

Snježana Dobrota

INTERKULTURALIZAM U KONTEKSTU SUVREMENOGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA



IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS SPALATENSIS

IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS SPALATENSIS

Nakladnik

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
Poljička cesta 35, 21 000 Split

Odgovorna urednica

prof. dr. sc. Gloria Vickov, dekanica

Recenzentice

prof. dr. sc. Olga Denac
prof. dr. sc. Jelena Martinović-Bogojević

Lektura

Karla Bareta Grgić, prof.

Korektura

Karla Bareta Grgić, prof.

Slika na naslovnici

Žana Bajić, Katharsis Sefardica, akril, 140 x 70 cm

ISBN (Tisak)

978-953-352-091-9

ISBN (Online)

978-953-352-163-3

Tiskano izdanje odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta u Splitu
odlukom od 20. travnja 2023. godine.

Online izdanje odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta odlukom od 17. lipnja 2026.



Snježana Dobrota

INTERKULTURALIZAM U KONTEKSTU SUVREMENOGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA



Filozofski fakultet u Splitu
Split, 2026.

Sadržaj

PREDGOVOR	7
1. KULTURA I IDENTITET	9
1.1. Kultura	9
1.2. Kulturna inteligencija	12
1.3. Identitet	15
1.4. Literatura	18
2. INTERKULTURNA KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA	21
2.1. Interkulturna svijest	22
2.2. Interkulturna osjetljivost	25
2.3. Interkulturna efikasnost	31
2.4. Interkulturni stavovi	33
2.5. Interkulturna kompetencija učitelja	35
2.6. Literatura	39
3. INTERKULTURNO GLAZBENO OBRAZOVANJE	47
3.1. Interkulturno obrazovanje	47
3.2. Interkulturno umjetničko obrazovanje	51
3.3. Interkulturno glazbeno obrazovanje	55
3.3.1. Povijesni razvoj interkulturnoga glazbenog obrazovanja	55
3.3.2. Pristupi interkulturnom glazbenom obrazovanju	58
3.3.3. Filozofije interkulturnoga glazbenog obrazovanja	65
3.3.4. Interkulturno glazbeno obrazovanje u kontekstu razvoja interkulturene komunikacijske kompetencije	71
3.3.5. Definiranje pojma muzikalnosti u kontekstu interkulturnoga glazbenog obrazovanja	76
3.4. Literatura	80
4. ZAKLJUČAK	89
4.1. Literatura	92
5. BILJEŠKA O AUTORICI	93

PREDGOVOR

Ova je znanstvena monografija nastala kao plod dugogodišnjega autoričina rada na istraživanju problematike interkulturnoga glazbenog obrazovanja.

Monografija je podijeljena u četiri poglavlja. U prvom poglavlju, *Kultura i identitet*, definiraju se pojmovi kultura, kulturna inteligencija i identitet. Budući da postoje brojne definicije kulture, prikazane su one koje su relevantne za razmatranje problematike interkulturnog obrazovanja. Kulturna inteligencija definira se kao sposobnost efikasnog funkcioniranja u situacijama koje karakterizira kulturna raznolikost, a sadrži četiri faktora: metakognitivni, kognitivni, motivacijski i bihevioralni. Pojam identiteta razmatra se u smislu osobina razmišljanja i predodžaba koje ljudi imaju o sebi, a za problematiku interkulturnog obrazovanja posebno su zanimljive esencijalističke i neesencijalističke definicije identiteta. Prva skupina definicija polazi od ideje da svaka etnička, odnosno kulturna grupa posjeduje apsolutan i fiksiran skup povijesnih osobina koje stvaraju njezin identitet, a neesencijalističke se definicije usmjeravaju prema osobinama koje su zajedničke članovima etničke, odnosno kulturne grupe, ali i prema razlikama unutar nje. Takva definicija uzima u obzir činjenicu da su identiteti suvremenog društva promjenljivi, nezavisni, neodređeni i mnogostruki, pa su fiksnost, koherentnost i stabilnost identiteta u suvremenom društvu dovedeni pod znak pitanja.

Drugo poglavlje, *Interkulturalna komunikacijska kompetencija*, donosi teorijska i empirijska razmatranja fenomena interkulture komunikacijske kompetencije, odnosno sposobnosti efikasne interakcije u multikulturalnim sredinama. Navedena kompetencija obuhvaća kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu sposobnost, pa se u tom smislu razmatraju pojmovi interkulture svijesti, interkulture osjetljivosti i interkulture efikasnosti. U nastavku slijedi objašnjenje pojma interkulturalnih stavova te interkulture kompetencije učitelja.

U trećem poglavlju, *Interkulturalno glazbeno obrazovanje*, razmatra se problematika interkulturnog obrazovanja općenito, koje promiče promjenu postojećeg obrazovnog sustava i usmjerava se prema ideji jednakih obrazovnih

moгуćnosti za sve ućenike. Temeljna je postavka interkulturnog obrazovanja da bi svi ućenici trebali imati jednake obrazovne moгуćnosti, odnosno moгуćnosti akademskog postignuća. U nastavku se prikazuje problematika interkulturnog umjetnićkog obrazovanja, kao obrazovanja koje ima vaŹnu društvenu i kulturnu ulogu, i koje predstavlja vaŹan dio interkulturnog obrazovanja općenito. Interkulturene umjetnićke forme pomaŹu ućenicima u procjenjivanju razlićitih kategorija estetskih objekata, razumijevanju kulturnih tradicija, osiguravajući pritom transnacionalne veze koje povezuju ućenike s raznolikim kulturnim naslijećem svih ćlanova društva. U razmatranju interkulturnoga glazbenog obrazovanja polazi se od njegova povijesnog pregleda te se prikazuju razlićiti pristupi i filozofije interkulturnoga glazbenog obrazovanja. Slijedi razmatranje interkulturnoga glazbenog obrazovanja i njegove povezanosti s interkulturnom komunikacijskom kompetencijom te definiranje pojma muzikalnosti u kontekstu interkulturnoga glazbenog obrazovanja.

U *Zakljućku* se ukazuje na vaŹnost interkulturnog (glazbenog) obrazovanja za Źivot u suvremenom društvu koje karakterizira globalizacija i brojne migracije.

Nadam se kako će monografija biti korisna literatura studentima i svima onima koji se bave glazbenom pedagogijom.

Veliku zahvalnost dugujem recenzenticama prof. dr. sc. Olgi Denac i prof. dr. sc. Jeleni Martinović-Bogojević.

Velika hvala Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu koji je financirao i objavio ovu monografiju.

1. KULTURA I IDENTITET

1.1. Kultura

Kultura je jedan od najšire rasprostranjenih elemenata društva. Ne postoji jedna, egzaktna definicija kulture. Britanski antropolog Tyler definira ju na sljedeći način: „Kultura predstavlja složenu cjelinu koja uključuje znanje, vjerovanja, umjetnost, moral, zakone, običaje i sve ostalo što čovjek stječe kao član društva” (Tyler, 1870; prema Avruch, 1998, 6). Kultura uključuje sve ono što ljudi dobivaju u društvu i prenose na sljedeće generacije (Clifford, 1988). Ona obuhvaća materijalnu i nematerijalnu kulturu, pa Newman (1995) i Valette (1986) ističu kako se materijalna kultura odnosi na fizičke artefakte društva, što uključuje zgrade, inovacije, hranu, tehnološke proizvode, umjetnička djela i sl., koji često predstavljaju prilagodbu društva na promjenljive uvjete okoline. Prema istim autorima, nematerijalna kultura odnosi se na kreacije društva koje se ne mogu identificirati direktno osjetilima i uključuju znanje, vjerovanja, običaje, vrijednosti, moral i simbole koji se kreiraju tijekom vremena i prenose na sljedeće generacije (Newman, 1995; Valette, 1986).

Drugim riječima, koncept kulture predstavlja sliku koju određena društvena ili etnička skupina ima o sebi u određenom razdoblju, stoga je riječ o društveno konstruiranoj koncepciji realnosti (Berger i Luckmann, 1967). Clifford (1988) ističe kako kulturne vrijednosti odražavaju moralne, etičke i estetske vrijednosti u koje određena društvena skupina snažno vjeruje i koje utječu na njezino društveno i osobno ponašanje. Eisner, nadalje, navodi sljedeće: „Jednako kao što kultura oblikuje umjetnosti, tako i umjetnost oblikuje kulturu. Naše djelovanje, tehnologija i imaginacija oblikuju naše slike, a naše slike onda oblikuju našu percepciju svijeta. Jedan od važnijih ciljeva umjetničkog obrazovanja je pomoći učenicima u razumijevanju takvih odnosa, istraživanjem interakcije između umjetnosti i kulture tijekom vremena” (Eisner, 1987, 20). Dakle, kako bismo imali pravilnu percepciju kulturno raznolikog društva i svijeta, različiti proizvodi materijalne i nematerijalne kulture trebaju se zrcaliti kroz različite vrste umjetničkih praksi multikulturnog društva.

Kultura je, prema Williamsu, „jedna od dviju ili triju najkompliciranijih riječi u engleskom jeziku. Uzrok tome dijelom se nalazi u njezinu zamršenom povijesnom razvoju u nekoliko europskih jezika, ali većim dijelom u činjenici da je ona postala važan pojam u nekoliko različitih intelektualnih disciplina, kao i u nekoliko zasebnih i nespojivih sustava razmišljanja” (Williams, 1985, 87).

Williams govori o trima različitim definicijama kulture. Tako se u 18. stoljeću kultura odnosila na „generalni proces intelektualnog, duhovnog i estetskog razvoja” (Williams, 1985, 90). Nadalje, za dio znanstvenika s kraja 18. i početka 19. stoljeća kultura je označavala određeni stil života (Williams, 1985, 90), dok se u radovima teoretičara s kraja 19. stoljeća kultura definira kao fenomen koji „opisuje djela i prakse intelektualne i, posebno, umjetničke aktivnosti (...) poput glazbe, književnosti, slikarstva, kiparstva, kazališta i filma (...), a ponekad i filozofije, znanosti i povijesti” (Williams, 1985, 90).

Cordeiro i suradnici (1994) smatraju kako kulturu sačinjava osam elemenata i to: jezik, ponašanje i norme ponašanja, stilovi učenja i poučavanja, obiteljski odnosi, rodne uloge, stavovi prema individualizmu, svijest o povijesti kulturne zajednice te religijska vjerovanja i prakse. Navedeni elementi nadalje se grupiraju u četiri komponente kulturne identifikacije – rod, sposobnost/nesposobnost, etnicitet i religija. Osim u slučaju roda, ostale se komponente mogu namjerno ili nenamjerno modificirati, mijenjajući pritom kulturnu identifikaciju pojedinca. Navedeni autori smatraju da je „o kulturnoj raznolikosti moguće razmišljati tako da je svaki pojedinac kulturno različit i da funkcionira u raznolikim kulturnim sferama” (Cordeiro i sur., 1994, 6–7).

Tiedt i Tiedt (1995) navode da kultura „označuje složen, integrirani sustav vjerovanja i ponašanja, koji može biti racionalan i iracionalan. Kultura predstavlja sveukupnost vrijednosti, vjerovanja i ponašanja koja su zajednička velikoj skupini ljudi” (Tiedt & Tiedt, 1995, 10). Prema takvoj definiciji, dob, socioekonomski status, seksualna i politička orijentacija, između ostalog, predstavljaju dodatne temeljne komponente kulturne identifikacije.

Kako ističe Coon, „kultura je sveukupnost društveno prenesenih obrazaca ponašanja, umjetnosti, vjerovanja, institucija i svih drugih proizvoda ljudskoga rada i razmišljanja karakterističnih za zajednicu ili populaciju” (Coon, 2000, 53). Banks i Banks navode kako se „kultura odnosi na simbolička značenja pomoću kojih članovi društva komuniciraju i razumijevaju se” (Banks & Banks, 2013, 28). Dakle, kultura nije nešto što ljudi inherentno „posjeduju”, već nešto što ljudi „rade” (Elliott, 1991, 149). Kultura nije statična ni nepromjenljiva, već dinamična, složena i promjenljiva (Banks, 2015).

Kultura je tijesno povezana s odgojno-obrazovnim sustavom jer „utječe na sve što se događa u razredu” (Gay, 2010, 8). Ovaj pojam determinira način na koji razmišljamo, vjerujemo, ponašamo se, pa, slijedom toga utječe i na način na koji podučavamo i učimo (Gay, 2010).

Slično razmišljaju Banks i Banks koji navode da „kulturna vjerovanja i vrijednosti oblikuju ono što se događa u formalnim obrazovnim sustavima” (Banks & Banks, 2013, 28), odnosno da kultura škole zrcali vrijednosti dominantne kulture.

Budući da kultura nije neutralan, već povijesni, specifičan i ideološki pojam, zanimljivo je pitanje vrednovanja različitih kultura. Određeni autori smatraju da postoje apsolutni standardi ukusa, prema kojima su neke kulture bolje, elitnije ili naprednije od drugih jer se temelje na višim standardima (prema Hess i sur., 1982). Takav stav naziva se kulturnim etnocentrizmom i temelji se na stajalištu da su određene kulture superiorne u odnosu na sve ostale kulture. S druge strane, pristaše kulturnog relativizma ističu potrebu razmatranja svake kulture u njenim vlastitim okvirima i kontekstima te polaze od stajališta da su kulture jednostavno različite i da ih kao takve treba tolerirati i vrednovati (prema Hess i sur., 1982). Između tih dvaju ekstremnih stajališta nalazi se razmišljanje da je kultura onoliko uspješna koliko osigurava opstanak društva na zadovoljavajući način.

U kontekstu kulturnog relativizma i kulturnog etnocentrizma posebno je zanimljivo promatrati klasičnu glazbu, s jedne, te popularnu glazbu ili različite glazbe svijeta, s druge strane. Popularna glazba i glazbe svijeta često se smatraju inferiornima u odnosu na zapadnoeuropsku umjetničku tradiciju, a Middleton (1990) navedeni fenomen razmatra s tri aspekta. Prvi od njih odnosi se na *terminologiju* prilagođenu klasičnoj glazbi, koja se uglavnom kreće u okvirima funkcionalne tonalnosti i pravilnih ritamskih struktura. Terminologija koja se primjenjuje u analizi takve glazbe, međutim, ne vrijedi i za ostale vrste glazbe, u prvom redu za popularnu glazbu i glazbe svijeta. U tim vrstama glazbe znatno veća uloga pripada nekim drugim parametrima, poput ritma, gradacije visine i boje te ukupnosti tehnika izvođačke artikulacije. Stoga analiza popularne i neeuropske glazbe pomoću kriterija koji vrijede za klasičnu glazbu nužno postaje problematična.

Drugi aspekt problema odnosi se na *metodologiju prilagođenu karakteristikama notacije*. Klasičnu glazbu relativno je lako notirati i stoga muzikološke metode stavljaju u prvi plan one glazbene parametre koji se mogu lako notirati. Međutim, postavlja se pitanje što s onim parametrima koje je teže notirati, poput nepravilnih ritmova ili nestandardnih visina, a koji imaju izuzetno

važnu ulogu u popularnoj glazbi. Osim toga, tijekom svoje izobrazbe klasični glazbenici navikavaju se na čitanje partiture pomoću unutarnjeg sluha, pri čemu je ono što se čuje pod snažnim utjecajem onoga što se prethodno percipiralo na temelju notirane glazbe, odnosno partiture. Ali, takav način slušanja funkcionalno-harmonijskih odnosa, koji je važan kod slušanja klasične glazbe, u popularnoj je glazbi potpuno irelevantan. Još jedan aspekt muzikološke usmjerenosti prema notaciji je da se partitura počinje promatrati kao glazba u idealnoj formi. Tako se ne uzima u obzir važnost izvedbe, improviziranja i izvođačkog konteksta, koji su izuzetno važni u popularnoj glazbi.

Treći aspekt muzikološkog problema predstavlja *ideologija*. Kako ističe Middleton „muzikologija nije povijesno neutralna (...) Ona je nastala u određenom trenutku, u određenom kontekstu – u Europi u 19. stoljeću, i stoga je u tijesnoj vezi s kodificiranom glazbenom praksom toga vremena koju je postavila u središte svojih interesa” (Middleton, 1990, 106). Slijedom toga, stvorena je ideja o tradicionalnom glazbenom korpusu, koji uključuje rad austrijsko-njemačkih velikana, od Bacha i Händela, do Mahlera, Richarda Straussa i Schönberga.

Iz svega navedenog možemo zaključiti kako su klasična glazba, popularna glazba i glazbe svijeta potpuno različiti glazbeni fenomeni koji se ne mogu procjenjivati ni analizirati na temelju istih kriterija. Niti jedna od navedenih vrsta glazbe nije ni bolja ni lošija niti je kulturno inferiornija ili superiornija, nego se jednostavno radi o različitim glazbenim fenomenima.

1.2. Kulturna inteligencija

Kulturna inteligencija definira se kao sposobnost pojedinca da efikasno funkcionira u situacijama koje karakterizira kulturna raznolikost (Ang & Van Dyne, 2008; Earley & Ang, 2003). Temeljno je pitanje u vezi s kulturnom inteligencijom zašto neki pojedinci mogu lako i kvalitetno prilagoditi svoja stajališta i ponašanja u multikulturnom kontekstu, a drugima je to problem (Van Dyne i sur., 2010). Navedena problematika zaintrigirala je istraživače iz područja sociologije, psihologije, menadžmenta, zdravlja, obrazovanja, vojnih studija i sl., stoga ne čudi raznolikost pristupa i objašnjenja navedenoga fenomena.

Sternberg i Detterman (1986) razmatraju inteligenciju u svjetlu teorije o višestrukim inteligencijama i postavljaju navedeni pojam u kontekst biologije, kognicije (uključujući metakogniciju), motivacije i ponašanja. Model kulturne inteligencije (Earley & Ang, 2003) također se temelji na teoriji više-

strukih inteligencija, odnosno na stajalištu da inteligencija nadilazi samo kognitivne sposobnosti i da sadrži četiri razine i to: metakognitivnu, kognitivnu, motivacijsku i bihevioralnu.

