autoselekcija (nesvjesna anticipacija uspjeha ili neuspjeha) smatraju determinantama školskog uspjeha. Neoindividualisti pak kažu da nije prošlost ta koja određuje uspjeh ili neuspjeh već budućnost koju planira pojedinac (ili njegova obitelj), odnosno racionalni izbor pojedinca. Oni ne sumnjaju u važnost koju ima kulturno nasljeđe, ali smatraju da je njegov utjecaj važniji početkom školovanja nego kasnije.

Bez obzira na to što prevaguje u oblikovanju pojedinca (njegova osobnost ili utjecaj okoline) neosporno je da se školski uspjeh više ili manje gradi i na učenikovu kulturnom i socioekonomskom nasljeđu. A uspjeh u obrazovnom sustavu uvelike pokazuje koliko je pojedinac preuzeo dominantnu kulturu. Nastavni plan i program definiran je, naime, prema idejama (zamislama) dominantne grupe o "obrazovanom čovjeku".

### Škola i djeca migrantskog porijekla

Unatoč demokratizaciji obrazovanja i izjednačavanju obrazovnih šansi, škola nerijetko zanemaruje socioekonomsko i sociokulturno porijeklo učenika i tako učenika često unaprijed osuđuje na neuspjeh. Stoga ne iznenađuju analize školskog uspjeha djece migranata u zemljama primitka. Premda istraživanja ukazuju na to da uspjeh djece migrantskog porijekla korelira s uspjehom djece autohtonog stanovništva koja pripadaju istom društveno-ekonomskom sloju valja dodati da i među njima postoje razlike.

Socijalno-profesionalni status roditelja, nezaposlenost (i rad na crno), uvjeti stanovanja i ekonomska deprivacija odražavaju se i na školski uspjeh. Odras ipak nije potpuno jednak za cijelu socioekonomsku kategoriju. Istraživanja u Francuskoj, primjerice, ukazuju na povezanost između zaostajanja u školi, veličine obitelji i završetka školovanja. Ta je korelacija izraženija među imigrantima nego među Francuzima. Drugim riječima gubljenje školske godine ili pripadanje obitelji s većim brojem članova manje je značajno za budućnost učenika Francuza nego za učenika koji potječe iz imigrantske sredine, premda su iz iste ili slične socioekonomske sredine. Postoje, naravno, i razlike unutar same imigracijske populacije. Tako u Velikoj Britaniji učenici indijskog porijekla postižu slabiji uspjeh od ostalih azijskih imigranata istoga društvenog i socioekonomskog porijekla. (*School and socio-cultural...*, 1989: 25-26.)

U skladu s tim, i vertikalna pokretljivost stranih radnika smanjena je zbog nižih kvalifikacija. Vidljivo je to i po vrsti škole koju djeca migranata pohađaju i po školskom

stupnju što ga završavaju. U Francuskoj je, primjerice, postavljen cilj da 80% školske populacije treba dospjeti do mature. Taj je postotak postignut u gradovima i među višim socioprofesionalnim skupinama. Unutar populacije učenika poteklih iz radničke sredine iznosi tek 25%, a jedva 20% u djece migrantskog porijekla (Chauveau i Rogovas-Chauveau, 1991). U Njemačkoj je 1990. zastupljenost stranih učenika u *Realschulen* (8%) i u *Gymnasien* (5%) bila ispod njihove zastupljenosti u ukupnoj učeničkoj populaciji (11,3%). Još slabije bili su zastupljeni u trgovačkim i tehničkim školama (Klusemeyer, 1993).

Govoriti o ulozi škole u socijalizaciji djece imigranata znači voditi računa o najmanje dva problema: o obrazovnom sustavu zemlje primitka i o nastavi jezika i kulture zemlje porijekla koju (barem djelomice) ta zemlja organizira.

Ne možemo se, međutim, usredotočiti na školu kao na socijalizacijski čimbenik a da ne poznamo prilike u kojima škola djeluje. Škola na mikroplanu reproducira odnose koji vladaju u široj zajednici. Masovno, javno, obvezno i standardizirano obrazovanje pojavilo se u procesu modernizacije i stvaranja složenijeg društva i biva učinkovit mehanizam nacionalne integracije (osobito kada je njime obuhvaćen i mozaik etničkih grupa). Glavni cilj odgojno-obrazovnih programa bila je socijalizacija lojalnih državljana unutar zajedničke nacionalne kulture i razvijanje svijesti o zajedničkoj prošlosti što je onemogućavalo isticanje unutarnjih različitosti (Smith, 1988; Cherkaoui, 1989). Društvene promjene utjecale su i na promjene unutar obrazovnih sustava. Obrazovni sustavi razvijali su se i mijenjali, ali su uvijek odgovarali zahtjevima države koja ih je uspostavljala. Stoga valja ponešto reći o promjenama u zapadnoevropskim zemljama i njihovu utjecaju na migrantsku populaciju. Neodvojivo je to od događaja što su, čini se, zagospodarili Evropom.

## Evropa devedesetih i migranti

Metež višestrukih i korjenitih promjena zatekao je postmodernu Evropu usred sna o ujedinjenju: napuštanje komunističke ideologije u nekadašnjim "istočnoevropskim" zemljama i iskazana težnja prema "westernizaciji"; rat i nespremnost evropske zajednice da ga okonča; izbjeglička kriza na samom pragu ujedinjene Evrope i pritisak tisuća izbjeglica i migranata iz bivših socijalističkih zemalja na prtvorena vrata buduće Unije. S jedne strane raspadaju se višenacionalne države i stvaraju zasebne nacionalne države, a s druge se strane razvija federalistička (ili barem konfederalistička) vizija koja podrazumijeva prihvaćanje ograničavanja suvereniteta nacionalnih država.

No, napuštaju li zapadnoevropske zemlje uistinu shemu suverenih nacionalnih država kako to njihovi predstavnici - pobornici i propagatori evropskog federalizma ističu potpisujući zajedničke dokumente?

Sporazumom iz Maastrichta u prosincu 1991. uistinu se ograničava suverenitet država potpisnica u nekoliko područja: ujednačuje se zakonodavstvo, stvara jedinstveno tržište i teži se jedinstvenoj moneti. Ali, još je uvijek mnogo moći koncentrirano unutar nacionalnih zajednica: vojska, komunikacije, infrastruktura, gospodarstvo, društvena i obiteljska regulacija

i pored svega jaki osjećaji pripadnosti nacionalnoj zajednici. Slični osjećaji pripadnosti evropskoj zajednici nisu formirani. Postoji rasplinit, nejasan i neodređen osjećaj "evropejstva" što se danomice pojavljuje (bratimljenjem gradova, razmjenom studenata itd.), ali usporedo sa snažnom nacionalnom lojalnošću (Mann, 1993). Rastu nacionalizmi i ksenofobija ponajprije i najviše usmjereni i pokazani prema stranim radnicima.<sup>1</sup>

Proces evropskog ujedinjenja odrazio se na migrante. Schengenski dogovor<sup>2</sup> i Jedinstveni evropski akt<sup>3</sup> između ostalog predviđaju ukidanje prepreka u protoku osoba, roba i usluga unutar Evropske zajednice. Time je napravljena ne samo razlika između zemalja članica i onih koje to nisu nego i među migrantima koji već borave u zemljama Evropske zajednice. U Njemačkoj je, primjerice, imigrantima porijeklom iz zemalja Evropske zajednice dopušteno kretanje duž cijele zemlje i boravak bez posebnih radnih dozvola koje su potrebne ostalim imigrantima. Ukinuto je pravo glasa strancima i u onim njemačkim pokrajinama u kojima su ga ranije imali, ali je otvorena mogućnost da se ono odobri samo došljacima iz zemalja Evropske zajednice. Slično je i u drugim zemljama (Danskoj, Irskoj, Nizozemskoj). U slučaju izгона, migrante iz zemalja Unije zaštićuju njezini rigorozni zakoni. Ostali imigranti potpadaju pod državne zakone. Uspostavljeni su dvostruki kriteriji, jedni za one imigrante koji su potekli iz zemalja Evropske zajednice, a drugi za one koji to nisu. "Evropskoj utvrdi", smatraju neki, prijeti porast "eurorasizma". (Vidi: Hoffmann, 1993; Klusmeyer, 1993; Mann, 1993.)

Istovremeno imigranti i dalje, premda ne svi podjednako, imaju status deprivilegirane "nove" manjine. Sve je veća percepcija imigrantske manjine kao nepoželjnog takmaca za posao, stan i socijalnu pomoć (usp. Klusmeyer, 1993; Ålund i Schierup, 1991; Hoffmann, 1993).

Nakon velikog imigracijskog vala sedamdesetih godina<sup>4</sup> naglasak na privremenosti kao jednom od osnovnih obilježja suvremene migracije, ponajviše ekonomske, sveo je značaj migrantske populacije na ulogu koju ona ima na tržištu rada. Zbog marginaliziranja imigrantske populacije i zanemarivanja njezine budućnosti zemlje primitka (ali i zemlje porijekla) morale su se suočiti s činjenicom: da se ova populacija ustaljuje u zemljama primitka, da se smanjila njena pokretljivost, da se feminizira, da su se obitelji objedinile, da se pojavila tzv. druga i treća generacija ("imigranata"), da se povećala nezaposlenost imigranata, da su migracijske politike zemlje porijekla i zemlje primitka neusklađene. Ove

---

<sup>1</sup> U Njemačkoj je, primjerice, tokom 1992. zabilježeno 2506 djela ksenofobičnog nasilja (od čega 16 umorstava) za razliku od 1991. kada ih je bilo "samo" 1483 (Krause, 1993: 46).

<sup>2</sup> Francuska, Njemačka i zemlje Beneluxa potpisale su 14. lipnja 1985. dogovor u Schengenu. Kasnije su im se pridružile Italija, Španjolska i Portugal. Tim dogovorom zemlje potpisnice odredile su pojam zajedničkih vanjskih granica i neke odnose unutar njih.

<sup>3</sup> Jedinstvenim evropskim aktom iz 1986. predviđjelo se ukidanje granica između zemalja članica Evropske zajednice do 31. prosinca 1992.

<sup>4</sup> Posljednjih godina zemlje primitka pokušavaju zaustaviti priljev stranih radnika. Tako se mijenja i struktura onih koji ulaze u zemlje primitka. Osira članovima obitelji imigranata u skladu s politikom kontroliranog ujedinjavanja obitelji, ulazak je dopušten uglavnom samo tražiteljima azila i izbjeglicama.

objektivne činjenice uključuju i sasvim pojedinačne, ljudske potrebe tih ljudi implantiranih u urbane sredine različite od njihovih zajednica porijekla, gotovo u pravilu ruralnih. Ustaljenjem u zemlji primitka imigranti nastoje biti sve manje strancem, a sve više ravnopravnim građaninom i članom (barem) lokalne zajednice. Međutim, on pripada manjini, drukčije mu je etničko porijeklo čije je (uglavnom) ruralne korijene unekoliko izgubio. Upravo njegova manjinska etnička različitost povezana s neposjedovanjem političkih prava te (vrlo često) pripadnošću nižoj socioekonomskoj i sociokulturnoj kategoriji (na primjer, gotovo u pravilu niži stupanj školovanja i niži lingvistički nivo) umanjuju njegovu fleksibilnost i prilagodljivost brzim promjenama razvijenog društva i dovode ga u stanje socijalne diskriminiranosti. No djeca migranata ne žele prihvatiti reduciranje na sociokulturni profil svojih roditelja.