Kulturna inteligencija slična je socijalnoj i emocionalnoj inteligenciji jer se radi o oblicima interpersonalne inteligencije. Međutim, socijalna je inteligencija širi oblik interpersonalne inteligencije koji se odnosi na sposobnost razumijevanja i upravljanja drugima, dok se emocionalna inteligencija specifičnije odnosi na sposobnost bavljenja vlastitim emocijama i emocijama drugih. Kulturna inteligencija slična je dvjema navedenim inteligencijama jer kulturna inteligencija uključuje sposobnosti razumijevanja, upravljanja i bavljenja emocijama drugih, ali, za razliku od socijalne i emocionalne inteligencije, kulturna inteligencija uzima u obzir interkulturni kontekst. Razumijevanje kulturno različitih pojedinaca zahtijeva specifičan set sposobnosti zbog kulturnih varijacija u načinu na koji se ljudi iz različitih dijelova svijeta izražavaju verbalno i neverbalno. Stoga osoba koja ima visoku razinu emocionalne ili socijalne inteligencije ne mora nužno imati i visoku razinu kulturne inteligencije. Kulturna inteligencija slična je i općenitoj kognitivnoj inteligenciji, ali se razlikuje od nje jer potonja isključuje motivacijske, bihevioralne i biološke faktore.

Kako je već navedeno, kulturna inteligencija sadrži četiri faktora i to metakognitivni, kognitivni, motivacijski i bihevioralni.

Metakognitivna kulturna inteligencija odnosi se na kontrolu znanja, odnosno na procese kojima se pojedinci koriste kako bi stjecali i razumjeli znanje o nekoj kulturi (Ang i sur., 2006). Radi se o kulturnoj svijesti, odnosno svjesnosti kulturnih specifičnosti tijekom multikulturnih interakcija. Pojedinci s visokom razinom metakognitivne kulturne inteligencije propituju vlastite kulturne pretpostavke, razmišljaju o njima tijekom interakcija i prilagođavaju svoje kulturno znanje kada su u interakciji s pripadnicima drugih kultura (Ang & Van Dyne, 2008). Ovaj faktor kulturne inteligencije njezina je važna komponenta jer potiče aktivno razmišljanje o ljudima i situacijama u različitim kulturnim sredinama, propituje rigidno oslanjanje na kulturno ograničene načine razmišljanja te potiče pojedinca na prilagodbu i revidiranje strategija kako bi one bilo kulturno odgovarajuće i usmjerene prema postizanju željenih ciljeva u međukulturnim susretima.

Dok se metakognitivna kulturna inteligencija odnosi na kognitivne procese višega reda, kognitivna kulturna inteligencija odražava poznavanje norma, praksa i konvencija različitih kultura, što se stječe obrazovanjem i osobnim iskustvima. Ova je komponenta kulturne inteligencije konzistentna

s Ackermanovim (1996) konceptom inteligencije kao znanja u kojemu se ističe znanje kao dio intelekta pojedinca. Kognitivna kulturna inteligencija uključuje poznavanje kulturnih univerzalija i kulturnih razlika. Radi se o razini kulturnog znanja pojedinca, poznavanja kulturne okoline i poznavanja sebe utjelovljenog u kulturni kontekst okoline. Ovo je važan faktor kulturne inteligencije jer poznavanje kulture utječe na ljudsko razmišljanje i ponašanje, a razumijevanjem kulture društva i komponenata kulture, pojedinci stječu bolje razumijevanje sustava koji oblikuju i uzrokuju obrasce socijalne interakcije unutar kulture. Tako su pojedinci koji imaju višu razinu kognitivne kulturne inteligencije manje dezorijentirani tijekom interakcije s ljudima iz različitih kultura.

Koncept motivacijske inteligencije temelji se na suvremenim stajalištima da su motivacijske sposobnosti ključne za rješavanje problema u stvarnom svijetu. Radi se o sposobnosti usmjeravanja pozornosti i energije prema učenju o situacijama koje karakterizira kulturna raznolikost i funkcioniranje u takvim situacijama. Ljudi koji imaju visoku razinu motivacijske inteligencije pokazuju intrinzičan interes prema međukulturnim situacijama (Deci & Ryan, 1985) i imaju visoko razvijenu svijest o osobnoj interkulturnoj efikasnosti (Ang i sur., 2007; Bandura, 2002). Stoga visoki rezultati na motivacijskoj inteligenciji odražavaju i visoku razinu samoeфикаsnosti pojedinca (Ng & Earley, 2006).

Bihevioralna kulturna inteligencija odražava sposobnost pokazivanja odgovarajućeg verbalnog i neverbalnog ponašanja tijekom interakcije s ljudima iz različitih kultura (Ang i sur., 2006). Ovo je važna komponenta kulturne inteligencije jer je djelovanje najistaknutija osobina društvenih interakcija. Ljudi s visokom bihevioralnom inteligencijom ponašaju se na primjeren način u međukulturnim sredinama jer imaju dobre verbalne i neverbalne komunikacijske sposobnosti te znaju kako upotrebljavati kulturno odgovarajuće riječi, naglaske, geste i facijalne ekspresije (Ang i sur., 2007). Dok metakognitivna, kognitivna i motivacijska inteligencija uključuju mentalno funkcioniranje, bihevioralna inteligencija predstavlja sposobnost pokazivanja stvarnog ponašanja.

Što se tiče odnosa kulturne inteligencije i osobina ličnosti, iako se radi o različitim fenomenima, osobine ličnosti utječu na izbor ponašanja i iskustava pojedinca pa se neke osobine ličnosti mogu povezati s kulturnom inteligencijom. Rezultati istraživanja Ang i suradnika (2006) potvrđuju da je otvorenost prema iskustvima, kao osobina iz petofaktorskoga modela (Costa & McCrae, 1992) povezana sa svim četirima dimenzijama kulturne inteligencije. Takvi su rezultati očekivani jer je kulturna inteligencija sposobnost snalaženja u

novim kulturnim situacijama, a otvorenost prema iskustvima mogla bi biti značajan faktor osobnosti potreban u međukulturnim situacijama. Povezanost između kulturne inteligencije i otvorenosti prema iskustvima potvrđena je u još nekim istraživanjima (Moody, 2007; Oolders i sur., 2008).

Iako je neupitna povezanost kulturne inteligencije s odgojno-obrazovnim sustavom, posebno u uvjetima globalizacije i prilagodbe životu u multikulturnim sredinama, relativno je mali broj istraživanja koja se bave proučavanjem navedene problematike (Aldhaferi, 2017; Chen i sur., 2014; Harrison i Brower, 2011; Lin i sur. 2012). Zahvaljujući sve većoj internacionalizaciji visokoškolskog obrazovanja, razmatranje kulturne inteligencije kao prediktora studentske prilagodbe uvjetima života u novoj, nepoznatoj sredini, dobiva sve veći značaj (Earley & Ang, 2003; Harrison & Brower, 2011; Lin i sur., 2012; Mesidor & Sly, 2016). Li i Middlemiss (2022) proveli su istraživanje na uzorku američkih studenata te su ispitali predviđaju li kulturna inteligencija i socijalna potpora od strane institucije bolju studentsku prilagodbu životu u novoj sredini. Rezultati potvrđuju da su kulturna inteligencija i institucijska socijalna potpora značajni prediktori prilagodbe, ali nije uočen interakcijski efekt između kulturne inteligencije i socijalne potpore, bilo da se radi o obiteljskoj, izvanobiteljskoj ili institucijskoj potpori prilagodbi studenata na život u novoj sredini.

Na kraju možemo zaključiti kako je kulturna inteligencija vrlo složen fenomen koji zauzima značajno mjesto u različitim sferama života, pa tako i u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava.

1.3. Identitet

Svaki pojedinac u društvu ima svoje potrebe i interese, pa društvo uspostavlja ravnotežu između interesa pojedinaca i zahtjeva društva kao cjeline. Slijedom toga, govorimo o identitetu kao o osobinama razmišljanja i predodžaba koje ljudi imaju o sebi.

Postoje tri forme identiteta: individualni, društveni i kulturni. Individualni identitet jedinstven je osjećaj osobnosti koji posjeduje svaki pojedinac. Pod pojmom društvenog identiteta podrazumijeva se kolektivni osjećaj pripadanja grupi, dok kulturni identitet označuje osjećaj pripadanja određenoj etničkoj, kulturnoj ili supkulturnoj grupi.

Woodward (1997) govori o esencijalističkim i neesencijalističkim definicijama identiteta. Esencijalističke definicije polaze od ideje da svaka etnička, odnosno kulturna grupa posjeduje apsolutan i fiksiran skup povijesnih oso-

bina koje stvaraju njezin identitet, koji je zajednički svim članovima grupe. S druge strane, neesencijalističke definicije usmjeravaju se prema osobinama koje su zajedničke članovima etničke, odnosno kulturne grupe, ali i prema razlikama unutar nje. Stoga takva definicija uzima u obzir činjenicu da su identiteti suvremenog društva promjenljivi, nezavisni, neodređeni i mnogostruki. I Mercer (1994) polazi od neesencijalističkih pozicija te ističe kako su fiksnoš, koherentnost i stabilnost identiteta u suvremenom društvu postale upitne.

U razmatranju glazbenih identiteta potrebno je napraviti odmak od esencijalističkih ideja prema stajalištu da kulturni identiteti nisu fiksni, nego da se aktivno stvaraju određenim komunikacijskim procesima, društvenim praksama i artikulacijama u određenim okolnostima.

Zanimljivo je analizirati konstruiranje glazbenih identiteta temeljem odrednica kao što su rasna pripadnost i spol. I tu nailazimo na autore koji se priklanjaju esencijalističkim definicijama te određeni glazbeni stil vezuju isključivo uz određenu rasu ili spol, i one koji polaze od neesencijalističkih definicija identiteta te promatraju glazbu kao globalni fenomen. Primjer esencijalističkog konstruiranja glazbenog identiteta na temelju rasne pripadnosti nalazimo u Frithovu (1983) razmatranju afroameričke glazbe. On ističe kako je riječ o „glazbi izvođenja, a ne o glazbi komponiranja (...) Afroamerička se glazba temelji na neposrednim efektima melodije i ritma, a ne na linearnom razvoju teme i harmonije (...) Ona je improvizirana i spontano skladana, a vrijednost joj potječe iz emocionalnog djelovanja. Afroamerička glazba je neposredna i demokratska – izvedba joj je jedinstvena, a slušatelji postaju njezinim sastavnim dijelom. Kvalitete koje se vrednuju u spontanom stvaranju glazbe više su emocionalne nego tehničke” (Frith, 1983, 16–17). Ističući važnost izvedbe, neposrednosti, improvizacije i emocionalnosti, Frith zaključuje da je afroamerička glazba esencijalno tjelesna.

Nadalje, dok su u zapadnjačkim plesnim formama tjelesni pokreti i seksualnost kontrolirani formalnim ritmovima i melodijama, u afroameričkoj se glazbi tijelo i seksualnost izražavaju „direktnim fizičkim udaranjem i intenzivnim emocionalnim zvukom – zvuk i udarac se osjećaju, a ne interpretiraju se pomoću različitih konvencija” (Frith, 1983, 21). Prema tom argumentu afroamerička je glazba zapravo glazba tijela, odnosno otvorena i prirodna ekspresija seksualnosti. Za razliku od europske klasične glazbe koja je sputana, skladana i izvodi se prema nizu naučenih konvencija, afroamerička glazba je spontana, improvizirana i ne izvodi se prema konvencijama.

Neupitno je da Frith, kako bi okarakterizirao afroameričku glazbu, polazi od esencijalističkih definicija identiteta. Međutim, kod njega nailazimo na

dvije vrste esencijalizma. Prva je više biološka jer govori o afroameričkoj rasi kao prirodnijoj, više fizičkoj i spontanijoj u odnosu na europsku rasu, koja je sputana društvenim konvencijama. Druga vrsta esencijalizma glazbene je prirode i pridaje afroameričkoj glazbi određene intrinzične glazbene osobine, poput improvizacije i spontanosti, koje nisu karakteristične za klasičnu glazbu.

Polazeći od neesencijalističkih pozicija, Tagg (1989) analizira europsku i afroameričku glazbu te donosi argument za prihvaćanje kritičkog pristupa kategoriji afroameričke glazbe. On polazi od stajališta da ne postoji esencijalno crnačka glazba te da je ono afroameričko više društveni, a manje glazbeni fenomen. Smatra da se termin afroamerička glazba uglavnom ne upotrebljava na univerzalistički način, kako bi se opisala glazba sveukupnog afroameričkog naroda, već kao označitelj onoga što je afroameričko. S druge, pak, strane, ono što se naziva europskom glazbom često je vrlo selektivan stereotip koji sadrži „reakcionarno, elitističko, buržoasko, konzervativno i nedinamično stajalište o europskoj glazbi” (Tagg, 1989, 292). Tako se europskoj glazbi pristupa selektivno jer je zanemarena glavnina europske glazbene tradicije, prije svega ruralna tradicijska glazba i urbana glazba radničke klase.

Stoga možemo zaključiti kako ne postoje esencijalne osobine afroameričke ili europske glazbe. Glazbeni elementi kao što su *blue notes* (sniženi treći i sedmi stupanj dur-ljestvice, i to za interval manji od male sekunde), antifonija, sinkopiranje i improvizacija, koji se smatraju ekskluzivnim osobinama afroameričke glazbe, mogu se pronaći i u glazbi koju su stvorili neki drugi narodi u različitim razdobljima. Tako su, na primjer, *blue notes* česte u većem dijelu europske folklorne tradicije, posebno na Islandu i u Skandinaviji, ali i u popularnim glazbenim stilovima. Takvi se tonovi obično interpretiraju kao nešto što se osjeća, a ne kao nešto što se izvodi prema točno određenim konvencijama jer se ne mogu zapisati europskom glazbenom notacijom.

Temeljem navedenog možemo se prikloniti Taggovu stajalištu da ne postoje glazbeni stilovi koji ekskluzivno pripadaju afroameričkoj ili europskoj glazbenoj tradiciji. To ne implicira činjenicu da afroamerička glazba ne posjeduje određene specifičnosti, već ukazuje na nužnost pažljivijeg pristupa navedenoj problematici, uzimajući u obzir specifične društvene okolnosti i kulturne faktore. Glazba je fenomen koji se tijekom vremena mijenja, glazbeni stilovi utječu jedan na drugi, tako da ne možemo govoriti o strogim i zatvorenim granicama nekoga glazbenog stila. Ne postoje jednostavni binarni stereotipi kojima se može odvojiti afroamerička od europske glazbene tradicije, odnosno afroamerička od europske kulture.

1.4. Literatura

- Ackerman, P. L. (1996). A Theory of Adult Intellectual Development: Process, Personality, Interests, and Knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227–257. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90016-1)
- Aldhaheri, A. (2017). Cultural Intelligence and Leadership Style in the Education Sector. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 718–735. <https://doi.org/10.1108/ijem-05-2016-0093>
- Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review* 3(3), 335–371. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 3–15). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality Correlates of the Four-factor Model of Cultural Intelligence. *Group and Organization Management*, 31(1), 100–123. <https://doi.org/10.1177/1059601105275267>
- Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2013). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (8th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Chen, A. S., Wu, I., & Bian, M. (2014). The Moderating Effects of Active and Agreeable Conflict Management Styles on Cultural Intelligence and Cross-cultural Adjustment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 14(3), 270–288. <https://doi.org/10.1177/1470595814525064>
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coon, C. (2000). *Culture Wars and the Global Village: A Diplomat's Perspective*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Cordeiro, P. A., Reagan, T. G., & Martinez, L. P. (1994). *Multiculturalism and TQE: Addressing Cultural Diversity in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO-Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Eisner, E. W. (1987). Educating the Whole Person: Arts in the Curriculum. *Music Educators Journal*, 73(8), 37–41. <https://doi.org/10.2307/3400241>
- Elliott, D. J. (1991). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. In R. A. Smith (Ed.), *Cultural Literacy & Arts Education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Frith, S. (1983). *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock*. London: Constable.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Harrison, J. K., & Brower, H. H. (2011). The Impact of Cultural Intelligence and Psychological Hardiness on Homesickness among Study Abroad Students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21(1), 41–62. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v21i1.303>
- Hess, Beth B., Marson, E. W., & Stein, P. J. (1982). *Sociology*. New York: Collier MacMillan Publishing Company.
- Li, G., & Middlemiss, W. (2022). Effects of Cultural Intelligence and Social Support on Adjustment of International Students in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 143–152.
- Lin, Y., Chen, A. S., & Song, Y. (2012). Does your Intelligence Help to Survive in a Foreign Jungle? The Effects of Cultural Intelligence and Emotional Intelligence on Cross-cultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 541–552. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.03.001>
- Mercer, K. (1994). *Welcome to the Jungle. New Positions in Black Cultural Studies*. London: Routledge.
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that Contribute to the Adjustment of International Students. *Journal of International Students*, 6(1), 262–282. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.569>
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press.
- Moody, M. C. (2007). *Adaptive Behavior in Intercultural Environment: The Relationship between Cultural Intelligence Factors and Big Five Personality Traits*. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University.
- Newman, D. M. (1995). *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life*. California: Pine Forge Press.

- Ng, K. Y., & Earley, C. P. (2006). Culture and Intelligence: Old Constructs, New Frontiers. *Group & Organization Management* 31(1), 4–19. <https://doi.org/10.1177/1059601105275251>
- Oolders, T., Chernyshenko, O. S., & Stark, S. (2008). Cultural Intelligence as a Mediator of Relationships between Openness to Experience and Adaptive Performance. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 145–158). New York, NY: M. E. Sharpe.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is Intelligence?* Norwood, NJ: Ablex.
- Tagg, P. (1989). Open Letter: Black Music, Afroamerican Music and European Music. *Popular Music*, 8(3), 285–298.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*. 4th ed. Boston: Ally and Bacon.
- Valette, R. M. (1986). *Culture Bound: Bringing the Culture Gap in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Livermore, D. (2010). Cultural Intelligence: A Pathway for Leading in a Rapidly Globalizing World. In K. M. Hannum, B. McFeeters, & L. Booyssen (Eds.), *Leading across Differences: Cases and Perspectives* (pp. 131–138). San Francisco, CA: Pfeifer.
- Williams, R. (1985). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. (Rev. ed.). New York: Oxford.
- Woodward, K. (ed.). (1997). *Identity and Difference*. London: Sage.

2. INTERKULTURNA KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA

Kao rezultat izraženih trendova globalizacije i internacionalizacije u suvremenom svijetu, sve je naglašenija potreba stjecanja interkulture komunikacijske kompetencije. Različiti autori definiraju ovaj pojam na različite načine (Spitzberg & Cupach, 1984; Wiseman i sur., 1989) i navode niz različitih sposobnosti, vještina i karakteristika koje se smatraju značajnim elementima interkulturnih interakcija (Dinges & Baldwin, 1996).

Deardorff (2009) definira interkulturnu komunikacijsku kompetenciju kao sposobnost efikasne interakcije u multikulturnim sredinama, koja se temelji na specifičnim stavovima, znanju, sposobnostima i refleksiji. Byram i suradnici (2001) smatraju kako su, od svih komponenata interkulture komunikacijske kompetencije, upravo interkulturni stavovi najznačajnija determinanta kvalitetne interkulture komunikacije, a definiraju se kao znatiželja, otvorenost i spremnost na otkrivanje, učenje i doživljavanje različitih kultura te kao sposobnost relativiziranja vlastitih vrijednosti, vjerovanja i ponašanja. Arasaratnam (2006) upotrebljava termin *stavovi prema pripadnicima drugih kultura* (engl. *attitude towards other cultures, ATOC*) i definira ih u smislu „pozitivnih, neetnocentričkih dispozicija prema pripadnicima drugih kultura” (Arasaratnam, 2006, 94).

Chen i Starosta (1996) naglašavaju kako su interkulturna osjetljivost, interkulturna svijest i interkulturna komunikacijska kompetencija tri zasebna, ali uzajamno povezana pojma. Oni smatraju kako je interkulturna komunikacijska kompetencija viši rodni pojam koji obuhvaća kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu sposobnost sudionika interkulture komunikacije. Njihov model interkulture osjetljivosti uključuje sposobnost pojedinca da primi i pošalje pozitivne emocionalne signale prije, tijekom i nakon interkulture interakcije. Takvi pozitivni emocionalni odgovori vode prema priznavanju i poštovanju kulturnih razlika.

Kognitivni aspekt interkulture komunikacijske kompetencije predstavlja pojam interkulture svijesti, koji se odnosi na „razumijevanje kulturnih konverzacija koje imaju utjecaj na način na koji se ponašamo i razmišlja-

mo” (Chen & Starosta, 1997, 9). Afektivni aspekt interkulture komunikacijske kompetencije označuje pojam interkulture osjetljivosti i on se odnosi na „aktivnu želju subjekta da se motivira za razumijevanje, procjenjivanje i prihvaćanje razlika između kultura” (Chen & Starosta, 1997, 231). Bihevioralni aspekt interkulture komunikacijske kompetencije označuje pojam interkulture efikasnosti koja se odnosi na „sposobnost obavljanja posla i ostvarivanja komunikacijskih ciljeva u interkulture interakcijama” (Chen & Starosta, 1996, 367). Dakle, kako bi osoba mogla efikasno komunicirati s pripadnicima različitih kultura, mora imati razvijenu afektivnu, kognitivnu i bihevioralnu komponentu interkulture komunikacijske kompetencije.

2.1. Interkulture svijest

Raluca (2012) navodi kako se kulture svijest može definirati kao poznavanje i razumijevanje određene kulture. On, nadalje, ističe da se osjećaj kulture svijesti može u potpunosti razviti tek onda kada osoba iz jedne kulture dođe u kontakt s nekom drugom kulturom te počne uočavati sličnosti i razlike među njima (Raluca, 2012).

Interkulture svijest može se promatrati kao način konceptualiziranja različitih sposobnosti i razumijevanja potrebnih za ostvarivanje interkulture komunikacije (Baker, 2009). Ona se definira kao „osjetljivost na utjecaj kulture induciranog ponašanja na upotrebu jezika i komunikacije” (Tomalin & Stempleski, 1993; prema Baker, 2009, 72).

Interkulture svijest uključuje i sposobnost kompariranja kultura i otkrivanja sličnosti i razlika koje mogu voditi prema sposobnosti relativiziranja naših kulturnih stavova i svjetonazora. Riječ je o fenomenu koji se može kultivirati jedino uz adekvatno razumijevanje pojma kulture.

Kako je navedeno, Chen i Starosta (1996) definiraju interkulture svijest kao kognitivnu dimenziju interkulture komunikacijske kompetencije, koja se odnosi na sposobnost efikasnog i odgovarajućeg ponašanja tijekom komunikacije, uz poštivanje identiteta sugovornika u kulture raznolikoj okolini.

Baker (2011) smatra kako se pod pojmom interkulture svijesti podrazumijeva sposobnost koja uključuje ne samo znanje, kao dio interkulture kompetencije, već i dimenzije koje se odnose na stavove i sposobnosti potrebne za interkulture komunikaciju. „Interkulture svijest predstavlja svjesno razumijevanje uloge koju kulture utemeljene forme, prakse i okviri razumijevanja mogu imati u interkulture komunikaciji te sposobnost da se te

konceptije provedu u praksi na fleksibilan i kontekstualno specifičan način u komunikaciji u realnom vremenu” (Baker, 2011, 202).

Uočavajući potrebu za valjanim i pouzdanim načinom mjerenja ishoda studijskih programa, u prvom redu različitih zdravstvenih studija, usmjerenih na promicanje interkulture svijesti među studentima i profesorima, Rew i suradnici (2003) kreirali su instrument pod nazivom *Skala kulturne svijesti* (engl. *The Cultural Awareness Scale* (CAS)). Upitnik sadrži 36 tvrdnja, a na temelju rezultata eksploratorne faktorske analize uočeno je postojanje pet faktora i to: opće obrazovno iskustvo, kognitivna svijest, istraživačka pitanja, ponašanje/ugoda tijekom interakcije i briga za pacijente/klinička njega. Navedeni faktori objašnjavaju 51 % varijance. Kasnijom analizom Rew i suradnici (2014) dolaze do trofaktorske strukture skale (opći stavovi, istraživački stavovi, kliničko iskustvo).

Postoji relativno mali broj istraživanja koja se bave ulogom glazbe u razvoju interkulture svijesti. Takva se istraživanja uglavnom usmjeravaju prema ulozi pjesme kao sredstva razvoja interkulture svijesti u učenju stranoga jezika. U navedenim se istraživanjima polazi od pretpostavke da se pomoću upoznavanja i izvođenja pjesama usvajaju znanja iz socio-kulturne i lingvističko-kulturne domene (Ayuthaya, 2018; Raluca, 2012; Shayakhmetova i sur., 2017).

Na važnost i ulogu pjesme kao sredstva razvoja kulturnog razumijevanja, a time i (inter)kulturne svijesti ukazuje i velik broj glazbenih pedagoga i sociologa (Dissanayake, 2000; Nettl, 1983; Trehub & Schellenberg, 1995). Pjesmom djeca reguliraju emocije, zabavljaju se i relaksiraju (Trehub & Schellenberg, 1995). Karakteristike pjevanja, u smislu raspona i repertoara, mijenjaju se kako se dijete razvija i raste, kao posljedica njegove socijalizacije u obitelji, zajednici i školi (Welch, 2005). Pjevanje se promatra kao optimalna aktivnost za poticanje razvoja (inter)kulturnog razumijevanja jer uključuje glazbu, jezik i kulturno znanje, a pjevanjem pjesama iz različitih kultura potiče se kognitivni, socijalni, fizički i emocionalni razvoj djeteta.

Ayuthaya (2018) je ispitala mogućnosti korištenja pjesama kao sredstva unaprjeđivanja interkulturnih komunikacijskih kompetencija tajlandskih studenata. Istraživanje je koncipirano kao eksperiment s paralelnim skupinama, a rezultati potvrđuju značajno povećanje razine interkulturnih komunikacijskih kompetencija kod studenata koji su pohađali poduku stranog jezika u koju je inkorporirano pjevanje. Autorica zaključuje kako pjesma može biti vrlo efikasna tehnika u podučavanju usmjerenom na razvijanje interkulturnih komunikacijskih kompetencija, koja ujedno ima vrlo povoljan učinak i na podizanje motivacije za učenje.

Pjevanje nije samo sredstvo ljudske komunikacije već i izraz životnih stilova, vrijednosti i sustava vjerovanja. Kako navodi Nettle (1983), pjesmama se prenose socio-kulturne vrijednosti i običaji s generacije na generaciju. Pitanje načina na koji kultura utječe na dječji razvoj i učenje nalazi se u fokusu interesa glazbenih pedagoga. Akulturacijom djeca uče o kulturi obitavajući u obitelji, zajednici ili kulturi, dok se socijalizacija odnosi na način na koji članovi društvene grupe ostvaruju interakciju s djecom kako bi im prenosili društvena uvjerenja i vrijednosti (Campbell, 2011). Akulturacija i socijalizacija često se preklapaju tijekom djetetova života, stoga je za dječji glazbeni razvoj važno uključiti sve vrste glazbenih iskustava, od informalnih do formalnih jer svako od njih ima vrijednost za dječji glazbeni razvoj.

Velik broj autora smatra da su glazbena iskustva socio-kulturne konstrukcije jer glazba predstavlja oblik društvenog života, a glazbena znanja su i kulturna znanja (Hoffman, 1978; Turino, 2006). Budući da je glazba tijesno povezana s kulturom, podučavanje učenika o glazbi različitih kultura razvija kod njih poštivanje i prihvaćanje ljudi iz tih kultura (Elliott, 1990). Slijedom toga, evidentno je uključivanje kulturnih perspektiva u glazbeno obrazovanje, a razvoj kulturnog razumijevanja trebao bi biti važan ishod glazbenog obrazovanja.

Pjevanjem pjesama iz različitih kultura istražujemo različite tekstove i glazbene sustave, što je temelj interkulturnoga glazbenog obrazovanja koje učenicima pruža kulturna i glazbena iskustva pomoću kojih upoznaju različita vjerovanja, vrijednosti, životne stilove i načine razmišljanja. Takav način učenja glazbe može se okarakterizirati kao socio-kulturni pristup.

Pjevanje ima značajnu ulogu u konstruiranju identiteta, uključujući glazbeni, socijalni, etnički, rasni i kulturni identitet. Razdoblje primarnog obrazovanja važan je period za formiranje identiteta, ali i period u kojemu su djeca otvorena prema različitim glazbenim stilovima (Hargreaves, 1982). Stoga se dječja otvorenost prema glazbenim stilovima može prenositi i na otvorenost prema različitim kulturama i razumijevanje takvih kultura.

Kulturno razumijevanje stječe se i razvija svakodnevnim iskustvima s pojedincima i kulturnim artefaktima iz različitih kultura. U kontekstu interkulturnoga glazbenog obrazovanja, Edwards (1994) predlaže četiri razine kulturnog razumijevanja i to: (1) obrazovno znanje, vještine i sposobnosti: djeca uče iz obrazovnih materijala; (2) kulturna svijest: djeca postaju svjesna sličnosti i razlika između kultura i postupno se smanjuju njihove predrasude; (3) kulturna osjetljivost: uključuju se dječje emocije i smanjuju se predrasude; (4) kulturno vrednovanje: nepristrano promatranje vrijednosti druge kulture.

Dakle, s jedne strane kontinuuma nalazi se etnocentrizam, a s druge poznavanje i uvažavanje drugih kultura. Etnocentrizam predstavlja polaznu točku u kojoj dijete ima predrasude prema različitim kulturama, a tijekom poduke počinje razvijati sve veću razinu kulturnog razumijevanja (Edwards, 1994).

2.2. Interkulturalna osjetljivost

Interkulturalna osjetljivost predstavlja potrebu suvremenog svijeta u kojemu ljudi stupaju u interakcije jedni s drugima, u kojemu se kulture miješaju, u kojemu se razvija industrija i internacionalni obrazovni sustav. Nemoguće je živjeti u suvremenom svijetu bez komunikacije i suradnje s pojedincima koji pripadaju drugim narodima i kulturama (Ribo & Dubravac, 2021). Kako bismo održavali dobre odnose i profitirali iz komunikacije s drugima, moramo biti svjesni važnosti interkulturalne osjetljivosti i posjedovati interkulturalnu kompetenciju za efikasnu suradnju u kulturno raznolikom društvu (Bennett & Bennett, 2004).

Bennett (1984) definira pojam interkulturalne osjetljivosti kao sposobnost afektivne, kognitivne i bihevioralne transformacije sudionika, od faze negiranja do faze integracije u razvojnom procesu interkulturalne komunikacije. Drugim riječima, interkulturalno osjetljive osobe sposobne su dostići razinu dvojnog identiteta i uživati u kulturnim razlikama, postupno prevladavajući probleme uočavanja i prihvaćanja kulturnih razlika i pokušavajući obraniti vlastite svjetonazore, razvijati empatiju te prihvatiti i prilagoditi se kulturnim razlikama.

Pokušavajući definirati pojam interkulturalne osjetljivosti, Chen-Hafteck navodi sljedeće: „Interkulturalna osjetljivost može se konceptualizirati kao sposobnost pojedinca da razvije pozitivne emocije prema razumijevanju i procjenjivanju kulturnih razlika koje promiču odgovarajuće ponašanje tijekom interkulturalne komunikacije. Navedena definicija ukazuje na to da se radi o dinamičnom procesu. Osoba koja posjeduje visoku razinu interkulturalne osjetljivosti, posjeduje i motivaciju prema razumijevanju, procjenjivanju i prihvaćanju razlika između kultura te stvaranju pozitivnih ishoda interkulturalnih interakcija” (Chen-Hafteck, 2007, 6).

Kulturni svjetonazor može se definirati kao splet distinkcija koje su karakteristične za određenu kulturu. Osobe koje su uglavnom monokulturalno socijalizirane i imaju pristup samo jednom kulturnom svjetonazoru, nisu sposobne konstruirati i doživjeti razliku između vlastite percepcije i percepcije

ljudi koji su kulturno različiti. Temelj razvoja interkulture osjetljivosti razvijanje je sposobnosti konstruiranja i doživljavanja kulturne razlike na složenije načine.

Pokušavajući konceptualizirati fenomene interkulture osjetljivosti i interkulture komunikacijske kompetencije, Bennett predlaže teorijski okvir pod nazivom *Razvojni model interkulture osjetljivosti* (engl. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*) (Bennett, 2017). Model se temelji na konstruktivističkom stajalištu i komunikacijskoj teoriji, a njime je Bennett pokušao objasniti šest faza kroz koje prolaze ljudi tijekom stjecanja interkulture komunikacijske kompetencije. Temeljna je postavka modela da kako nečije iskustvo u doživljavanju kulturne razlike postaje složenije i sofisticiranije, povećava se i njegova potencijalna kompetencija u interkulture odnosima.

Prve tri faze modela pripadaju etnocentrizmu, odnosno vjerovanju da je kultura kojoj pripadamo najvažnija, a druge tri etnorelativizmu, prema kojemu se vlastita kultura doživljava u kontekstu drugih kultura. Prva faza etnocentrizma je *poricanje* kulturne razlike, tijekom koje pojedinac doživljava vlastitu kulturu kao jedinu realnost. Slijedi *obrana* od kulturne razlike, kada se vlastita kultura promatra kao najbolja. Tijekom faze *minimiziranja* kulturne razlike, osoba je spremna prihvatiti aspekte druge kulture koji su slični aspektima kulture iz koje pojedinac dolazi. Etnorelativizam započinje fazom *prihvatanja* kulturne razlike, u kojoj se druge kulture promatraju kao strukturno različite od vlastite kulture. Slijedi *adaptacija* na kulturnu razliku, kada pojedinac ima više iskustva s različitim kulturnim kontekstima i bolje razumije takve kulture. U posljednjoj fazi etnorelativizma dolazi do *integracije* pojedinca u različite kulturne svjetonazore.

Dakle, etnocentrističke orijentacije mogu se promatrati kao načini izbjegavanja kulturne razlike, bilo poricanjem njezina postojanja, obranom protiv nje ili umanjivanjem njene važnosti, dok etnorelativistički svjetonazor predstavlja načine traganja za kulturnom razlikom, prihvatanjem njezine važnosti, njezinim adaptiranjem ili integriranjem cjelokupnog pojma u definiciju identiteta.

Zafar i suradnici (2013) uputili su kritike navedenom modelu ističući kako su, teorijski gledano, definicije etnocentrističkih i etnorelativističkih faza te opisi karakteristika pojedinaca koji prolaze kroz te faze vrlo uvjerljivi. Međutim, navedeni autori smatraju da se u realnom životu ljudi rijetko mogu uklopiti u takve linearne i razdvojene kategorije. Nadalje, oni ističu kako model pretpostavlja da svaki pojedinac započinje proces fazom *poricanja*, što često nije slučaj.

Chen i Starosta (1997) smatraju da bi u osmišljavanju valjanih testova interkulture osjetljivosti trebalo ograničiti ovaj pojam unutar afektivnog aspekta interkulture komunikacijske kompetencije i razlikovati ga od interkulture svijesti, kao kognitivnog aspekta interkulture komunikacijske kompetencije, i interkulture efikasnosti, kao bihevioralnog aspekta interkulture komunikacijske kompetencije. Navedeni autori smatraju da uspješna interkultura komunikacija zahtijeva razvijenu interkulture svijest sudionika koji uče o kulturnim sličnostima i razlikama, a sam proces osvještavanja kulturnih sličnosti i razlika olakšava sposobnost interkulture osjetljivosti. Zajedno s interkulture efikasnosti, ova tri pojma čine temelj interkulture komunikacijske kompetencije.

Kao afektivna dimenzija interkulture komunikacijske kompetencije, interkultura osjetljivost može se promatrati kao mentalno ustrojstvo pojedinca koje mu pomaže razlikovati različite načine ponašanja, percepcija i osjećanja sudionika procesa interkulture komunikacije. Drugim riječima, interkulture osjetljive osobe nisu samo svjesne interakcija, već su sposobne procjenjivati i poštovati ideje koje se razmjenjuju, bez obzira na to koliko su one osebujne te prihvaćati osobnu kompleksnost. Stoga Chen i Starosta konceptualiziraju interkulture osjetljivost kao „sposobnost pojedinca da razvije pozitivnu emociju prema razumijevanju i procjenjivanju kulturnih razlika koje promiču odgovarajuće i efikasno ponašanje u interkulture komunikaciji” (Chen & Starosta, 1997, 5). Navedeni autori smatraju da se radi o sposobnosti pojedinca da se integrira u novo društvo i u novu kulturu, odnosno da prihvati izazove života u različitim kulturama (Chen & Starosta, 2020).

Chen i Starosta (2000) razvili su *Skalu interkulture osjetljivosti* (engl. *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)*), koncipiranu od 24 tvrdnje kojima se ispituje pet faktora interkulture osjetljivosti i to: uključenost u interakciju, poštovanje kulturnih razlika, sigurnost u interakciji, uživanje u interakciji i pažljivost u interakciji. Skala se ispunjava tako da ispitanici odgovaraju na tvrdnje zaokruživanjem odgovarajućeg broja od 1 do 5 (1 – uopće se ne slažem; 5 – u potpunosti se slažem).