Sve te promjene uočile su zemlje primitka prepoznajući višekulturnost svojih društava što su je i imigranti učinili vidljivijom. Pokazale su, makar i formalno, otvorenost za promjenu obrazaca svojih kulturnih politika. Nakon otvorene, a potom više ili manje prikrivene asimilacijske politike u ranim sedamdesetim godinama razvila se ideja interkulturalizma (Laacher, 1991; Cole, 1989; Perotti, 1986b).

### **Interkulturalizam: obrazovanje za sve**

Ideja interkulturalizma potaknuta je kulturnom šarolikošću što su je Zapadnom Evropom proširili migranti. Premda je i dalje ostala izričito vezana uz migracijski kontekst ona je ipak postupno sazrijevala i u ideju o stvaranju novoga evropskoga kulturnog identiteta što ga je valjalo oblikovati prije svega putem interkulturalnog odgoja.

Cilj interkulturalnog odgoja nije samo stjecanje znanja o različitim kulturama jer, kako kaže Carmel Camilleri (1985), moguće je istovremeno biti dobar poznavalac kultura a ipak iskazivati neprijateljstvo prema njihovim pripadnicima. On navodi dva cilja interkulturalnog obrazovanja. Jedan je naučiti prihvaćati različitost. Da se ta vještina ne pretvori u puku toleranciju koja ne isključuje hijerarhiziranje i potcjenjivanje drugih pojedinaca i grupa valja savladati i još jedan cilj, relativističko mišljenje. Temelji takva načina mišljenja jesu dvije spoznaje: da je svaka kultura zasebna logika modela iz kojeg izvire i da niti jedan model ne može procjenjivati neki drugi model (Camilleri, 1990).

Interkulturalnim obrazovanjem ne mogu se riješiti svi problemi višekulturnih društava, ali se može nastojati promijeniti "stavove i predodžbe pojedinaca i grupa tako da se one koji su drukčiji promatra objektivno i racionalno" (Camilleri, 1990: 147). Stoga interkulturalno obrazovanje ne bi trebalo shvatiti kao uvođenje neke nove vrste znanja već kao novi prisup koji nastoji integrirati znanja različitih disciplina (povjesti, sociologije, antropologije, psihologije i drugih). Zamišljeno je kao obrazovanje za sve, a ne samo za neke pripadnike društva (manjine na primjer). Interkulturalizmom se predviđa uzajamnost, ravnopravno i punovrijedno sudjelovanje i razmjenjivanje između *svih* kultura u kontaktu (Čačić, 1989; Katunarić, 1991).

Entuzijazam osamdesetih godina kao da je utihnuo. Interkulturalizam jest i dalje politika usmjerena prije svega prema migrantskoj populaciji. Tako izoliran, ponekad i diskriminira, a ne samo da promovira različitost.

Postmoderno vrijeme ne vjeruje više u prosvjetitelje i svemoć odgoja, ali poznaje snagu medija i sve savršenijih komunikacijskih sustava koji vode rušenju granica i stvaranju globalnog društva.<sup>5</sup> No, dok ideološko, političko ili ekonomsko ujedinjenje počiva na tehničkoj i elitističkoj osnovi, kulturne, etničke i nacionalne zajednice temelje se i na kolektivnom identitetu (Smith, 1990: 175). Na putu prema globalnom društvu čvrsto stoji nacionalna država sa svojim tradicionalnim stavovima koji se ogledaju i u nacionalnom obrazovanju i kulturnoj politici. Unatoč odlukama promjene se teško ukorjenjuju. Kao primjer takva pokušaja može poslužiti francuska obrazovna i kulturna politika.

### **Društvo, interkulturalizam i obrazovanje (neka iskustva iz Francuske)**

Mnoge su zemlje prihvatile projekt Evropskog vijeća o ostvarivanju interkulturalnog odgoja. U Francuskoj se on, na primjer, uvodi već u ranim sedamdesetim godinama. Započeto je osnivanjem Centara za obrazovanje i informiranje u vezi sa školovanjem djece migranata (Centre de formation et d'information pour scolarisation des enfants des migrants - CEFISEM). Uloga ovih Centara<sup>6</sup> jest pripremati nastavnike da svojim radom pridonese što boljoj integraciji djece stranih radnika u francuski školski sustav. Centri nastoje svojim radom obuhvatiti i strane nastavnike što ih šalju zemlje emigracije da poučavaju "jezik i kulturu porijekla" (langue et culture d'origine) kako bi upoznali francuski školski sustav i pedagoške norme što u njemu vrijede.

Učenici imigranti uključuju se u redoviti školski sustav unutar kojeg je organizirana i dopunska nastava za one novo-pridošle koji imaju poteškoće u prilagodbi a prvenstveno u poznavanju jezika. Dodatnu pomoć učenici-imigranti mogu dobiti u posebnim odjelima za "uvođenje" (Class d'initiation - CLIN) na prvom stupnju, te u odjelima za "dostizanje" (Cour de rattrapage intégré - CRI) i "prilagođavanje" (Classe d'adaptation - CLAD) na drugom stupnju školovanja.

---

<sup>5</sup> Masovni mediji postaju sve važniji izvori stereotipa i predodžbi što određuju našu percepciju drugih (pojedinaca ili grupa) (Perotti, 1991). Osobito satelitska televizija, pored ostalih medija, čini svjetski kulturni prostor šarolikijim, a mnoge kulture i jezike bližima i poznatijima pogotovo u onim dijelovima svijeta gdje oni pripadaju manjinskim grupama.

<sup>6</sup> Prvi CEFISEM osnovan je 1975 (od 1975 do 1977. nastalo je sedam CEFISEM-a, a šesnaest drugih između 1980. i 1985). Formirani unutar škola za obrazovanje nastavnika zbog svoga specifičnog načina rada (predavanja gostiju-eksperata, posjeta školama i krajevima s velikom koncentracijom stranaca) ovi Centri su relativno samostalni. Organiziraju se tečajevi za nastavnike kao dio njihova permanentnog obrazovanja. Tečajevi traju 1-6 tjedana i uključuju predavanja iz psihologije, sociologije, lingvistike itd., rad u grupama i diskusije. (Vidi: Porcher, 1980; "A l'école, l'intégration", 1991).

“Kulturu i jezik porijekla” poučavaju učitelji iz zemalja porijekla unutar redovitih školskih sati ili izvan rasporeda sati, što ovisi i o konkretnim mogućnostima. Svaki strani nastavnik vezan je uz jednu od škola u ovoj radi (école de rattachement). Nastavu vodi u vrijeme redovite nastave u okviru “integriranih” tečajeva (cours intégrés) ili u vrijeme kada francuske škole ne rade (srijedom, subotom poslije podne, nedjeljom) u tzv. “neintegriranim” ili “paralelnim” tečajevima (cours parallèles ili difféérés), često izvan školskih prostorija (Blot, 1980; Boulot i Boyzon-Fradet, 1991).

Interkulturalna praksa postepeno je postala sve raznovrsnijom. Provođe je mnoge škole koristeći različite mogućnosti ovoga fleksibilnog koncepta: potiče se školska razmjena, suradnja domaćih i stranih nastavnika, višejezično izdavaštvo, kulturna animacija u gradskim četvrtima i slično.<sup>7</sup>

Svi takvi pokušaji, od kojih su mnogi ostali anonimni, ostvaruju se u gradovima i četvrtima u kojima postoji visoka koncentracija stranaca, u takozvanim područjima za prioritetno urbaniziranje (zone à urbaniser en priorité - Z.U.P.) i područjima prioritarnog odgoja (zone d'éducation prioritaire - Z.E.P.) nazvanim tako jer je u njima nagomilano najviše problema, pa treba poboljšati uvjete života, humanizirati ih, intenzivirati odgojnu djelatnost. To su i područja, gotovo geta, u kojima stanuju niži društveni slojevi, najčešće stranci.

Programi usmjereni prema ovim područjima neka su vrsta pozitivne diskriminacije na francuski način. Moglo bi se reći da tim programima pripada i projekt “partnerstva” što je pod parolom “Dati više onima koji imaju manje” 1981-82. u okviru Nacionalnog obrazovanja uveden u Z.E.P.<sup>8</sup> Cilj mu je bio izjednačavanje obrazovnih šansi i borba protiv školskog neuspjeha. “Partnerstvo” je trebalo omogućiti raznovrsne pomoći učenicima u nepovoljnijem socioekonomskom položaju, otvoriti školu prema okolini, a od okoline učiniti predmet proučavanja. Neke analize pokazuju da je projekt partnerstva, usmjerujući se prvenstveno na Z.E.P. i Z.U.P., postao “modernizirana verzija specijalnog obrazovanja ili obrazovanja siromašnih iz XIX stoljeća” (Chauveau i Rogovas-Chauveau, 1991: 21-22) koji želeći promovirati segregira (Seksig, 1993).

Interkulturalno djelovanje u Francuskoj ne iscrpljuje se provođenjem interkulturalnog odgoja u školi (npr. organizirana je i izložba “Les enfants d'immigration” u Beaubourgu)<sup>9</sup> i

<sup>7</sup> U toku interkulturalističkog projekta pojavljivali su se, smjenjivali i razvijali različiti oblici djelatnosti. U školi u La Ville Neuvele de Saint-Quentin-en-Yvelines (Cité du Bois de l'Etang u općini La Verrière) npr. promovirana je suradnja stranih i domaćih nastavnika (Padrun, 1983). Interkulturalni odgoj postao je globalni projekt u cijelom Pavillons-sous-Bois, a škola u Saint-Priestu pokrenula je inicijativu za školskom razmjenom s Tunisom i uz pomoć CEFISEM-a iz Lyona ugradila se u život četvrti HLM-a (habitation à loyer modéré - stanovi s umjerenom stanarinom) (Saltiel, 1983). Interkulturalna animacija u Choisy-le-Roi i Bissy-Saint Léger omogućila je objavljivanje dječjih priča na arapskom, francuskom i porugalskom jeziku u izdanju kuće “L'Harmattan” (“Deux expériences novatrices”, 1986). Objavljena je brošura “Dites-le en 20 langues” kojom se žele učenicima približiti različiti jezici i pisma i potaknuti dijalog između kultura (Decourt, 1990).

<sup>8</sup> O programu partnerstva više u: “École: le temps des partenaires”, 1991.