Pojam interkulture osjetljivosti tijesno je povezan s interkulture obrazovanjem, čiji su ciljevi razvoj tolerancije prema kulturnim razlikama, promicanje kulturne raznolikosti, razjašnjavanje nejasnoća između različitih kultura te eliminiranje svih oblika diskriminacije, segregacije, ksenofobije i etnocentrizma. Interkultura poduka trebala bi povećati interkulture osjetljivost, interkulture kompetencije i interkulture inteligenciju pojedinca, koji bi onda mogao stupati u interakciju s pripadnicima drugih kultura i koristiti se interkulture kompetencijama za poboljšavanje takvih interakcija.

Razmatranje fenomena interkulture osjetljivosti u području glazbenog obrazovanja vrlo je aktualna i značajna tema. Glavni pristup koji dominira u europskom glazbenom obrazovanju etnocentrističko je stajalište, koje se temelji na vjerovanju da su određene glazbene tradicije superiorne i složenije u odnosu na druge (Campbell, 2010b; Carson & Westvall, 2016; Rampal, 2015). Brojni autori sugeriraju potrebu uključivanja različitih glazbenih tradicija u glazbeno obrazovanje učitelja na visokoškolskoj razini kako bi se kod njih razvijala interkulturalna osjetljivost (Bradley, 2007; Sears, 2016). Melli-zo (2018) razmatra mogućnost primjene *Razvojnog modela interkulture osjetljivosti* (engl. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*) (Bennett, 2017) na područje glazbenog obrazovanja.

Poricanje se javlja kada glazbeni pedagog odabire većinu sadržaja poučavanja iz jedne, dominantne glazbene perspektive. Wang i Humphreys (2009) navode kako američki studenti glazbene pedagogije provode gotovo 93 % vremena tijekom studija u proučavanju, uvježbavanju i izvođenju glazbe koja potječe iz dominantne perspektive.

Kako bi se minimizirali negativni stavovi studenata prema različitim glazbama svijeta koje se uključuju u nastavne sadržaje, oni se moraju uključiti u aktivno iskustvo stvaranja i izvođenja glazbe, u što je moguće većoj mjeri te razmatrati kako se glazbene univerzalije, poput visine, trajanja i strukture, upotrebljavaju u različitim kulturnim kontekstima širom svijeta (Elliott i Silverman, 2015). Na taj se način ulazi u fazu *obrane* kulturnih razlika.

Slijedi *minimiziranje*, koje se realizira tako da se nezapadnjačkim melodijama dodaju engleski tekstovi ili da se dodaje zapadnjačka pratnja svim vrstama glazbe. Glazbeni pedagozi moraju osvijestiti da njihovo osobno glazbeno iskustvo nije univerzalno.

U fazi *prihvatanja* glazbeni pedagozi mogu uživati u kulturno različitim glazbenim podražajima i vrednovati ih, razumjeti i prihvatiti složenu prirodu različitih glazbenih tradicija i postati osjetljiviji na pitanja poput kulturnog konteksta i procesa glazbene transmisije. Kada uđu u ovu fazu, glazbeni pedagozi trebaju više mogućnosti za praktičnu primjenu svog teorijskog etnorelativizma, aktivnim sudjelovanjem u novoj glazbenoj tradiciji. Umjesto učenja o različitim glazbenim tradicijama, oni trebaju učiti *kroz* različite glazbene tradicije, aktivnim doživljavanjem kulturno različitih glazbenih tradicija.

U kontekstu glazbenog obrazovanja, *adaptacija* se javlja kada pojedinci upoznaju novu glazbenu tradiciju i počinju doživljavati takvu glazbu na složenije načine. Studenti trebaju imati mogućnosti ispitivanja načina na koje njihove osobne glazbene vrijednosti mogu utjecati na njihovu sposobnost osiguravanja nepristranoga glazbenog obrazovanja za sve učenike u razredu.

Kako bi prešli iz faze *adaptacije* u fazu *integracije*, glazbeni pedagozi moraju razmotriti pitanje autentičnosti (Bennett, 2004), odnosno naučiti kako se kretati unutar i izvan različitih glazbenih i kulturnih svjetonazora u obrazovnom kontekstu, čuvajući pritom vlastiti glazbeni identitet, vrijednosti i preferencije. *Integracija* ne predstavlja samo teorijsku ideju koja ne postoji u praksi. Ova vrsta glazbenih okolina moguća je samo onda kada glazbeni pedagog poznaje više različitih kulturnih, odnosno glazbenih realnosti.

Proces koji vodi prema inkluzivnijem, fleksibilnijem i kulturno osjetljivom sustavu odvija se polagano (Bradley, 2007; Wang & Humphreys, 2009). Brojni američki programi glazbenog obrazovanja temelje se na vjerovanju „da je europska glazba superiorna i da najviše odgovara obrazovnim potrebama” (Bradley, 2007, 149). Ideje različitih znanstvenika o tome kako potaknuti razvoj kulturne osjetljivosti tijekom glazbenog obrazovanja temelje se na učenju sviranja nezapadnjačkih instrumenata (Palmer, 1992), izvođenju glazbe u nezapadnjačkim ansamblima (Wang & Humphreys, 2009), sudjelovanju u kratkim iskustvima kulturnog zadublјivanja (Campbell, 2010a) te sudjelovanju u konverzaciji o društvenoj pravednosti (Bradley, 2007). Međutim, kako ističe Bennett (2004), takve vrste iskustava imaju smisla samo onda kada pojedinci imaju razvijenu „odgovarajuću svjetonazorsku strukturu koja ih podupire” (Bennett, 2004, 71).

Dobrota i Bašić (2022) istražile su razlikuje li se razina interkulture osjetljivosti sudionika te njihovih preferencija glazbi svijeta s obzirom na dob i stupanj obrazovanja te postoji li povezanost između interkulture osjetljivosti i preferencija glazbi svijeta. U okviru istraživanja primijenjen je upitnik općih podataka, *Skala interkulturalne osjetljivosti* (Chen & Starosta, 2000) te skala procjene za ispitivanje preferencija glazbenih ulomaka na uzorku od 124 sudionika, učenika 4. razreda gimnazije i studenata 4. i 5. godine Odsjeka za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Rezultati ne potvrđuju razlike u razini interkulture osjetljivosti učenika i studenata s obzirom na njihovu dob i stupanj obrazovanja, ali potvrđuju razlike u preferencijama glazbi svijeta s obzirom na navedene varijable. Djelomično je potvrđena povezanost između razine interkulture osjetljivosti i preferencija glazbi svijeta. Autorice ističu kako dobiveni rezultati imaju značajne implikacije za glazbenopedagošku teoriju i praksu, u smislu uključivanja glazbi svijeta u nastavu glazbe i povećanja interkulture osjetljivosti i tolerancije učenika prema pripadnicima drugih kultura i njihovim glazbenim ostvarenjima.

Petrušić i Šešelј (2021) provele su slično istraživanje, ali na uzorku učenika završnih razreda strukovnih škola i gimnazija. Autorice su ispitale razliku-

je li se razina interkulture osjetljivosti i preferencije glazbi svijeta učenika s obzirom na vrstu srednje škole koju pohađaju. U okviru istraživanja primijenjen je upitnik općih podataka, *Skala interkulture osjetljivosti* (Chen & Starosta, 2000) te skala procjene za ispitivanje preferencija glazbenih ulomaka. Dobiveni rezultati potvrđuju da učenici strukovne škole, u odnosu na učenike gimnazije, pokazuju višu razinu interkulture osjetljivosti. Nadalje, učenici gimnazije i strukovne škole ne razlikuju se u preferencijama glazbi svijeta, a djelomično je potvrđeno da učenici koji pokazuju višu razinu interkulture osjetljivosti, pokazuju i veće preferencije glazbi svijeta. Konačno, učenici pokazuju veće preferencije poznatih glazbenih ulomaka, čime je potvrđeno kako je poznavanje glazbe značajan prediktor glazbenih preferencija uopće. Na temelju dobivenih rezultata autorice zaključuju kako je potrebno uključiti glazbe svijeta u nastavu glazbe kako bi učenici upoznali glazbenoizražajne sastavnice navedenoga glazbenog idioma, ali i poboljšali svoju interkulturnu osjetljivost i toleranciju prema različitostima u najširem smislu te riječi.

Dobrota i suradnici (2022) istražili su razlike li se razina interkulture osjetljivosti, preferencije glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura s obzirom na dob/godinu studija sudionika te postoji li povezanost između navedenih varijabla. U okviru istraživanja primijenjen je *Upitnik općih podataka, Skala interkulture osjetljivosti* (Chen & Starosta, 2000) te skale procjene za ispitivanje preferencija glazbenih ulomaka i likovnih djela. Istraživanje je provedeno na uzorku od 292 studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Rezultati potvrđuju kako ne postoji razlika u razini interkulture osjetljivosti te preferencija glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura s obzirom na vrstu završenog srednjoškolskog obrazovanja. Nisu uočene ni razlike u razini interkulture osjetljivosti s obzirom na godinu studija sudionika, ali je potvrđeno da stariji studenti, u odnosu na mlađe, pokazuju veće preferencije glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura. Nadalje, uočena je povezanost između interkulture osjetljivosti, s jedne, te preferencija glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura, s druge strane. I, konačno, potvrđen je utjecaj poznavanja glazbenih ulomaka i likovnih djela na glazbene i likovne preferencije. Dobiveni rezultati imaju brojne implikacije za teoriju i praksu glazbene i likovne pedagogije u cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali. Autori ističu važnost dobivenih rezultata za oblikovanje suvremenog kurikula interkulturnoga glazbenog i likovnog obrazovanja.

2.3. Interkulturalna efikasnost

Interkulturalna efikasnost jedna je od triju dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije (Chen & Starosta, 1996), a odnosi se na njezin bihevioralni aspekt, odnosno na sposobnost ostvarivanja komunikacijskih ciljeva u interkulturalnim interakcijama. Navedeni fenomen korespondira s komunikacijskim sposobnostima, uključujući verbalna i neverbalna ponašanja, pomoću kojih pojedinac ostvaruje komunikacijske ciljeve u interkulturalnoj interakciji. Interkulturalno efikasna osoba sposobna je razlikovati i odabrati verbalna i neverbalna ponašanja i komunikacijske stilove koji su najprikladniji određenom interkulturalnom kontekstu. Takva osoba ponaša se u skladu s pravilima i vrijednostima koja vrijede u kulturi u kojoj se nalazi.

Hammer i suradnici (1978) govore o trima faktorima interkulturalne efikasnosti i to: sposobnost nošenja sa psihološkim stresom, sposobnost efikasne komunikacije i sposobnost uspostavljanja interpersonalnih odnosa. Chen i Starosta navode kako se interkulturalna efikasnost postiže razvojem šest komponenata: sposobnost prenošenja poruke, upravljanje interakcijom, bihevioralna fleksibilnost, upravljanje identitetom, opuštenost u interakciji te poštovanje prema sugovorniku (Chen & Starosta, 2000).

Interkulturalna osjetljivost mjeri se *Skalom interkulturalne efikasnosti* (engl. *The Intercultural Effectiveness Scale*) (Portalla i Chen, 2010). Ona sadrži dvadeset tvrdnja koje ispituju različite aspekte interkulturalne efikasnosti i to: sposobnost prenošenja poruke (tri tvrdnje), upravljanje interakcijom (dvije tvrdnje), bihevioralna fleksibilnost (četiri tvrdnje), upravljanje identitetom (tri tvrdnje), opuštenost u interakciji (pet tvrdnja) te poštovanje prema sugovorniku (tri tvrdnje). Uz svaku tvrdnju priložena je skala procjene od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem; 5 = u potpunosti se slažem).

Yilmaz i sur. (2020) potvrdili su pouzdanost i valjanost *Skale interkulturalne osjetljivosti* na turskom uzorku. Bećirović i suradnici (2019) primijenili su ovu skalu na uzorku od 184 bosansko-hercegovačka studenta Engleskog jezika i književnosti i Psihologije. Rezultati potvrđuju značajne razlike u interkulturalnoj efikasnosti s obzirom na vrstu studijskog programa i prosjek ocjena sudionika. Nadalje, uočene su i razlike u interkulturalnoj efikasnosti s obzirom na nacionalnost i spol sudionika, a nema značajnih razlika s obzirom na godinu studija i pohađanje privatnog/javnog sveučilišta. Autori navode važnost istraživanja i razvoja interkulturalne efikasnosti na visokoškolskoj razini obrazovanja i to zbog uspostavljanja društvene harmonije, bolje suradnje s različitim pojedincima, ali i zbog veće mobilnosti studenata i nastavnika. Nadalje, naglašena je i važnost internacionalizacije u provođenju različitih vrsta istraživanja koja se odnose na navedenu problematiku.

Van der Zee i Van Oudenhoven definiraju interkulturnu efikasnost kao uspješno funkcioniranje osobe „na područjima profesionalne efikasnosti, osobnog prilagođavanja i interkulturnih interakcija” (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, 293). Navedeni autori kreirali su instrument za mjerenje interkulturne efikasnosti, pod nazivom *Interkulturni inventar ličnosti* (engl. *Multicultural Personality Questionnaire (MPQ)*) (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Originalna verzija ovog instrumenta sadrži 91 tvrdnju grupiranu u pet supskala kojima se ispituju sljedeći konstrukti: *kulturna empatija* (sposobnost identifikacije s osjećajima i iskustvima drugih ljudi, sposobnost jasnog pokazivanja interesa za pripadnike drugih kultura, sposobnost opažanja i reflektiranja tuđih misli, osjećaja i iskustava), *otvorenost* (kapacitet za otvoren stav bez predrasuda prema članovima različitih kultura i prema različitim kulturnim normama i vrijednostima), *socijalna inicijativa* (tendencija osobe da socijalnim situacijama pristupa proaktivno i stupanj u kojemu osoba stupa u interakciju s pripadnicima drugih kultura i sklapa prijateljstva s članovima drugih kulturnih grupa), *emocionalna stabilnost* (sposobnost osobe da ostane smirena u stresnim situacijama nasuprot tendenciji iskazivanja jakih emotivnih reakcija u stresnim okolnostima), *fleksibilnost* (sposobnost osobe da prilagodi svoje ponašanje u skladu sa zahtjevima nove i nepoznate situacije) (Petrović & Vučetić, 2014, 263-264).

Procjena interkulturne efikasnosti posebno je značajna u kontekstu obrazovanja. Naime, kao reakcija na sve veću raznolikost u području visokog obrazovanja, sveučilišta u svoje programe integriraju internacionalnu dimenziju kako bi se studenti u svijetu rada mogli što jednostavnije integrirati u različite interkulturne kontekste (Summerfield i sur., 2021). Međutim, takvi pokušaji često nailaze na otpor i tenzije zahvaljujući postojanju rasnih predrasuda među studentima koji ponekad odbijaju interakcije sa stranim studentima i preferiraju raditi u poznatim kulturnim okolinama (Volet Ang, 2006). Van Oudenhoven i Van der Zee i (2002) navode kako rezultati *Interkulturnog inventara ličnosti* dobro predviđaju sposobnost prilagođavanja internacionalnih studenata u nove sredine. Petrović i Vučetić (2014) naglašavaju važnost interkulturne efikasnosti učitelja za rad u multikulturnim razrednim odjelima, kako bi što uspješnije pripremili učenike za život u suvremenom društvu koje karakterizira globalizacija i sve veća heterogenost.

Dobrota i Vukić (2022) istražile su razlike interkulturne efikasnosti studenata i njihovih preferencija glazbi svijeta s obzirom na završeno srednjoškolsko obrazovanje i dob/godinu studija te utjecaj poznatosti glazbe na preferencije glazbenih ulomaka. Istraživanje je provedeno na uzorku studenata razli-

čitih fakulteta Sveučilišta u Splitu i Sveučilišta u Zagrebu, pomoću *Upitnika općih podataka*, *Upitnika interkulture efikasnosti* te *Upitnika za ispitivanje glazbenih preferencija*. Rezultati ne potvrđuju razlike u razini interkulture efikasnosti studenata i njihovih preferencija glazbi svijeta s obzirom na vrstu završene srednje škole ni s obzirom na dob/godinu studija. Potvrđeno je postojanje povezanosti između razine interkulture efikasnosti i preferencija glazbi svijeta te između poznavanja glazbe i preferencija glazbenih ulomaka. Autorice ističu kako dobiveni rezultati imaju značajne glazbenopedagoške implikacije, posebno u kontekstu visokoškolskog obrazovanja, u smislu uvođenja interkulturnih glazbenih sadržaja u glazbene kolegije na učiteljskim fakultetima i muzičkim akademijama.

2.4. Interkulturni stavovi

Interkulturni stavovi temelje se na znanju i vjerovanjima, emocionalnim vezama povezanim s takvim znanjem i vjerovanjima te bihevioralnim djelovanjima koja su rezultat posjedovanja dviju prethodnih komponenata (Banks, 1999). Pojedinci su vođeni kognitivnim motivima kako bi razumjeli i organizirali svoja iskustva koja postoje unutar granica njihovih emocija (Kendall, 1996). Navedeni kognitivni motivi, emocije koje oni evociraju te način na koji se povezuju s našim iskustvima pod utjecajem su naše kulturne i moralne socijalizacije (Arnold, 2000). Rogers (1980) navodi da je visoka razina empatije u komunikaciji najmoćniji faktor provođenja promjene u učenju i koncipiranju odgojno-obrazovnog sustava.

Uočavajući brojne nedostatke u koncipiranju interkulturnog kurikula (Hoks, 2000), Banks predlaže četiri pristupa njegovoj reformi i to: kontribucijski, aditivni, transformacijski i pristup društvenog djelovanja. Od navedenih pristupa, samo dva posljednja omogućuju učenicima i studentima razvoj kritičkog mišljenja te istinskog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura (Banks, 1999). Upravo u transformativnom pristupu oblikovanju interkulturnoga kurikula Banks (1999) uočava važnost uporabe svih aspekata Bloomove taksonomije odgojno-obrazovnih ciljeva (Bloom, 1999) te ih prenosi u komponente koje oblikuju interkulturni stav, utemeljen na kognitivnom aspektu (*znanje*), afektivnom aspektu (*briga*) te bihevioralnom aspektu (*djelovanje*). Kako bi učenici napredovali od aspekta znanja prema aspektima brige i djelovanja, oni moraju aktivirati svoje afektivne i psihomotoričke sposobnosti i postati aktivnim sudionicima realnosti našega globalnog svijeta (Brown, 1997). Stoga u svom transformativnom pristupu reformi interkulturnog kuri-

kula Banks ističe važnost učeničkog napretka od razine znanja, prema razini brige i djelovanja (Banks, 1999). Tako dolazi do promjene strukture samoga kurikula, a učenike i studente se potiče na promatranje fenomena iz različitih etničkih perspektiva i stajališta.