<sup>9</sup> Organizirana je, primjerice, izložba “Les enfants d'immigration” u Beaubourgu (Perotti, 1984).

u radu s djecom imigrantskog porijekla već se i odrasle pokušava društveno promovirati.<sup>10</sup> Tako se u nekim gradovima pokušava osigurati, na primjer, i sudjelovanje imigranata u općinskim upravama (v. Perotti, 1988a).

Značajan je svaki pokušaj promoviranja kulture imigranata jer stvara sliku o važnosti i vrijednosti njihove kulture, a u njih razvija i utvrđuje osjećaj sigurnosti. No, teško je bez stanovite sumnje sve ove pokušaje prihvatiti kao oblik približavanja kultura jer se često doimaju kao još jedan oblik izdvajanja i "folklorizacije" imigrantske kulture koja ne nalazi svoje mjesto u svakodnevnom životu većinske kulture.<sup>11</sup> Sve dok je to djelovanje iznimno i izvrgnuto kritikama i anonimnim pritužbama ili s druge strane pohvalama (kada, dakle, izaziva pažnju kao nešto neuobičajeno) ono nije odraz stvarnih društvenih prilika već samo pokušaj koji ne mora postati i zbiljskom društvenom praksom. A zbiljskom društvenom praksom teško će i postati jer je uglavnom usmjeren na zaštitu manjinskih kultura, a manje na stvarni kontakt kultura. Zbiva se najčešće u točno definiranim uvjetima veće koncentriranosti migracijske populacije dok indigeno stanovništvo ostaje po strani. S jedne strane upućen prvenstveno prema (imigrantskoj) manjini, s druge strane interkulturalizam je ideja i interes (domaće, intelektualne) manjine. O tome se može zaključiti i na osnovi francuske migracijske politike izuzetno restriktivne nakon 1974, koja stimulira povratak i koja strancima samo pod uvjetom naturalizacije daje građanska prava.

Povećanje nezaposlenosti, porast nacionalizma i strah za nacionalni identitet Francuske - sve to otežava položaj imigranata.<sup>12</sup> Povratak stranaka desnog centra na vlast utječe i na položaj migranata u Francuskoj. U lipnju 1993. predložene su promjene u zakonodavstvu koje se tiču prava na državljanstvo, kontrolu identiteta i uvjete ulaska i boravka stranaca. Pomak prema još većem zatvaranju, ograničenjima i otporu prema imigrantima francusko javno mnijenje uglavnom je odšutjelo (Perotti, 1993a).

---

<sup>10</sup> Organiziraju se izložbe, provodi se animacija u gradovima, podržavaju festivali poput "Musique metisse" (Angoulême) i slično (npr. Semaine des Communautés u Colmaru; Strasbourg, ville en couleurs) (usp. Perotti, 1986a; Mousset i Videau, 1993).

<sup>11</sup> Tako je npr. izložbu u Parizu posjetilo 36% Francuza, dok su ostalo bili stranci (Perotti, 1984). Televizijskoj emisiji namijenjenoj imigrantima koja se emitira od 1975 (najprije kao tjedni magazin: Immigrés parmi nous, Mosaïque, Ensemble aujourd'hui, Rencontres, a od veljače 1993. Premier Service kao dnevna emisija) gledanost stalno opada. Usmjerivši program prema imigrantskoj populaciji, financijer FAS (Fonds d'Action Sociale) nije iskoristio najmoćniji medij za ostvarenje svog osnovnog cilja - integraciju imigranata i njihovih obitelji u francusko društvo (usp. Hargreaves, 1993).

<sup>12</sup> Između ostalih i to su razlozi zbog kojih u osamdesetim godinama nastaju pokreti kao što su "S.O.S. - racisme (Touche pas à mon pote)", "Mémoire Fertile" (poslije prekinuo s radom), "France Plus" i sl. kojima je cilj uspostaviti ravnopravniji odnos između različitih naroda i kultura. Nekada glavni mobilizatori, početkom devedesetih ostali su bez sredstava, političkog i medijskog oslonca (o tome vidi npr. Perotti, 1988b i 1993a).

## Obrazovanje djece migranatskog porijekla: interkulturalistička pedagogija i nastava jezika i kulture porijekla

Interkulturalistički projekt ponajprije obavezuje zemlje Evropske zajednice na organizaciju nastave koja bi učeniku omogućila interioriziranje stava o kulturnom relativizmu i istovremeno integriranje iskustva kulture porijekla s kulturom koja ga okružuje. Suradnja sa zemljom porijekla čini se ovdje nezamjenljivim izvorom mogućnosti da se ostvari projekt interkulturalističke pedagogije u zemljama primitka. Mnoge kulturne institucije postaju posrednici u toj suradnji, prenositelji informacija, organizatori susreta.<sup>13</sup>

Među tim institucijama jest i dopunska škola, tj. nastava jezika i kulture porijekla. Dopunska škola motivirana je mnogim čimbenicima. Zemlja porijekla želi zadržati vezu sa svojom dijasporom i utjecati na oblikovanje i očuvanje nacionalnog identiteta, ali i olakšati mogući povratak. O povratku misli i zemlja primitka, gledajući isprva na strane radnike kao na privremenu radnu snagu, koju želi potaknuti na povratak i olakšati joj repatrijaciju. No, tijekom vremena pokazalo se da je migrantskoj populaciji potrebnije omogućiti kontakt sa zemljom porijekla, osigurati dostojanstveniju integraciju u zemlju primitka i smanjiti kulturni jaz koji nastaje između roditelja i djece. Nastava jezika i kulture porijekla pokazala se kao višestruki kohezijski čimbenik. Poznavanje zemlje porijekla (njene prošlosti i kulture) pojačava samopouzdanje i pomaže kako školsku integraciju tako i učenje jezika zemlje primitka. (*School and socio-cultural...*, 1989.) Općenito se smatra da poznavanje i jednoga i drugog jezika povoljno utječe na školski uspjeh. I to je jedan od razloga što se uvelo učenje materinskog jezika i kulture porijekla u školski sustav zemalja primitka.

Nastava jezika i kulture porijekla u zemljama Evropske zajednice nije prepuštena privatnoj inicijativi već je službeno uvedena u škole. Organizacijske su mogućnosti različite, mijenjaju se od zemlje do zemlje, ovise i o broju (mogućih) učenika. Hrvatsku dopunsku školu, primjerice, pohađa u Njemačkoj, Austriji, Švicarskoj, Francuskoj, Nizozemskoj, Belgiji i Švedskoj, prema informaciji Ministarstva za kulturu i prosvjetu, oko 15500 učenika između sedam i devetnaest godina. S njima radi 160 nastavnika ili jedan nastavnik sa oko stotinu učenika. Svaka zemlja ima svoje školske propise, a u svakoj od tih zemalja i hrvatska dijaspora ima svoja specifična obilježja. Sve to uvjetuje i organizaciju nastave. Neke od njih same organiziraju nastavu, a zemlja porijekla pojavljuje se kao partner pri odlučivanju o programima, nastavnicima, stručnom usavršavanju i slično (Austrija, Nizozemska, Švedska i većina njemačkih pokrajina). Druge pak zemlje (Francuska, Švicarska, Belgija i tri njemačke pokrajine) osiguravaju besplatan školski prostor i služenje nastavnim pomagalicama. Ostalo je briga zemlje porijekla. Vrijeme nastave također je različito, ovisno o školskoj organizaciji zemlje primitka, ali i obilježjima migrantske populacije u nekoj zemlji (veća ili manja homogenost, brojnost i slično).

<sup>13</sup> Jedan od mogućih oblika suradnje jest i pomoć pri osposobljavanju nastavnika koji (već) rade (ili će raditi) u odjelima s većim brojem djece imigrantskog porijekla. U Njemačkoj se tako buduće nastavnike obučava i jezik i kultura porijekla imigranata. U Švicarskoj se za njih organiziraju seminari i informativni susreti. U Austriji postoje tečajevi u trajanju od četiri do šest tjedana kako bi se budući nastavnici pripremili za rad s djecom imigranata (*School and socio-cultural...*, 1989).

Tako je i s izborom i pripremom učitelja. Većina zemalja izbor učitelja prepušta zemlji porijekla, a neke ih i same odabiru.<sup>14</sup>

Nekadašnja potpuna izoliranost učitelja jezika i kulture porijekla od njihovih kolega iz zemlje primitka trebala bi se pretvoriti u suradnju.<sup>15</sup> Učitelj u dopunskoj školi, pogotovo kada se imigracijska zajednica oslanja uglavnom samo na njega, mora moći udovoljiti mnogobrojnim zahtjevima. Od njega se očekuje i suradnja s predstavnicima školskih vlasti, lokalne zajednice, raznih udruženja, društvenih institucija i, naravno, roditelja. Da bi to uspio mora se prije svega sam osjećati sigurnim u novim uvjetima. Stručnost za učiteljsko zvanje postaje tako samo jedna od poželjnih osobina uspješnog učitelja.

Na neka druga obilježja njegove ličnosti upućuju novija psihološka istraživanja koja se bave povezanošću učinkovitosti interkulturalnog kontakta i osobinama ličnosti. Prema njima uspješnije u interkulturalnom kontaktu jesu osobe koje posjeduju: interpersonalne vještine (poznavanje jezika, sposobnost uspostavljanja kontakta); sposobnost društvene interakcije (koja uključuje slijedeće dimenzije komunikativnog ponašanja: pokazivanje poštovanja, orijentiranost prema znanju, empatiju, ponašanje prema ulogama, rukovođenje interakcijom, toleranciju prema različitosti); razvijenu kulturnu empatiju (što se smatra najvažnijom predispozicijom a uključuje svijest o kulturnim razlikama i njihovo razumijevanje); osobine ličnosti kao što su strpljivost, tolerancija na složenost i neizvjesnost, fleksibilnost, intelektualna zantiželja i slično te menadžerske sposobnosti (sposobnost rješavanja problema, umjeće taktičnog rješavanja konflikta, organizatorska sposobnost) (Cui i Awa, 1992). To su osobine ličnosti koje bi trebalo tražiti pri izboru učitelja, sudionika u interkulturalističkoj pedagogiji, ali i osobine ličnosti koje bi interkulturalističkim obrazovanjem valjalo razviti kod učenika.

## Umjesto zaključka

Škola je samo jedan od socijalizacijskih čimbenika. U njoj se uloge uče onako kako to diktiraju društvene okolnosti, odnosno organizator koji je uspostavlja (ponajčešće država i dominantna društvena grupa). Djeca migrantskog porijekla socijaliziraju se prije svega u okrilju sustava vrijednosti i običaja zemlje primitka. Stoga su za imigrantsku populaciju važna obilježja obrazovnog sustava zemlje u kojoj ona živi i mogućnost suradnje zemlje porijekla i zemlje primitka (i) na obrazovnom planu. Tek suradnjom u kojoj bi dopunska nastava bila samo mali dio, zemlja porijekla mogla bi direktnije utjecati na oblikovanje identiteta mladih generacija.