Polazeći od navedenog teorijskog okvira, Munroe i Pearson kreirali su *Upitnik interkulturnih stavova* (engl. *The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire*) (Munroe i Pearson, 2006), koji uključuje kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku domenu. Upitnik sadrži osamnaest tvrdnja koje ispituju tri aspekta interkulturnih stavova – znanje, brigu i djelovanje, a sudionici procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama zaokruživanjem odgovarajućeg broja od 1 do 6.

Velik broj autora smatra da su programi interkulturnog obrazovanja koji ograničavaju oblikovanje interkulturnih stavova samo na razinu znanja, bez brige i djelovanja, u potpunosti nedostatni (Arnold, 2000; Carlson, 1997). Carlson ističe kako je „jedan od načina nadilaženja strukturalne marginalizacije interkulturnog obrazovanja, pomicanje prema kurikulu koji nije čvrsto oblikovan” (Carlson, 1997, 65).

Dobrota (2016) je istražila postoji li povezanost između interkulturnih stavova studenata i njihovih preferencija glazbi svijeta, razlikuju li se interkulturni stavovi i preferencije glazbi svijeta s obzirom na godinu studija te razlikuju li se preferencije glazbi svijeta s obzirom na izvođački medij. U okviru istraživanja primijenjen je upitnik općih podataka, *Upitnik interkulturnih stavova* (Munroe i Pearson, 2006) te skala procjene za ispitivanje preferencija glazbenih ulomaka. Rezultati potvrđuju postojanje povezanosti između nekih aspekata interkulturnih stavova i preferencija glazbi svijeta. Uočene su značajne razlike u nekim aspektima interkulturnih stavova (znanje i briga) i preferencijama glazbi svijeta s obzirom na godinu studiranja, pri čemu studenti viših godina pokazuju veće preferencije ove vrste glazbe. I konačno, studenti pokazuju veće preferencije vokalno-instrumentalnih u odnosu na instrumentalne ulomke glazbi svijeta. Autorica sugerira implementiranje većeg broja kolegija tijekom srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja koji utječu na formiranje i razvoj interkulturnih stavova studenata.

U drugom istraživanju slične problematike Dobrota (2022) je istražila razlikuju li se interkulturni stavovi studenata, njihove preferencije glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura s obzirom na dob/godinu studija, povezanost između interkulturnih stavova, preferencija glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura te utjecaj odlazaka na kazališne predstave/koncerte klasične glazbe i likovne izložbe na preferencije glazbi svijeta i likovnih djela različi-

tih kultura. Istraživanje je provedeno na uzorku studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, pomoću upitnika sastavljenog od četiriju dijelova: *Upitnik općih podataka*, *Upitnik interkulturalnih stavova* (Munroe i Pearson, 2006), *Upitnik za ispitivanje glazbenih preferencija* i *Upitnik za ispitivanje likovnih preferencija*. Rezultati potvrđuju da studenti viših godina studija, u odnosu na studente nižih godina studija, imaju razvijenije neke aspekte interkulturalnih stavova te pokazuju veće preferencije glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura. Potvrđeno je i postojanje razlika u preferencijama glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura s obzirom na učestalost odlazaka na kazališne predstave/koncerte umjetničke glazbe i likovne izložbe. Konačno, rezultatima istraživanja potvrđena je povezanost između interkulturalnih stavova te preferencija glazbi svijeta i likovnih djela različitih kultura. Autorica navodi implikacije dobivenih rezultata za koncipiranje glazbenopedagoške i likovnopedagoške teorije i prakse usmjerene prema oblikovanju interkulturalnih stavova učenika i studenata.

2.5. Interkulturalna kompetencija učitelja

Razvijanje učiteljskih kompetencija za rad s raznolikom učeničkom populacijom u suvremenom svijetu obrazovanja izuzetno je aktualna tema (Mushi, 2004; Seeberg & Minick, 2012). Poticanje učitelja na razvijanje interkulturalne kompetencije, koja uključuje kulturno znanje, interkulturalno pedagoško znanje i sposobnosti, percipira se kao temeljna misija programa učiteljskog obrazovanja 21. stoljeća (Gay & Howard, 2000).

Kako bi učitelji stekli interkulturalne kompetencije, Drandić (2012) smatra da oni moraju razumjeti vlastitu kulturu i kulturni identitet, upoznati druge kulturne zajednice, razumjeti i uvažavati kulturne različitosti, razumjeti potrebu za učenjem o kulturno različitim osobama, znati prilagoditi nastavne programe i aktivnosti koje provode u razredu različitim kulturama tako da se unaprjeđuje učenje svih te istraživati nove pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini.

Hrvatić (2007) navodi kako u interkulturalnom obrazovanju učitelj treba osposobiti učenike za komunikaciju i prihvaćanje svih ljudi. U tom smislu Hrvatić i Piršl (2007) ističu sljedeće osobine interkulturalno kompetentnog učitelja: dobro poznavanje svoje i drugih kultura, sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti, sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i stavova bez predrasuda, shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih, verbalnu i neverbalnu komunikacijsku kompetenciju, interaktivan

odnos s „drugim“, sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama, kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi na individualnoj i na razini pripadajuće skupine.

Interkulturalna kompetencija smatra se temeljnom kvalitetom i sposobnosti učitelja kako bi se aktivno uključio u rad s raznolikom učeničkom populacijom. Brojni znanstvenici (Gay & Howard, 2000; Mushi, 2004; Seeberg & Minick, 2012; Villegas & Lucas, 2002) razmatraju tri dimenzije interkulturalne kompetencije učitelja. Prva od njih odnosi se na svijest, odnosno kulturnu osjetljivost učitelja za prepoznavanje različitih načina razmišljanja i ponašanja učenika, koja su duboko pod utjecajem njihova kulturnog porijekla, demonstrirajući prihvaćanje razlika, antirasističke perspektive i sl. (Villegas & Lucas, 2002). Učitelji trebaju poštovati i eliminirati predrasude prema različitim kulturama razvijajući pozitivan stav prema njima, kako bi učenicima iz kulturno različitih sredina olakšali snalaženje u novoj sredini (Mushi, 2004).

Druga dimenzija interkulturalne kompetencije učitelja odnosi se na znanje. Učitelj treba posjedovati činjenično znanje o manjinskim kulturama i kulturnoj raznolikosti koje će implementirati u obrazovne aktivnosti, pomagati u smanjivanju predrasuda, razvijati interkulturalnu svijest i izbjegavati stereotipe u vezi sa studentima iz različitih kulturnih sredina. On treba shvatiti načela i ideologiju interkulturalnog podučavanja i teorija u interkulturalnom obrazovanju (Banks, 2014; Yuan, 2018).

Posljednja su dimenzija interkulturalne kompetencije učitelja sposobnosti i vještine. Za razliku od teorije kulturnog deficita, koja pripisuje niže akademsko postignuće učenicima iz određenih kultura, teorija kulturne razlike polazi od pretpostavke da učitelj razumije kulturno relevantan sadržaj i pedagoške strategije pomoću kojih bi stvorio razredne intervencije koje bi olakšale efikasno učenje učenicima iz različitih kultura (Gay, 2002). Kulturno odgovorno podučavanje pomaže učiteljima da poštuju i brinu za studente iz različitih kulturnih sredina i razvijaju efikasne vještine prenošenja interkulturalnog znanja u učioničku poduku i kreiranje kurikula čineći obrazovanje inkluzivnim za kulturno različite učenike (Abacioglu i sur., 2020; Gay, 2018).

Navedene dimenzije interkulturalne kompetencije učitelja nisu nepromjenljive, već su u stalnom procesu evolucije (Grant i Agosto, 2008). Učitelji bi trebali osvijestiti utjecaj različitih ekonomskih, političkih i institucijskih faktora na stvaranje različitih predrasuda, koje utječu na oblikovanje učeničkih identiteta u nejednakim odnosima moći i djelovati u skladu s tim (Kim i Choi, 2020). Oni tako stvaraju kritičku refleksiju prema nejednakostima kurikula, školske kulture i društva te promiču obrazovnu jednakost (Forrest i sur., 2016).

Obrazovanje učitelja oblikovano je pod utjecajem brojnih vanjskih faktora. Cochran-Smith (2003) navodi tri faktora, od kojih se prvi odnosi na kapacitet institucije i misije, odnosno na način na koji institucije obrazovanja učitelja mogu implementirati različite pristupe podučavanja učitelja u kontekstu šire misije. Drugi su faktor odnosi s lokalnom zajednicom i školama, a on opisuje važnost interakcije programa obrazovanja učitelja s autentičnim multikulturnim kontekstom. Treći faktor koji utječe na obrazovanje učitelja odnosi se na to kako su različiti segmenti vlasti regulirali i oblikovali programe obrazovanja učitelja. Na vrhu ovoga okvira nalazi se širi kontekst, koji uključuje političko, socijalno, ekonomsko i povijesno područje te agendu obrazovne reforme koja ima implikacije na sva tri faktora koja utječu na oblikovanje obrazovanja učitelja.

Spanierman i suradnici (2011) definiraju kompetenciju interkulturnog podučavanja kao proces tijekom kojega učitelji kontinuirano istražuju svoje stavove i vjerovanja o interkulturnim pitanjima, povećavaju svoje razumijevanje specifične populacije te istražuju utjecaj koji takva svijest i znanje imaju na to što i kako podučavaju te kako stupaju u interakciju s učenicima i njihovim obiteljima. Takav složen proces uključuje interakciju sustava mikrorazine (učitelja, učenika, njihovih obitelji i sl.) te sustava makrorazine (politička ekonomija, odnosi između različitih rasa i sl.).

Oslanjajući se na ovaj trodijelni model, istraživači su izdvojili tri dimenzije kompetencije interkulturnog podučavanja i to: svijest (svijest o sebi i drugima kao kulturnim bićima, stavovi i predrasude te potreba stvaranja kulturno osjetljive okoline učenja za sve učenike), znanje (učiteljsko poznavanje kulturno osjetljive pedagogije i strategija podučavanja povezanih s raznolikom populacijom, društveno-povijesnim i društveno-političkim realnostima i kulturne dinamike, poput etničkog identiteta, rodne socijalizacije i sl.) i sposobnosti/vještine (sposobnost učitelja da aktivno odabere, razvije, implementira i evaluiira strategije koje olakšavaju akademski uspjeh i osobni razvoj svih učenika, sposobnost učitelja da odabere i implementira kulturno osjetljive strategije i intervencije, sposobnost učitelja da sudjeluje u pregledavanju i evaluiranju školskih politika, procedura i praksi s obzirom na kulturno razumijevanje).

Spanierman i suradnici kreirali su višedimenzijsku skalu nazvanu *Skala interkulturene kompetencije učitelja* (engl. *Multicultural Teaching Competency Scale* ((MTSC)) (Spanierman i sur., 2011). Ona obuhvaća 16 tvrdnja raspoređenih u dva faktora, a sudionici procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama zaokruživanjem odgovarajućeg broja od 1 do 6 (1 = uopće se ne slažem; 6 = u potpunosti se slažem).

Problematika interkulturalnih kompetencija zauzima značajno mjesto i u sferi visokoškolskog obrazovanja. Wang (2022) je napravio sadržajnu analizu programa obrazovanja kineskih učitelja te intervjuirao četvero profesora Učiteljskog fakulteta u Kini kako bi ispitao koliko su programi obrazovanja učitelja usmjereni prema razvijanju interkulturalnih kompetencija učenika. To je posebno važno s obzirom na postojanje velikog broja etničkih manjina u Kini. Rezultati ukazuju na nedostatke programa obrazovanja učitelja u smislu nedostatnog razvijanja interkulturalnih kompetencija učenika, a autor naglašava važnost razmatranja širih društvenih, ekonomskih i političkih snaga koje oblikuju sustav obrazovanja učitelja.

Do sličnih su rezultata došli Puhy i suradnici (2021) koji ukazuju na važnost razvijanja interkulturalnih kompetencija kod visokoškolskih nastavnika, uzimajući u obzir činjenicu da je i ovaj segment obrazovne vertikale obilježen intenzivnim globalizacijskim i multikulturalnim trendovima (Puhy i sur., 2021).

2.6. Literatura

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). 'Teachers' Multicultural Attitudes and Perspective Taking Abilities as Factors in Culturally Responsive Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Arasaratnam, L. A. (2006). Further Testing of a New Model of Intercultural Communication Competence. *Communication Research Reports*, 23(2), 93–99. <https://doi.org/10.1080/08824090600668923>
- Arnold, M. L. (2000). Stage, Sequence, and Sequels: Changing Conceptions on Morality, Post-Kohlberg. *Educational Psychology Review*, 12(4), 365–383. <https://doi.org/10.1023/A:1009026230018>
- Ayuthaya, J. R. N. (2018). Intercultural Communication-Based Lessons through Songs: Effects on the Intercultural Competence Development of Thai Tertiary Students. *Reflections*, 25(1), 1–30.
- Baker, W. (2009). Intercultural Awareness and Intercultural Communication through English: An investigation of Thai English Language Users in Higher Education. (Unpublished doctoral dissertation). University of Southampton, Southampton, United Kingdom.
- Baker, W. (2011). Intercultural Awareness: Modeling an Understanding of Cultures in Intercultural Communication through English as a Lingua Franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2014). *An Introduction to Multicultural Education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bećirović, S., Brdarević Čeljo, A., & Zavrl, I. (2019). Research into Intercultural Effectiveness in a Multicultural Educational Milieu in Bosnia and Herzegovina. *Economic Research – Ekonomska istraživanja*, 32(1), 1336–1361. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1629329>
- Bennett, M. J. (1984). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Paper presented at the Annual Conference of the Council on International Exchange. Minneapolis, Minnesota.
- Bennett, M. J. (2004). From Ethnocentrism to Ethnorelativism. In *Toward Multiculturalism*, edited by Jaime S. Wurzel, pp. 62–78. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation
- Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In *The International Encyclopedia of Intercultural Communication* (pp. 1–10). American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>
- Bennett, M. J., & Bennett, J. M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An In-

- tercultural Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (eds), pp. 147–165. *The Handbook of Intercultural Training*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bloom, B. S. (1999). The Search for Methods of Instruction. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (2nd ed., pp. 209–226). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bradley, D. (2007). The Sounds of Silence: Talking Race in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(4), 132–162.
- Brown, B. L. (1997). *Adding International Perspectives to Vocational Education*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Toronto: Multilingual Matters.
- Campbell, P. S. (2010a). Music Alive! In the Yakima Valley. *International Journal of Community Music*, 3(2), 303–307. https://doi.org/10.1386/ijcm.3.2.303_2
- Campbell, P. S. (2010b). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. New York, NY: Oxford University Press
- Campbell, P. S. (2011). Musical Enculturation: Sociocultural Influences and Meanings of Children's Experiences in and through Music. In M. S. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education* (pp. 61–81). New York, NY: Oxford University Press.
- Carlson, D. (1997). *Making Progress: Education and Culture in New Times*. New York: Teachers College Press.
- Carson, C., & Westvall, M. (2016). Intercultural Approaches and 'Diversified Normality' in Music Teacher Education: Reflections from Two Angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 37–52.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19(1), 353–384. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1–16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (2020). Intercultural Sensitivity Scale [Data set]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Chen-Hafteck, L. (2007). Contextual Analyses of Children's Responses to an Integrated Chinese Music and Culture Experience. *Music Education Research*, 9(3), 337–353. <https://doi.org/10.1080/14613800701587688>
- Cochran-Smith, M. (2003). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30, 7–26.
- Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publication.