<sup>14</sup> Švedska i Velika Britanija, primjerice, same odabiru nastavnike među pripadnicima "druge generacije" i osposobljavaju ih za rad. Ostale zemlje suraduju sa zemljama porijekla koje biraju i šalju nastavnike. Austrija i Francuska (i Luksemburg) prihvaćaju nastavnike koje šalje zemlja porijekla, ali zahtjevaju njihove pedagoške kvalifikacije i poznavanje jezika zemlje primitka. U Austriji nastavnici moraju pohađati i uvodni tečaj od nekoliko tjedana (*School and socio-cultural...*, 1989).

<sup>15</sup> Kao primjer suradnje između domaćih nastavnika i nastavnika jezika i kulture porijekla može poslužiti čitav program interkulturalne pedagoške djelatnosti što ga već jedno desetljeće provode nastavnici škole Robespierre u Fontaineu (Francuska) (v. Henry-Lorcerie i Soler, 1989).

Koncept interkulturalističkog odgoja pruža temelje raznovrsnoj suradnji. Opsežnost i slojevitost interkulturalističke ideje ne može se, međutim, potpuno razviti u shematiziranoj praksi koja se svodi na prepoznavanje digniteta kulture porijekla imigranata. Nema *interakcije* u takvu interkulturalizmu. No, ni cjelokupne društvene prilike natopljene etnocentrizmom ne potiču interakciju. Unatoč volji za ujedinjenjem Evropa je još prepuna podjela. Zatočenici tih podjela jesu i migranti podijeljeni na one sa više i na one sa manje prava.

Ipak, interkulturni odgoj jedna je od obaveza nove Unije. Izazov i za zemlje primitka i za zemlje porijekla. Hoće li ga znati i moći iskoristiti? Ujedinjavanje Evrope i složenost evropskih prilika, ukorijenjenost isticanja razlika i snažno izražena nacionalna solidarnost dat će u međusobnom dodiru odgovor na interkulturni projekt koji se okružen sumnjom ipak pokušava provoditi već gotovo dva desetljeća.

#### LITERATURA

ÅLUND, Aleksandra i Carl-Ulrik SCHIERUP. *Paradoxes of Multiculturalism*. Aldershot: Avebury, 1991.

“A l'école, l'intégration”, *Hommes & Migrations*, Paris, 1991, (tematski) br. 1146.

BAUMAN, Zygmunt. “Modernity and Ambivalence”, u: M. Featherstone (ur.). *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage, 1990, str. 143-169.

BERGER, Peter L. i Thomas LUCKMANN. *The Social Construction of Reality*. Garden City, New York: Doubleday & Company, 1966.

BERQUE, Jacques. *New Minority Groups in the Citadel of Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.

BLOT, Bernard. *La situation socio-culturelle des migrants et de leurs familles en France*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1980.

BOULOT, Serge i Danielle BOYZON-FRADET. “Élèves étrangers: obligation scolaire et classes d'accueil”, *Hommes et Migrations*, Paris, 1991, br. 1146, str. 12-14.

CAMILLERI, Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne: Unesco, 1985.

CAMILLERI, Carmel. “Formation à l'interculturel et psychologie”, *Migrants-Formation*, Paris, 1990, br. 80, str. 140-147.

CHAUVEAU, Gérard i Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU. “Le temps des partenaires”, *Migrants-Formation*, Paris, 1991, br. 85, str. 6-22.

CHERKAOUI, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

- COLE, Mike (ur.). *The Social Contexts of Schooling*. London: The Falmer Press, 1989.
- CUI, Geng i Njoku E. AWA. "Measuring Intercultural Effectiveness: An Integrative Approach", *International Journal of Intercultural Relations*, god. 16, 1992, br. 3, str. 311-328.
- ČAČIĆ, Jadranka. "Društvena uvjetovanost interkulturnog odgoja", simpozij *Interkulturalizam i dvojezičnost u odgoju migranata/Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit bei Migranten*, Zagreb, 16-18. svibnja 1989. 19 str.
- ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka. "Skica za sociologijski pristup interkulturnoj komunikaciji", u: O. Čaldarović, M. Mesić i A. Štulhofer (ur.). *Sociologija i rat*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, 1992, str. 33-40.
- ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka. "Education and Inter-Ethnic Relations", u: S. Devetak, S. Flere i G. Seewann (ur.). *Kleine Nationen und ethnische Minderheiten im Umbruch Europas/ Petites nations et minorités ethniques dans une Europe en devenir*. München: SLAVICA Verlag, 1993, str. 254-258.
- DECOURT, Nadine. "'Dites-le en 20 langues', un outil et ses modes d'emploi", *Migrants-Formation*, Paris, 1990, br. 80, str. 188-193.
- DEMORGON, Jacques. *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin, 1989.
- "Deux expériences novatrices", *Hommes et Migrations*, Paris, 1986, br. 1094, str. 9-11.
- DURKHEIM, Émile. *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.
- "École: le temps des partenaires", *Migrants-Formation*, Paris, 1991, (tematski) br. 85.
- L'éducation multiculturelle*. Paris: OCDE, 1987.
- Les enfants de migrants à l'école*. Paris: OCDE, 1987.
- Final Conference (Rotterdam, 7-11 April 1986). General Report*. Strasbourg: Council of Europe, 1987.
- FINKIELKRAUT, Alain. *Poraz mišljenja*. Zagreb: Naprijed, 1992.
- GIDDENS, Anthony. *Sociology*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- HARGREAVES, Alec G. "Télévision et intégration. La politique audiovisuelle du FAS", *Migrations Société*, Paris, god. 5, 1993, br. 30, str. 7-22.
- HENRY-LORCERIE, F. i A. SOLER. "Les cultures dans la classe", *Migrants-Formation*, Paris, 1989, br. 77, str. 96-117.
- HOFFMANN, Stanley. "Thoughts on the French Nation Today", *Dædalus*, Cambridge, Mass., god. 122, 1993, br. 3, str. 63-79.
- JONES, Crispin i Keith KIMBERLEY (ur.). *Intercultural Education. Concept, Context, Curriculum Practice*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