- Dinges, N. G., & Baldwin, K. D. (1996). Intercultural Competence: A Research Perspective. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 106–123). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and Intimacy*. Seattle: University of Washington Press.
- Dobrota, S. (2016). Povezanost između interkulturalnih stavova studenata i preferencija glazbi svijeta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 209–220.
- Dobrota, S. (2022). Intercultural Attitudes, Preferences for World Music and Artworks from Different Cultures in the Context of Contemporary Music Pedagogy and Art Pedagogy. The European Conference on Arts, Design & Education (ECADE), an interdisciplinary conference held in Porto, Portugal, July 07–10, 2022
- Dobrota, S., & Bašić, I. (2022). Povezanost interkulturalne osjetljivosti i preferencija glazbi svijeta. U: A. Radočaj-Jerković, M. Milinović (ur.), *Treći međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti. Inovativne metode poučavanja u umjetničkom području* (str. 73 – 87). Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Dobrota, S., & Vukić, M. (2022). Interkulturalna efikasnost i preferencije glazbi svijeta u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. *Metodički ogledi. Časopis za filozofiju odgoja*, 28(2), 247–262. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.3>
- Dobrota, S., Krnić, M., & Brajčić, M. (2022). The Relationship between Intercultural Sensitivity, *World Music* Preferences and Preferences for Visual Artworks from Different Cultures. *Journal of Elementary Education*, 15(2), 165–180. <https://doi.org/10.18690/rei.15.2.165-180.2022>
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.). *Pedagogija i kultura: zbornik radova* (str. 83–92). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Edwards, K. L. (1994). North American Indian Music Instruction: Influences upon Attitudes, Cultural Perceptions, and Achievement (Doctoral dissertation). Dissertation Abstracts International.
- Elliott, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166. <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education, Second edition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging Racism through Schools: Teacher Attitudes to Cultural Diversity and Multicultural Education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618–638. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural Teacher Education for the 21st Century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Grant, C. A., & Agosto, V. (2008). Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education, in Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, and K. E. Demers (Eds.), *Changing Contexts* (pp. 175–200). New York, NY: Routledge.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of Intercultural Effectiveness: An Exploratory Study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382–393. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90036-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90036-6)
- Hargreaves, D. J. (1982). The Development of Aesthetic Reaction to Music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.
- Hoffman, S. B. (1978). Epistemology and music: A perspective from cognitive psychology. *Ethnomusicology*, 22, 69.
- Hooks, B. (2000). *Where we Stand: Class Matters*. New York: Routledge.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 241–254.
- Hrvatić, N., & Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 221–228). Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Kendall, F. F. (1996). *Diversity in the Classroom: New Approaches to the Education of Young Children* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Kim, Y., & Choi, M. (2020). Towards Critical Multicultural Teacher Education in the Midst of Ethno-Nationalism: Korean Pre-service Teachers' International Learning Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103155>
- Mellizo, J. M. (2019). Exploring the Effect of Music Education on Intercultural Sensitivity in Early Adolescence: A Mixed Methods Inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473–487. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665005>
- Munroe, A., & Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819–834. <https://doi.org/10.1177/0013164405285542>
- Mushi, S. (2004). Multicultural Competencies in Teaching: A Typology of Classroom Activities. *Intercultural Education*, 15(2), 179–194. <https://doi.org/10.1080/1467598042000225032>
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts*. Champaign: University of Illinois Press.
- Palmer, A. J. (1992). World Musics in Music Education: The Matter of Authenticity. *International Journal of Music Education*, 19, 32–40. <https://doi.org/10.1177/025576149201900105>

- Petrović, D. S., & Vučetić, M. (2014). Multikulturalni inventar ličnosti (MPQ) – psihometrijska svojstva i mogućnost primjene u obrazovnom kontekstu. *Psihologij-ska istraživanja*, 11(2), 261–270.
- Petrušić, D., & Šešelj, T. (2021). The Relation between Intercultural Sensitivity and World Music Preferences among Grammar School and Vocational School Students. *Journal of Elementary Education*, 14(3), 319–335. <https://doi.org/10.18690/rei.14.3.319-335.2021>
- Portalla, T., & Chen, Guo-Ming (2010). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21–37.
- Puhy, C., Prakash, N., Lacson, C., & Bradt, J. (2021). Multicultural teaching competence among undergraduate faculty: a convergent mixed methods study. *Journal for Multicultural Education*, 15(4), 459–473. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2021-0059>
- Raluca, P. (2012). Exploring Intercultural Awareness through Songs. *Neue Didaktik*, 1, 125–136. <https://doi.org/10.25656/01:10075>
- Rampal, M. (2015). Practical Pluralism: Toward Anti-Racist Competencies in Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(2), 25–53.
- Rew, L., Becker, H., & Chontichachalalauk, J. (2014). Cultural Diversity among Nursing Students: Reanalysis of the Cultural Awareness Scale. *Journal of Nursing Education*, 3(2), 71–76. <https://doi.org/10.3928/01484834-20140122-01>
- Rew, L., Becker, H., Cookston, J., Khosropour, S., & Martinez, S. (2003). Measuring Culture Awareness in Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 42(6), 249–257. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20030601-07>
- Ribo, R., & Dubravac, V. (2021). The Influence of the English Language on BCS with the Focus on the Business Register. *MAP Education and Humanities*, 1(1), 20–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.53880/2744-2373.2021.1.1.20>
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*. New York: Houghton Mifflin.
- Sears, C. (2016). Seeking Aporia: Experiences with Teaching Social Justice in the Undergraduate Music Education Program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(5), 6–24.
- Seeberg, V., & Minick, T. (2012). Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning. *Intercultural Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–22. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.569>
- Shayakhmetova, L., Shayakhmetova, L., Ashrapova, A., & Zhuravleva, Y. (2017). Using Songs in Developing Intercultural Competence. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 639–646. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1157>
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C.V., Dillon, F. R. & Navarro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale (MTCS): Development and Initial Validation. *Urban Education*, 46(3), 1–25. <https://doi.org/10.1037/t03949-000>

- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Summerfield, L. P., Prado-Gascó, V., Giménez-Espert, M.d.C., & Mesa-Gresa, P. (2021). The Multicultural Personality Questionnaire (SF-40): Adaptation and Validation of the Spanish Version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2426. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052426>
- Trehub, S. E., & Schellenberg, E. G. (1995). Music: Its Relevance to Infants. *Annals of Child Development*, 11(1), 1–24.
- Turino, T. (2006). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291–309. [https://doi.org/10.1002/1099-0984\(200007/08\)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6)
- Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679–694. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00041-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00041-X)
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Volet, S. E., & Ang, G. (2006). Culturally Mixed Groups on International Campuses: An Opportunity for Inter-cultural Learning. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0729436980170101>
- Wang, Jui-Ching, & Humphreys, J. T. (2009). Multicultural and Popular Music Content In an American Music Teacher Education Program. *International Journal of Music Education*, 27 (1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/0255761408099062>
- Wang, W. (2022). Fostering Teachers' Multicultural Competence for Chinese Ethnic Minority Education: An Analysis of Teacher Education Programmes, Syllabuses and Teacher Educator Perceptions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810240>
- Welch, G. (2005). Singing and Vocal Development. In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 312–339). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. (1989). Predictors of Intercultural Communication Competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349–370. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5)
- Yilmaz, M., Sari, H. Y., & Daghna, S. (2020). An Exploratory Study of Intercultural Effectiveness Scale in Nursing Students. *Helyon*, 6(2), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02769>
- Yuan, H. (2018). Educating Culturally Responsive Han Teachers: Case Study of a Teacher Education Program in China. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 42–57. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i2.1609>

Zafar, S., Sandhu, S. Z., & Khan, Z. A. (2013). A Critical Analysis of 'Developing Intercultural Competence in the Language Classroom' by Bennett, Bennett and Allen. *World Applied Sciences Journal*, 21(4), 565–571. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.21.4.131>

3. INTERKULTURNO GLAZBENO OBRAZOVANJE

3.1. Interkulturno obrazovanje

Kao rezultat sve intenzivnije globalizacije i internacionalizacije koje su karakteristične za suvremeno društvo, neizbježni su kontakti i interakcije između različitih kultura. Kako navode Piršl i suradnici, „svako se povijesno razdoblje suočava s novim promjenama, a one se ne ogledaju samo u susretu s novim kulturnim, etničkim, jezičnim i vjerskim identitetom, već i u kvaliteti međuljudskih odnosa, kako na razini društva tako i na razini pojedinca” (Piršl i sur., 2016, 15).

Čačić-Kumpes definira multikulturalizam kao „kulturnu politiku utemeljenu na prihvatanju činjenice postojanja različitih kultura u nekom društvu (ili državi) kojim se nastoji postići miješanje ili barem harmonična koegzistencija tih kultura” (Čačić-Kumpes, 2004, 151). Spajić-Vrkaš navodi kako je multikulturalizam „ideal skladnog života kulturno različitih grupa u kontekstu pluralnog društva, koji postaje od sedamdesetih godina 20. stoljeća formativno načelo društvenog ustroja i razvoja demokratskih zemalja. Međutim, multikulturalizam nije samo nov teorijski okvir, kojim se prisutna kulturna raznolikost opaža kao društveno bogatstvo, nego i nov politički okvir za uspostavu društvenih odnosa u kojima različite kulture mogu slobodno razvijati svoje vlastite identitete, istodobno sudjelujući i u jačanju zajedničkih društvenih i kulturnih institucija temeljenih na načelu jednakosti, vladavine prava, pluralizma i suradnje” (Spajić-Vrkaš i sur., 2001, prema Piršl i sur., 2016, 17).

Dok je za multikulturalizam karakteristična uvjetna statičnost i očuvanje kulturne različitosti, interkulturalizam naglašava trenutak razmjene i dodira među kulturama (Piršl i sur., 2016, 18). Čačić-Kumpes navodi kako je interkulturalizam koncipiran na „kritici asimilacijskih politika, ali i praktičnih dosjega multikulturalizma te njegove teorijske podloge, kulturnoga relativizma i statičnoga shvaćanja kulture” (Čačić-Kumpes, 2004, 152). U nastavku navodi da se „interkulturalizam zasniva na onim shvaćanjima kulture i identiteta o kojima multikulturalizam tek polemizira” (Čačić-Kumpes, 2004, 154).

Termin interkulturalizam općenito označuje ideologiju rasne, kulturne, religijske, rodne i etničke raznolikosti unutar demografije određenog prostora (Parekh, 2006). Interkulturalizam polazi od premise da društvo osigurava jednak status različitim kulturnim, etničkim i religijskim skupinama. Koncept i ideja interkulturalizma polazi od poštivanja članova društva iz različitih kulturnih, jezičnih, religijskih i povijesnih tradicija te promiče uzajamno poštivanje, individualne slobode i jednakost svih članova društva, bez obzira na njihovo društveno, rasno i etničko podrijetlo.

Tijekom druge polovine 20. stoljeća pitanje kako podučavati sve raznolikiju učeničku populaciju počelo se nametati kao centralno pitanje obrazovanja općenito. Pojam interkulturnog obrazovanja može se konceptualizirati na različite načine. Kako ističu Banks i Banks, interkulturno obrazovanje je „zamisao, odgojno-obrazovni reformski pokret i proces koji uključuje polazište da svi učenici, bez obzira na spol, seksualnu orijentaciju, društvenu klasu te etničke, rasne ili kulturne karakteristike, trebaju imati jednake šanse za akademsko postignuće” (Banks & Banks, 2013, 3).

Hall (1997) definira interkulturno obrazovanje kao humanistički koncept utemeljen na snazi raznolikosti, ljudskih prava, društvene pravde i alternativnih životnih stilova za sve ljude. Takvo je obrazovanje nužno za podizanje kvalitete obrazovanja općenito i uključuje napore u smjeru prezentiranja različitih kultura učeničkoj populaciji. Interkulturno obrazovanje promatra kulturno pluralističko društvo kao pozitivnu snagu, a različitosti prepoznaje kao sredstvo za bolje razumijevanje globalnog društva.

Baker (1979) smatra da je interkulturno obrazovanje pristup podučavanju i učenju i da se temelji na demokratskim vrijednostima koje ojačavaju kulturni pluralizam. Ono je usmjereno prema postizanju obrazovne jednakosti, razvijanju kurikula koji izgrađuju razumijevanje etničkih skupina i bore se protiv opresivnih praksi. On, nadalje, ističe kako interkulturno obrazovanje predstavlja reformski pokret koji mijenja sve komponente obrazovnog sustava, uključujući njegove temeljne vrijednosti, proceduralna pravila, kurikulum, obrazovne materijale, organizacijsku strukturu i državnu politiku, a sve s ciljem da obrazovanje istinski odražava kulturnu raznolikost društva.

Nieto (2009) definira interkulturno obrazovanje kao proces sveobuhvatne reforme školstva, tijekom kojega se pokušava reducirati rasizam i ostali oblici diskriminacije u školi i društvu te prihvatiti i afirmirati etnički, rasni, jezični, religijski, ekonomski i rodni pluralizam.

Manning i suradnici (2017) govore o interkulturnom obrazovanju kao o procesu tijekom kojega se učenike podučava prepoznavanju, prihvaćanju i

vrednovanju kulturnih, etničkih, društvenih, klasnih, religijskih i rodni razlika te razvijanju osjećaja odgovornosti prema radu i idejama pravde, jednakosti i demokracije.

Burnett (1994) definira interkulturno obrazovanje u smislu obrazovnih strategija koje se koriste za implementiranje interkulturnog obrazovanja, dok Tiedt i Tiedt smatraju da interkulturno obrazovanje predstavlja ukupnost vrijednosti, vjerovanja i ponašanja koja su zajednička većoj skupini ljudi (Tiedt & Tiedt, 2010).

Bez obzira na različitost pristupa definiranju navedenog pojma, brojni se autori slažu da bi interkulturno obrazovanje trebalo promicati promjenu postojećeg obrazovnog sustava (Banks, 1993; Sleeter, 1995), da bi se trebalo usmjeriti prema ideji jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike i pripremiti ih za promicanje kulturne različitosti (Banks & Banks, 1995).

Temeljna je postavka interkulturnog obrazovanja da svi učenici, bez obzira na kulturnu skupinu kojoj pripadaju, imaju sposobnosti ostvarivanja visoke razine akademskog postignuća. Dakle, svi bi učenici trebali imati jednake obrazovne mogućnosti, odnosno mogućnosti akademskog postignuća. Kao rezultat interkulturnog obrazovanja učenici bi trebali razvijati interkulturne kompetencije, reducirati predrasude, diskriminaciju i rasne konflikte, naučiti promatrati svijet iz različitih perspektiva, bolje razumjeti sebe kroz razumijevanje drugih te konfrontirati svoja kulturna stajališta i osloboditi se kulturnih granica (Banks, 1992; Banks & Banks, 2013; Greene, 1993).

Interkulturno obrazovanje, u obliku u kojemu danas postoji, nastalo je iz pokreta pod nazivom *Pokret za ljudska prava* (engl. *Civil Rights Movement*) šezdesetih godina prošlog stoljeća.

Razvoj *etničkih istraživanja* (engl. *ethnic studies*), kao prve faze interkulturnog obrazovanja, direktna je posljedica *Pokreta za ljudska prava* i fokusirao se na inkluziju povijesti i doprinose manjinskih etničkih i rasnih skupina kurikulumu različitih predmeta (Banks & Banks, 2013). Takvo obrazovanje uglavnom se svodilo na to da su učitelji odabirali praznike i junake iz povijesti manjinskih skupina učenika i uključivali ih u nastavu.

Druga faza u razvoju interkulturnog obrazovanja, *multietničko obrazovanje* (engl. *multiethnic education*), polazi od ideje da se školski kurikuli mogu istinski transformirati samo pod uvjetom da odražavaju sadržaj i doprinose različitih etničkih skupina (Banks & Banks, 2013). Znanstvenici su se počeli fokusirati prema načinu na koji različiti segmenti u školskoj okolini „stupaju u interakciju kako bi utjecali na akademsko postignuće te društveni i kulturni život učenika” (Banks & Banks, 2013, 75).

Budući da se *multietničko obrazovanje* fokusiralo samo na rasne i etničke skupine, uočena je potreba uključivanja drugih marginaliziranih skupina temeljenih na spolu, dobi, društvenoj klasi, religiji, fizičkim, mentalnim i emocionalnim karakteristikama, što je rezultiralo nastankom interkulturnog obrazovanja (Banks & Banks, 2013; Chapman i Grant, 2010). Interkulturno obrazovanje imalo je i oponente, uglavnom znanstvenike koji su branili postojeći kurikulum i prakse, promatrajući interkulturno obrazovanje kao napad na demokratske ideale Zapada i prijetnju nacionalnom jedinstvu (Banks, 1992).

Banks smatra da za uspješnu realizaciju interkulturne obrazovne reforme treba ostvariti pet preduvjeta: (1) integracija sadržaja (uporaba sadržaja iz različitih kultura u podučavanju različitih predmeta); (2) konstruiranje znanja (potreba učitelja da pomogne učenicima u identificiranju i razumijevanju načina na koji kulturne pretpostavke, perspektive i predrasude utječu na učenje različitih predmeta); (3) smanjivanje predrasuda (načini na koje se metode, izvori i strategije mogu koristiti za promjenu učeničkih stavova, kultivirajući pozitivne međugrupne odnose u razredu); (4) pedagogija jednakosti (motivacija učitelja za promjenom praksi podučavanja, kako bi pomogao učenicima iz različitih društvenih skupina, kultura i rasa da postignu akademski uspjeh; učitelj razmatra primjenu različitih stilova učenja kako bi se prilagodio heterogenoj učeničkoj populaciji); (5) osnaživanje kulture škole i socijalne strukture (reformiranje različitih komponenata kulture škole kako bi se osnažili učenici iz različitih kulturnih grupa) (Banks, 2015).

Banks i Banks (2013) predlažu četiri pristupa interkulturnoj kurikulnoj reformi. Prvi je *kontribucijski pristup* u kojemu se zagovara uključivanje sadržaja o drugim kulturama na razini informacija. Slijedi *aditivni pristup* u kojemu se nadopunjavaju postojeći kurikuli sadržajima, temama ili konceptima iz drugih kultura, pri čemu struktura kurikula ostaje nepromijenjena. U *transformacijskom pristupu* mijenja se struktura postojećega kurikula poticanjem učenika na razvoj kritičkoga mišljenja u promišljanju kulturne različitosti, dok *akcijski pristup* zagovara razvoj učenika kao aktivnih društvenih subjekata koji izražavaju vlastito mišljenje te participiraju u društvenim promjenama.

Gonzo (1993) navodi četiri pristupa interkulturnom obrazovanju. Prvi je od njih *asimilacijski*, koji polazi od ideje da bi različite etničke skupine trebale napustiti svoje kulturno naslijeđe i prihvatiti anglo-američki životni stil. Učitelji koji se oslanjaju na navedeno stajalište prilagođavaju obrazovne ciljeve, materijale, strategije poučavanja i procese evaluacije vrijednostima ove filozofije. Zastupnici ovog stajališta smatraju da je zagovaranje kulturnog pluralizma direktna prijetnja američkom stilu života.

Slijedi *kulturni pluralizam*, u kojemu se odbacuje monocentriistička filozofija i ističe se kako sve etničke skupine imaju pravo očuvati vlastito naslijeđe. Učitelji koji se oslanjaju na ovu filozofiju zagovaraju kultiviranje kulturne raznolikosti u razredu te promatraju etničku raznolikost kao snagu društva. Bullivant (1981) kritizira kulturni pluralizam i interkulturno obrazovanje te ističe kako uključivanje jezika, povijesti, običaja i drugih aspekata pripadnika različitih kulturnih skupina ne utječe na ostvarivanje jednakosti njihovih obrazovnih mogućnosti i životnih šansa, već da to ovisi o ekonomskim, političkim i društvenim faktorima.

Treći pristup naziva se *antirasističko obrazovno stajalište* i fokusira se prema stavovima i ponašanju učitelja prema etničkim manjinama. Jedan je od ciljeva antirasistički orijentiranih učitelja eliminiranje stereotipa u vezi s manjinskim skupinama učenika. Pomaganje učenicima da shvate i procijene ono što im je zajedničko kao ljudskim bićima najvažnije je za njihov osjećaj međusobne povezanosti kao ljudskih bića.

Četvrti pristup interkulturnom obrazovanju, *globalističko stajalište*, aspekt je interkulturnog obrazovanja koji uključuje kulturnu raznolikost svijeta, poštivanje ljudska prava, preuzimanje odgovornosti za svijet i Zemlju. Globalisti vjeruju da postoji neraskidiva veza između osobnih, nacionalnih i internacionalnih događanja.