- KATUNARIĆ, Vjeran. "Jedan uvod u interkulturalizam", *Thélème*, Zagreb, god. 37, 1991, br. 2, str. 111-132.
- KEMPER, Peter (ur.). *Postmoderna ili borba za budućnost*. Zagreb: August Cesarec, 1993.
- KLUSMEYER, Douglas B. "Aliens, Immigrants, and Citizens: The Politics of Inclusion in the Federal Republic of Germany", *Dædalus*, Cambridge, Mass., god. 122, 1993, br. 3, str. 81-114.
- KRAUSE, Suzanne. "Un an de violences xénophobes en Allemagne", *Hommes & Migrations*, Paris, 1993, br. 1169, str. 45-49.
- LAACHER, Smaïn. "Les écrits sur la scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère", *Migrations Société*, Paris, god. 3, 1991, br. 16-17, str. 64-79.
- MANN, Michael. "Nation-States in Europe and Other Continents: Diversifying, Developing, Not Dying", *Dædalus*, Cambridge, Mass., god. 122, 1993, br. 3, str. 115-140.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. *La sélection implicite à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.
- MOUSSET, Christian i André VIDEAU. "Le festival d'Angoulême, de 'Jazz en France' à 'Musiques métisses'" *Hommes & Migrations*, Paris, 1993, br. 1161, str. 22-24.
- One School, Many Cultures*. Paris: OECD, 1989.
- PADRUN, Ruth. "L'expérience interculturelle de Saint-Quentin-en-Yvelynes", u: *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1983, str.151-167.
- PEROTTI, Antonio. *Case study. Exhibition on "the children of immigration"*. Strasbourg: Council of Europe, 1984.
- PEROTTI, Antonio. *Case study. The exhibition "Strasbourg, a town of many colours"*. Strasbourg: Council of Europe, 1986/a/.
- PEROTTI, Antonio. "Migration et société en Europe: les mutations récentes et leurs conséquences éducatives et culturelles", u: *Rapport final du groupe de projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1986/b/, str. 21-57.
- PEROTTI, Antonio. "Les expériences de Mons-en-Baroeul et d'Amiens. La participation des étrangers à la gestion de la commune", *Presse et Immigrés en France*, Paris, 1988/a/, br. 162-164.
- PEROTTI, Antonio. "Le mouvement associatif immigré face à l'Europe sans frontières", *Presse et Immigrés en France*, Paris, 1988/b/, br. 167-168.
- PEROTTI, Antonio. *Action to Combat Intolerance and Xenophobia*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.

- PEROTTI, Antonio. "Politique de l'immigration. De la 'génération Mitterrand' à la 'génération Pasqua'", *Migrations Société*, Paris, god. 5, 1993/a/, br. 28-29, str. 105-116.
- PEROTTI, Antonio. "La pluriculturalité des sociétés européennes. L'état des lieux", *Migrations Société*, Paris, god. 5, 1993/b/, br. 30, str. 53-70.
- PORCHER Louis. *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg: Council of Europe, 1980.
- PORCHER Louis. "L'interculturel aujourd'hui - réflexions méthodologiques", u: *Rapport final du groupe de projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1986, str. 1-20.
- SALTIEL, Michèle. "Ils font baisser le niveau..." , *Le Monde de l'Éducation*, Paris, 1983, br. 100, str. 59-63.
- School and Socio-Cultural and Linguistic Integration of the Children of Migrant and Former Migrant Workers. Meeting of specialists...* Ljubljana: Unesco, 1989.
- SEKSIG, Alain. "L'école, notre lieu commun", *Hommes & Migrations*, Paris, 1993, br. 1164, str. 23-26.
- SMITH, Anthony D. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- SMITH, Anthony D. "Towards a Global Culture?" , u: M. Featherstone (ur.). *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage, 1990, str. 171-191.
- WIHTOL de WENDEN, Catherine. "Flux migratoires et politiques d'immigration européennes", *Hommes & Migrations*, Paris, 1992, br. 1159, str. 6-17.

## INTERCULTURALISM AND EDUCATION OF CHILDREN OF MIGRANT ORIGIN

### SUMMARY

In this paper the author analyses, in the context of an intercultural approach, some of the problems pertaining to educating children of migrant origin. She first discusses socializational influence of the school, which is always linked to the influence of the state and dominant culture. Therefore, education of the children of migrant origins is also placed in the context of social change (especially change which affects the migrant population). The intercultural project, which has for two decades (more or less) conpenetrated, among other things, the education systems of West European countries, is discussed with reference to the example of France. Finally, the author emphasizes the importance of cooperation between countries of migrant origin and immigration countries in the realization of the concept of intercultural education. Nevertheless, this concept, according to the author, cannot be sufficiently envigorated within a schematized practice that is (mainly) reduced only to recognizing the dignity of the original culture of immigrants, since interculturalism envisions mutuality, equal participation and exchange between all cultures in contact.