U kontekstu interkulturnog obrazovanja često se spominje i pojam globalnog obrazovanja. Ono se bavi proučavanjem fenomena koji nadilaze nacionalne granice te međusobnom isprepletenošću različitih naroda i odgojno-obrazovnih sustava svijeta, pomažući učenicima u razvijanju interkulturnog razumijevanja (Tye & Tye, 1992). Lucas (2010) navodi kako je glavna razlika između interkulturnog obrazovanja i globalnog obrazovanja u tome što se interkulturno obrazovanje fokusira na pitanja kao što su kulturna raznolikost, ljudska prava, smanjivanje predrasuda i sl., dok globalno obrazovanje promatra navedene fenomene bez obzira na nacionalne granice. Baker (1999) smatra da se globalno i interkulturno obrazovanje u određenoj mjeri preklapaju jer imaju zajedničke ciljeve, poput poboljšavanja međugrupnog razumijevanja i komunikacije te reduciranja stereotipa, istovremeno vrednujući razlike među ljudima.

3.2. Interkulturno umjetničko obrazovanje

Umjetničko obrazovanje općenito usmjereno je prema ojačavanju samopouzdanja, promicanju grupnog identiteta, reduciranju stereotipa i eliminira-

nju predrasuda. Ono može promijeniti društvene odnose jer sve umjetnosti odražavaju različite dimenzije kulture. Interkulturno umjetničko obrazovanje ima potencijal senzibiliziranja učenika za pitanja koja se bave društvenom opresijom i nejednakošću kao moralnim pitanjima. Oblikujući interdisciplinarne obrazovne odnose između umjetnosti, umjetničkog obrazovanja i interkulturnog obrazovanja, moguće je izgraditi most prema kulturnoj demokraciji (Cahan & Kocur, 1996).

Jeffers i Parth (1996) smatraju da interkulturno umjetničko obrazovanje ima važnu društvenu i kulturnu ulogu. Kao prvo, u multikulturnom društvu umjetnički sadržaji moraju odražavati i izražavati sve kulture u društvu. Kada umjetničko djelo prenosi sadržaj povezan s manjinskom kulturom, članovi takve manjinske skupine na određeni način participiraju u kulturi i izloženi su joj. Izlaganje manjinskim kulturama obogaćuje članove većinske kulture i senzibilizira njihovu svijest o drugim kulturama.

Drugo, umjetnost bi trebala poticati kulturnu kreativnost i originalnost te promicati stvaranje kulturnih sadržaja i njihov razvoj u multikulturnom društvu. Kultura se ne percipira kao statičan fenomen, već kao dinamični koncept, koji se mijenja i evoluira te je rezultat procesa istraživanja i debate između članova kulture i kulturnih skupina. Takva koncepcija kulture i debata o njezinu formiranju potječe iz liberalnog pristupa koji vrednuje kulturu zbog njene sposobnosti poticanja autonomije pojedinca.

Nadalje, potreba za interkulturnim umjetničkim obrazovanjem u multikulturnom društvu ne osigurava učenicima samo znanje već je i moćno sredstvo promicanja jedinstva među njima. Umjetnost potiče suradničko učenje, smanjuje osjećaj individualizma i potiče osjećaj grupnog postignuća (Allison, 1995).

Richmond (2002) navodi da interkulturno umjetničko obrazovanje osigurava učenicima razumijevanje različitih kultura, pomaže im da postanu osjetljivi na svijet kao zajednicu i razviju pozitivnu i produktivnu interakciju između različitih kulturnih skupina.

Elliott (1995) smatra da, kada učenici imaju priliku istražiti pristupe raznolikim i nepoznatim umjetničkim formama, oni imaju i pozitivnije stavove prema drugim kulturama. Umjetnost kultivira društvenu i kulturnu svijest o različitim ljudskim iskustvima, a društvena i kulturna svijest obogaćuje poznavanje umjetnosti. Interkulturene umjetničke forme pomažu učenicima u procjenjivanju različitih kategorija estetskih objekata, razumijevanju kulturnih tradicija, osiguravajući pritom transnacionalne veze koje povezuju učenike s raznolikim kulturnim naslijeđem svih članova društva.

Kako se učenici upoznaju s različitim umjetničkim sadržajima, oni počinju razumjeti ulogu koju umjetnost ima u različitim kulturama, ali i različita estetska načela, izvođačke prakse i značenja koja ljudi, kroz kolektivnu svijest i zajednička vjerovanja, donose u takvu široku lepezu iskustava stvaranja umjetničkih djela. Iz takvih obrazovnih iskustava učenici dolaze do razumijevanja činjenice da umjetnost nastaje iz reakcije i kao reakcija na kulturni, društveni i politički kontekst u kojemu je smještena. Različite umjetničke forme predstavljaju ekspresiju običaja, tradicija, vrijednosti, vjerovanja, estetike i običaja različitih kultura.

Gay (1994) navodi da psihološki temelji interkulturnog obrazovanja objašnjavaju njegov naglasak na razvoju boljeg razumijevanja sebe, pozitivnog pojma o sebi i ponosa na vlastiti etnički identitet. Zaključuje da su učenici koji imaju razvijenije navedene komponente otvoreniji prema interakciji s drugima i poštovanju njihovih kultura i identiteta. Interkulturno umjetničko obrazovanje promiče vrijednosti koje potječu iz načela ljudskog dostojanstva, pravde, jednakosti, slobode, samoodređenja i demokracije. Namjera mu je da učenici poštuju i prihvate kulturni pluralizam, da shvate kako kulturne razlike nisu sinonim nedostataka ni inferiornosti te da prepoznaju da je raznolikost svojstvena ljudskoj prirodi (Milbrandt, 2001).

Umjetničko obrazovanje važan je dio interkulturnog obrazovanja jer su učenička poimanja roda, seksualnosti, rase, etniciteta i klase dijelom konstituirana pomoću umjetnosti koja je često važna za determiniranje načina na koji ljudi promatraju društvene grupe i realnost, rodne uloge, razliku između dobrog i lošeg, ispravnog i pogrešnog, stavove i ponašanja. Budući da umjetničko obrazovanje osigurava modele uloga, koncepcije ispravnog i pogrešnog ponašanja te ključne kulturne i političke informacije, Marcow-Speiser i Powell (2004) smatraju da je ono važan oblik pedagogije i socijalizacije.

Hollins (2012) ističe kako učenici često usvajaju negativne i pogrešne koncepcije o vlastitoj i tuđim etničkim skupinama. Učenici manjinskih skupina mogu biti uvjereni u to da je njihovo kulturno naslijeđe manje vrijedno, dok oni iz dominantnih društvenih skupina mogu imati neutemeljene stavove o značenju i vrijednosti njihove kulture. Banks (1989) smatra da se takvi nedostaci mogu korigirati jedino boljim razumijevanjem vlastite kulture i stranih kultura. Kulturno osjetljiv učenik ima razvijenu svijest o interkulturalizmu i pozitivan stav prema kulturnoj raznolikosti (Rachel, 1988). Da bi učenici mogli efikasno implementirati interkulturno obrazovanje u umjetničke kolegije, oni moraju napustiti negativne stereotipe i dobro poznavati kulturnu raznolikost svoga naslijeđa i naslijeđa drugih kultura.

Kako bi učenici naučili poštovati različite kulture i kako bi shvatili kulturnu raznolikost putem umjetnosti, nužna je osobna uključenost učenika, ali i učitelj koji poznaje i koji je osjetljiv na funkcije umjetnosti u kulturi i doprinos svih društvenih skupina umjetnosti (Allison, 1995). Učitelj koji kvalitetno podučava o umjetnosti mora razumjeti način na koji umjetnost postoji u različitim kulturnim kontekstima. Kada učenik počinje shvaćati estetske vrijednosti drugih kultura, može bolje shvatiti i pronaći sličnosti između umjetnosti različitih kultura. Ako je učenik podučavan da razumije estetske vrijednosti i filozofije različitih kultura, razumjet će i vrednovati pluralističko društvo u kojemu živi (Campbell, 2004). To će razviti i njegovu osjetljivost prema svijetu kao zajednici te će stvoriti pozitivnu i produktivnu interakciju između različitih kulturnih grupa.

Allison (1995) navodi kako se razlike u multikulturnom društvu mogu iskoristiti da učenici povećaju svijest o različitim kulturama i da poštuju razlike među njima. Čak se može reći da krajnji cilj umjetničkog obrazovanja nije oblikovanje učenika koji su kreativni i koji vrednuju umjetnost, već kultiviranje visoke razine svijesti i poštovanja drugih ljudi i kultura.

Umjetnički pedagozi trebali bi omogućiti učenicima susrete s različitim kulturama, upotrebljavajući univerzalne forme ekspresije, poput pjevanja, plesa ili slikanja. Upoznajući takva umjetnička djela, učenici uviđaju da postoje različiti načini prezentiranja emocija i različiti prioriteti vrijednosti u društvu. Učenici mogu naučiti i da sve kulture temeljno imaju iste vrste vrijednosti, poput strahopoštovanja prema prirodi te da se kulturne razlike stvaraju interpretiranjem takvih univerzalnih vrijednosti na specifičan način, pogodan za svako društvo (Rachel, 1988). Umjetnička poduka treba inkorporirati umjetničke materijale različitih etničkih skupina, što će omogućiti učenicima poštovanje i toleriranje drugih kultura i stvaranje veza između različitih etničkih ili kulturnih skupina (Desai, 2000).

Budući da živimo u društvu u kojemu postoje etničke, kulturne, religijske i rodne raznolikosti, interkulturno prepoznavanje, prihvaćanje i vrednovanje sličnosti i razlika važni su aspekti obrazovanja općenito, a tako i umjetničkog obrazovanja. Učenike treba usmjeravati prema prihvaćanju ideje kako raznolikost nije pitanje ispravnoga ili pogrešnoga, već je to realnost suvremenoga društva te im pomoći u formiranju pozitivnih stavova prema drugim običajima, jezicima i tradicijama.

Greene (1995) smatra da umjetničko obrazovanje posjeduje jedinstvenu moć koja je nužna da pomogne učenicima u oslobađanju njihove mašte kako bi mogli promatrati svijet iz različitih perspektiva. Slattery i Dees navode da „pedagoškim susretima s umjetničkim djelima ne samo da omogućujemo

učenicima da pružaju svoje ‘živote’ drugima već da razumiju i procjenjuju različite perspektive i kreativne interpretacije” (Slattery & Dees, 1998, 49).

Iz svega navedenog možemo zaključiti kako umjetničko obrazovanje ima jedinstveni potencijal funkcioniranja kao interkulturno obrazovanje.

3.3. Interkulturno glazbeno obrazovanje

3.3.1. Povijesni razvoj interkulturnoga glazbenog obrazovanja

Interkulturno glazbeno obrazovanje definira se kao vrsta glazbenog obrazovanja u kojemu se učenici upoznaju sa širokim spektrom različitih glazbi (Volk, 1998a). Lundquist (1991) upotrebljava termin multietničko interkulturno glazbeno obrazovanje i definira ga kao upoznavanje i vrednovanje različitih kulturnih ekspresija skupina koje se razlikuju prema rasi, dobi, klasi, rodu i životnom stilu i koje žive u sredini koja odražava etničku raznolikost društva. Campbell (2004) smatra da se interkulturno glazbeno obrazovanje bavi proučavanjem glazbe skupina koje se razlikuju prema rasi, etničkom porijeklu, dobi, klasi, rodu, religiji i životnom stilu.

Razmatrajući pitanje početaka razvoja interkulturnoga glazbenog obrazovanja, Volk (1994) ističe kako je početkom 20. stoljeća glazbeno obrazovanje u američkim školama, ali i cijelo društvo, bilo obilježeno brojnim migracijama. Dio američke populacije na takve je migracije gledao kao na prijetnju američkom nacionalnom identitetu, dok su predstavnici kulturnog pluralizma takav fenomen promatrali kao dodatnu vrijednost američkog društva. Najznačajnije glazbenopedagoške organizacije u tom periodu bile su *Music Teachers National Association (MTNA)*, *Music Supervisors National Conference (MSNC)* i *Music Department of the National Education Association (NEA)*. Od svojih početaka 1907. godine *Music Educators National Conference (MENC)* značajno je mjesto okupljanja brojnih glazbenih pedagoga koji su imali priliku razmjenjivati metode, tehnike i materijale za glazbenu poduku.

Godine 1913. održan je simpozij pod nazivom *Music Supervisor's National Conference (MSNC)*, na kojemu se promiče ideja uvođenja glazbi različitih kultura u nastavu (Volk, 1994). Glazba koja se podučavala u to vrijeme u američkim školama uglavnom je pripadala zapadnjačkoj klasičnoj tradiciji i njemačkoj tradicijskoj glazbi (Volk, 1994).

Međutim, analizirajući udžbenike glazbe tridesetih i četrdesetih godina prošlog stoljeća, Volk (1997) ističe kako se u njima nalazilo mnogo više primjera glazbi različitih kultura nego što je to bilo prije. Ipak, nije se radilo o autentičnim glazbenim materijalima jer su originalni tekstovi uglavnom bili

prevedeni na engleski jezik, često s promijenjenim značenjima. Bez obzira na to, Volk (1997) smatra da se tijekom navedenog razdoblja ipak intenzivirala internacionalizacija i kulturna raznolikost glazbenog obrazovanja.

Krajem Drugog svjetskog rata veze između Amerike i Europe ponovno su uspostavljene, pa McCharty (1995) navodi kako se na bijenalnim konferencijama MENC-a pojavljivalo sve više znanstvenika i praktičara iz zemalja izvan Amerike. Godine 1949. utemeljeno je društvo pod nazivom *International Music Council (IMC)* čija je misija bila glazbom ojačati razumijevanje između različitih naroda (Volk, 1994). Nakon četiri godine osnovana je udruga pod nazivom *International Society for Music Education (ISME)*, koja je imala veliku ulogu u promicanju interkulturnoga glazbenog obrazovanja.

McCarthy (1997) dijeli povijest ISME-a u tri perioda. Prvi period trajao je od 1953. do 1969. godine i predstavljao je prekretnicu od teorije o glazbi kao univerzalnom jeziku prema glazbi kao kulturnoj univerzaliji. Drugi period bio je od 1970. do 1982. godine i fokusirao se na očuvanje lokalnih glazbenih tradicija, a treći je period trajao od 1982. do 1996. godine i bio je usmjeren prema tradiciji i promjeni.

Za razvoj interkulturnoga glazbenog obrazovanja izuzetno su značajni simpoziji *Yale seminar*, koji je održan 1963. godine te *Simpozij u Tanglewoodu*, održan 1967. godine (Volk, 1998a). Na obama simpozijima raspravljalo se o mjestu i ulozi glazbenog obrazovanja u društvu. U završnoj deklaraciji *Yale seminara* ističe se potreba uključivanja glazbi svih razdoblja zapadnjačke klasične glazbe, jazza te autentične nezapadnjačke tradicijske glazbe u nastavu glazbe i to u cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali (Palisca, 1964, 12–13). Kao zaključak *Simpozija u Tanglewoodu* navodi se sljedeće: „glazba svih razdoblja, stilova, formi i kultura pripada nastavnom programu. Glazbeni repertoar trebao bi se proširiti i uključiti glazbu našeg vremena u njezinoj raznolikosti, uključujući popularnu tinejdžersku i avangardnu glazbu, američku narodnu glazbu te glazbu drugih kultura” (Choate, 1967, 38–40).

Iako ne postoji potpuna i jasna definicija interkulturnoga glazbenog obrazovanja (Volk, 1998a), *International Society for Music Education (ISME)* navodi nekoliko načela takvog obrazovanja:

1. U svijetu postoje različiti, ali jednako vrijedi glazbeni sustavi.
2. Sve glazbe egzistiraju unutar svog kulturnog konteksta.
3. Glazbeno obrazovanje treba odražavati inherentno interkulturnu prirodu glazbe.
4. Budući da je američka populacija koncipirana od različitih kultura, glazbeno obrazovanje treba odražavati različitu glazbu američke populacije.
5. Autentičnost je determinirana ljudima unutar glazbene kulture.

Volk (1993) ističe značajnu ulogu MENC-a i časopisa *Music Educators Journal* (MEJ) u promicanju interkulturnoga glazbenog obrazovanja. Njena analiza MENC konferencija i sadržaja navedenog časopisa ukazuje na povećanje broja radova o glazbi različitih kultura. Tako je 1971. godine cijeli broj časopisa MEJ posvećen afroameričkoj glazbi, a 1972. godine objavljen je tematski broj pod nazivom *Music in World Cultures*. Specijalni broj posvećen interkulturnom glazbenom obrazovanju objavljen je 1983. godine (*The Multicultural Imperativ*) i 1992. godine (*Multicultural Music Education*). Godine 1990. MENC je, u suradnji s društvom *Society for Ethnomusicology* (SEM), organizirao *Multicultural Symposium in Washington, D.C.* Zaključeno je kako u svijetu postoji mnogo različitih, ali podjednako vrijednih formi glazbene ekspresije, pa je u kurikule osnovnih i srednjih škola, ali i u fakultetsko obrazovanje glazbenih pedagoga, potrebno uključiti interkulturni pristup podučavanju glazbe (Anderson & Campbell, 1996).

Od 1994. godine Patricia Shehan Campbell izdala je niz radova u časopisu MEJ, pod nazivom *Music in Cultural Context*. Objavila je intervjue s istaknutim etnomuzikolozima, kao što su Bruno Nettl, Terry Miller, Anthony Seeger i David McAllister, koje je poslije objavila i u zasebnoj knjizi (Campbell, 2004).

Godine 1994. MENC je usvojio dokument pod nazivom *National Standards for Arts Education*, u kojemu se traži da umjetnički kurikuli uključe pitanja „etniciteta, nacionalnih običaja, tradicije, religije i roda” (Consortium of National Arts Education Association, 1994, 14), kako bi se glazba počela razumijevati u odnosu na povijest i kulturu u kojoj je nastala. Iste godine ISME donosi još jedan dokument, *Declaration of Beliefs for Worldwide Promotion of Music Education*, u kojemu se ističe sljedeće:

1. Učenici bi trebali imati mogućnost učenja i izvođenja glazbi svoje kulture i drugih kultura svijeta.
2. Vjerujemo u vrijednost svih glazbi svijeta i poštujemo ih. Vjerujemo da je bogatstvo i raznolikost glazbi svijeta razlog za sreću i mogućnost za interkulturno učenje koje može poboljšati međunarodno razumijevanje, suradnju i mir (Madsen, 2000, 202).

Godine 1999. održan je simpozij pod nazivom *Housewright Symposium*, koji se bavio budućnosti glazbenog obrazovanja. Na kraju Simpozija zaključeno je sljedeće:

1. Svi ljudi, bez obzira na dob, kulturno porijeklo, sposobnosti, mjesto odakle potječu, ili financijsko stanje, zaslužuju u potpunosti participirati u najboljim mogućim glazbenim iskustvima.

2. Sve glazbe imaju mjesto u kurikulumu. Ne treba se čuvati i prenositi samo zapadnjačka klasična glazbena tradicija, već glazbeni pedagozi moraju poznavati glazbe drugih kultura i biti sposobni integrirati ih u razrednu glazbenu poduku (Madsen, 2000, 219).

3.3.2. pristupi interkulturnom glazbenom obrazovanju

Prema jednoj od definicija interkulturnoga glazbenog obrazovanja, ono se odnosi na „intenzivno proučavanje glazbe iz perspektive više od jedne kulturne/etničke grupe” (Ilari i sur., 2013, 205). Termin interkulturni opisuje glazbeni sadržaj koji se podučava, ali i perspektivu iz koje se podučava.

U obrazovnom sustavu općenito, pa tako i onom glazbenom, obično dominira sadržaj jedne, dominantne perspektive, odnosno kulture. U slučaju glazbe, najčešće se radi o zapadnjačkoj klasičnoj tradiciji. Implementiranjem glazbi različitih kultura u nastavu, učenici spoznaju da postoje brojne „visoko sofisticirane glazbene tradicije, utemeljene na različitim, ali jednako logičnim principima” (Anderson & Campbell, 2010, 2).

Fung (1995) razmatra tvrdnju o superiornosti zapadnoeuropske klasične glazbene tradicije, prema kojoj je ona prirodnija, složenija, ekspresivnija i sadržajnija od ostalih glazbenih tradicija. On smatra da je takva tvrdnja problematična i s intelektualnog i s moralnog aspekta. Intelektualna problematičnost tvrdnje temelji se na njezinoj ograničenosti jer negira prirodnost, složenost i sadržajnost ostalim, nezapadnjačkim glazbenim tradicijama, osporavajući mogućnost postojanja alternativnih estetika. Moralna problematičnost tvrdnje zrcali se u činjenici da ona implicira inferiornost nezapadnjačke glazbe i nezapadnjačkih kultura općenito. Naime, različite glazbe, kulture i društva temelje se na različitim sustavima i filozofijama, tako da je etnocentrizam, odnosno vjerovanje o superiornosti neke glazbe, kulture i društva, u potpunosti neutemeljen.

Fung navodi tri skupine razloga za provođenje interkulturnoga glazbenog obrazovanja. Prvu čine *glazbeni razlozi* jer upoznavanjem glazbi različitih kultura, učenici upoznaju širu bazu zvukova koja obogaćuje njihove slušne, kompozicijske i improvizacijske sposobnosti (Fung, 1995; Volk, 1998b). Upoznavanjem glazbe različitih kultura učenici stječu dublje razumijevanje glazbenih elemenata, poput ritma, melodije, boje, teksture, dinamike i glazbenog oblika, čime razvijaju svijest o navedenim glazbenim elementima u vlastitoj glazbenoj tradiciji (Anderson & Campbell, 2010).

Budući da različite glazbene tradicije imaju i različitu povijest i glazbenoizražajna sredstva, proučavanje samo jedne glazbene tradicije ne pokriva

cijeli spektar glazbenih mogućnosti. Tako se, na primjer, u zapadnjačkoj klasičnoj glazbenoj tradiciji glazba promatra više kao produkt nego kao proces. Uloge glazbenih sudionika – skladatelja, izvođača i slušatelja, u ovoj su glazbenoj tradiciji jasno definirane i diferencirane. Međutim, u drugim glazbenim tradicijama često nije tako, pa su glazbeni sudionici istovremeno skladatelji, izvođači i slušatelji. Osim toga, zapadnjačka klasična glazba zapisana je notacijom, a brojne se druge glazbene tradicije više oslanjaju na usmeno prenošenje.

Druga skupina razloga za provođenje interkulture glazbene poduke jesu *društveni razlozi*. Uvođenjem glazbi različitih kultura u nastavu učenici „razvijaju interkulturnu svijest, razumijevanje i toleranciju, promiču dublje razumijevanje i prihvaćanje ljudi iz drugih kultura, kultiviraju otvorenost i nepristrano razmišljanje te iskorjenjuju rasne predrasude” (Fung, 1995, 37). Izbor raznolike glazbe bolje odražava raznolikost društva i priprema učenike za život u globalnoj okolini (Fung, 1995). Slično razmišlja i Elliott, koji govori o tome da učenjem o drugima učenici stječu bolje razumijevanje sebe (Elliott, 1989).

U trećoj skupini razloga za provođenje interkulturnoga glazbenog obrazovanja nalaze se *globalni razlozi*. Budući da je glazba dio ljudskog iskustva i društvena praksa koja se javlja u gotovo svakom društvu, ona je „globalni fenomen” (Fung, 1995, 38), pa učenje o različitim glazbama „može proširiti nečije poglede na čovječanstvo na globalnoj razini” (Fung, 1995, 39).

Mellizo (2017) govori o interkulturnom glazbenom obrazovanju kao *kurikulnom sadržaju* te kao *procesu i pristupu*. Kada se interkulturnom glazbenom obrazovanju pristupa kao *kurikulnom sadržaju*, učitelji usmjeravaju pozornost prema glazbi koja se podučava, obraćajući malo pozornosti na proces kojim se ona podučava (Koza, 2001). Miralis upozorava da u takvoj situaciji često dolazi do terminoloških nejasnoća te ističe kako tada „termin interkulturno glazbeno obrazovanje postaje neodgovarajući jer ne uključuje ispitivanje složenih pitanja kao što su kultura, raznolikost, rasizam, jednaka distribucija novca i moći te jednakost u kontekstu školovanja i društva” (Miralis, 2006, 60). On smatra da treba upotrebljavati termin multietničko glazbeno obrazovanje jer glazba koju odabire učitelj često odražava glazbeni stil koji pripada određenoj etničkoj skupini (Miralis, 2006).

U pristupu interkulturnom glazbenom obrazovanju kao *kurikulnom sadržaju* iskristalizirale su se dvije perspektive. Prva se naziva *perspektivom glazbenih pojmova* (Gamble, 1983) i prema njoj se tijekom nastave glazbe obrađuju glazbe različitih kultura, ali bez razmatranja njihova kulturnog kon-

teksta. Učenici se izlažu širem spektru zvukova, što im pomaže u poboljšavanju njihovih slušnih, skladateljskih i improvizacijskih sposobnosti (Fung, 1995; Volk, 1998a), pri čemu stječu dublje razumijevanje glazbenih pojmova i elemenata (Anderson & Campbell, 2010; Campbell, 2004; Fung, 1995). Druga perspektiva naziva se *sociokulturnom* i podrazumijeva upoznavanje sociokulturnog konteksta u kojemu se glazba stvara i konzumira.

Prema *perspektivi glazbenih pojmova* učenici proučavaju način na koji se specifični glazbeni pojmovi i elementi upotrebljavaju u različitim glazbenim kulturama, fokusirajući se na glazbene razloge provođenja interkulturnoga glazbenog obrazovanja (Chen-Hafteck, 2007). Gamble (1983) ističe kako upoznavanjem različitih glazbenih tradicija učenici mogu izgraditi i oblikovati vlastite glazbene identitete, ali i steći bolji uvid u identitete ostalih učenika, što vodi prema razvoju tolerancije i poštivanja vrijednosti i stavova koji se razlikuju od osobnih vrijednosti i stavova. Glazba nam omogućuje izražavanje osjećaja onda kada ostala sredstva ekspresije nisu dovoljna, stoga učitelj treba učenicima ponuditi različite vrste glazbe koje će oni istraživati i služiti se njima.

Bez obzira na to iz koje kulture glazba potječe, ona upotrebljava iste temeljne glazbenoizražajne sastavnice, poput visine tona, boje, trajanja, jačine i glazbenog oblika. Međutim, svaka glazbena kultura koristi navedene sastavnice na specifičan način, stoga je zadaća učitelja uvesti učenike u proučavanje neograničenih mogućnosti organiziranja glazbenoizražajnih sastavnica. Kada se različite glazbene tradicije proučavaju prema ovom pristupu, njihova raznolikost postaje prednost, a ne problem jer omogućuje uvid u jedinstvene načine na koje ljudska bića izražavaju sebe. Još je jedna prednost ovoga pristupa to što osigurava mogućnost učenicima da steknu širu perspektivu o temeljima glazbe.

Jedan od načina na koji se ovaj pristup može implementirati u proučavanje različitih glazbenih tradicija jest konstruiranjem spiralnog kurikula (Gamble, 1983). U ovoj vrsti kurikula isti glazbeni elementi pojavljuju se na svim razinama učenja, a kako se razine povećavaju, proučavanje elemenata postaje sve složenije.

Međutim, Fung dovodi *perspektivu glazbenih pojmova* pod znak pitanja te ističe da „ljudi stvaraju glazbu u društvenom i kulturnom kontekstu, stoga ne možemo ispravno razumjeti i procjenjivati glazbu bez poznavanja društvenog i kulturnog konteksta u kojemu je ona nastala” (Fung, 2002, 189).

Tako dolazimo do *sociokulturne perspektive*, koja polazi od stajališta da se u proučavanju različitih glazbenih tradicija, osim glazbenoizražajnih sa-

stavnica, trebaju prezentirati relevantne kulturne i kontekstualne veze između glazbe i društva u kojemu ona nastaje i u kojemu se konzumira. Takva je praksa povezana s Fungovom idejom da podučavanjem kulturno raznolike glazbe učenici „razvijaju interkulturnu svijest, razumijevanje i toleranciju, promiču dublje razumijevanje i prihvaćanje ljudi iz drugih kultura, kultiviraju otvorenost, nepristrano razmišljanje i smanjuju rasne predrasude” (Fung, 1995, 37). Navedena perspektiva naglašava razumijevanje glazbe u njezinu sociokulturnom kontekstu, razmatrajući način na koji glazba odražava životne stilove i načine razmišljanja ljudi, pripadnika različitih kultura. Sociokulturni pristup povezan je s Fungovim (1995) društvenim i globalnim razlozima za provođenje interkulturnoga glazbenog obrazovanja (Chen-Hafteck, 2007).

Postoje i određene sumnje u vezi s provođenjem interkulturnoga glazbenog obrazovanja utemeljenog na navedenoj perspektivi, koje se prije svega odnose na pitanje ima li glazbeni pedagog dovoljno znanja i iskustva o nekoj kulturi da bi ju mogao ispravno prikazati učenicima. Glazbeni pedagozi trebaju ispravno percipirati svoj status „kulturnog autsajdera“ kada implementiraju kontekstualne informacije u glazbenu poduku. Fung ističe da, u situaciji kada su i glazbeni pedagog i učenici „kulturni autsajderi”, uloga glazbenog pedagoga u procesu učenja svodi se na voditelja istraživanja, koji do određenih informacija dolazi iz knjiga, seminara, radionica i sličnih izvora (Fung, 2002). Campbell (2004) smatra da bi glazbeni pedagozi trebali djelovati i kao etnomuzikolozi i kao glazbeni pedagozi te kreirati kulturno osjetljiv kurikulum koji bi uključio različite glazbene tradicije.

Nadalje, kada se uvodi nova glazba u glazbenu poduku, trebali bismo se odmaknuti od razmišljanja o jasno ograničenim kulturama, posebno u geografskom smislu. Učenici trebaju razumjeti da glazba nije kulturni artefakt koji je zamrznut u vremenu ili ograničen unutar određenih geografskih granica (Fung, 2002; Hess, 2013). Kulturne i glazbene tradicije evoluiraju i mijenjaju se tijekom vremena, a glazba uvijek ima potencijal mijenjanja u skladu s ljudima koji ju doživljavaju i u skladu s kontekstom u kojemu se izvodi (Fung, 2002; Schippers, 2010). Stoga bi glazbeni pedagozi trebali naglasiti kvalitete glazbenih djela kao uzorka glazbenog stila i odmaknuti se od uopćavanja koja bi mogla perpetuirati stereotipe (Fung, 2002).

Kada se interkulturno glazbeno obrazovanje konceptualizira i prakticira kao *kurikularni sadržaj*, bilo da se radi o *perspektivi glazbenih pojmova* ili *sociokulturnoj perspektivi*, ono je povezano s interkulturnom dimenzijom koju Banks (1997) naziva *integracijom sadržaja*. Međutim, velik broj autora navodi kako bi se interkulturno glazbeno obrazovanje trebalo konceptualizirati

kao *proces*, kojim bi se učenici aktivno bavili kulturno raznolikom glazbom. Elliott (1990) sugerira da bi učenici trebali više učiti *glazbom* nego *o glazbi*, pa naglašava važnost aktivnih iskustava stvaranja i doživljavanja glazbe u kontekstu interkulturnoga glazbenog obrazovanja, koje je usmjereno prema smanjivanju predrasuda učenika.

Illari i suradnici navode kako je važno da glazbeni pedagozi osiguraju učenicima iskustva „koja će im pomoći u percipiranju raznolikosti i odmićanju od stereotipa” (Illari i sur., 2013, 208). Navedeni autori naglašavaju važnost aktivnog bavljenja glazbom, pa tako navode kako je pjevanje „moćno sredstvo ljudske komunikacije, ali i ekspresija životnih stilova, vrijednosti i vjerovanja” (Illari i sur., 2013, 203).

Iz svega navedenog možemo zaključiti da tek onda kada se interkulturno obrazovanje promatra kao *proces i pristup*, uvažavajući *kurikularni sadržaj*, ono se može postaviti prema kurikularnim tendencijama i praksama koje promiču nejednake distribucije moći i marginaliziranje određenih kulturnih tradicija. Glazbeni pedagozi trebali bi primjenjivati metode učenja i podučavanja koje odražavaju „temeljne vrijednosti” određene kulture (Elliott, 1989, 13). To bi značilo, na primjer, da glazbu koja se prenosi usmeno ne možemo zapisivati i prezentirati u takvoj formi. Učitelji bi trebali osigurati mogućnosti da učenici upoznaju različite vrste glazbe i to na temelju značenja koje glazba ima za ljude, a ne na temelju preferencija takve glazbe (Nettl, 1992). Interkulturno glazbeno obrazovanje može funkcionirati kao „veliçanje pluralizma, kao mogućnost razvoja svijesti o bogatstvu ljudskog života i razumijevanja njegovih mogućnosti” (Drummond, 2010, 123).

Postoje brojna istraživanja koja se bave ispitivanjem ishoda interkulture glazbene poduke utemeljene na različitim pristupima. Tako je Nam (2007) istražio utjecaj interkulturnoga glazbenog obrazovanja iz *perspektive glazbenih pojmova* na dječje stavove i razumijevanje različitih glazbenih kultura. Koristio se studijom slučaja kako bi ispitao percepcije učenika četvrtog razreda u dvjema osnovnim školama tijekom i nakon interkulture glazbene poduke u koju su bile uključene glazbe iz različitih glazbenih/kulturnih tradicija. Rezultati pokazuju da učenici imaju pozitivne stavove prema glazbi različitih kultura, razvijenu interkulturnu svijest i osjetljivost te da nemaju predrasude prema različitim kulturama. On se zalaže za pristup interkulturnom obrazovanju u kojemu će učenici biti izloženi glazbi manjeg broja kultura, koju će vrlo temeljito obraditi, čime se postiže viša razina kulturnog razumijevanja i kulturne osjetljivosti. Međutim, on smatra da je u proučavanje glazbi različitih kultura nužno uključiti relevantne kontekstualne i kulturne informacije.

Abril (2006) je ispitala utjecaj interkulture glazbene poduke na različite ishode učenja. U istraživanju je sudjelovalo 170 učenika petog razreda osnovne škole, a korišten je *pristup glazbenih pojmova* i *sociokulturni pristup* konceptualiziranju interkulture glazbenog obrazovanja. Jedna se skupina fokusirala na proučavanje glazbenih pojmova, odnosno glazbenoizražajnih sastavnica, a druga na proučavanje sociokulturnog konteksta glazbe. Učenici obiju skupina pjevali su, plesali i svirali instrumentalne aranžmane pjesama iz različitih, nezapadnjačkih kultura. Svi učenici radili su na istom glazbenom sadržaju tijekom 45 minuta glazbene poduke. Učenici koji su se fokusirali na glazbene pojmove više su naglašavali glazbeno znanje u svojim odgovorima, a oni iz druge skupine sociokulturno znanje. U sociokulturnoj skupini 26 sudionika pokazalo je razvijeniju interkulture svijest, interkulture osjetljivost i bolje vrednovanje pripadnika drugih kultura, dok se u drugoj skupini takvo poboljšanje uočilo kod samo jednog sudionika. Rezultati istraživanja potvrđuju da se kulturno razumijevanje može popraviti u kontekstu glazbene poduke, iako samo na temelju upoznavanja glazbenih pojmova nije moguće potpuno promicati toleranciju, prihvaćanje i vrednovanje različitih kultura, već je potrebno i upoznavanje sociokulturnog konteksta.

Sousa i suradnici (2005) ispitali su efikasnost pjevanja za smanjivanje stereotipa prema pripadnicima različitih rasa. Istraživanje je provedeno na uzorku od 193 djece u dobi od sedam do deset godina u Portugalu, a uključivalo je eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Na početku istraživanja svi su sudionici pokazali umjerenu razinu rasnih predrasuda. Djeca u kontrolnoj skupini pjevala su tradicijske portugalske pjesme, a djeca u eksperimentalnoj skupini portugalske i afričke pjesme. Rezultati pokazuju značajno smanjivanje rasnih stereotipa u eksperimentalnoj skupini na kraju šestomjesečnog razdoblja poduke, dok u kontrolnoj skupini nije bilo značajnih razlika.

Campbell (2004) navodi kako je slušanje glazbe vrlo efikasan način bavljenja glazbama različitih kultura te se zalaže za provođenje navedene aktivnosti uz pokret, pjevanje i sviranje. Ova autorica zagovara i aktivnosti glazbenog stvaralaštva u stilu određene glazbene tradicije (Campbell, 2004). Prema njezinu mišljenju, kada se djeca aktivno bave glazbom neke druge kulture kroz skladanje, ona ostvaruju povezanost s takvom glazbenom tradicijom, čime se razvija njihova interkulture svijest i poštovanje kulture iz koje takva glazba potječe.

Naglašavajući važnost aktivnosti sviranja kao dijela interkulture glazbene poduke, Edwards (1998) je provela istraživanje na uzorku od 110 učenika četvrtog razreda osnovne škole, tijekom kojega su sudionici imali prilike

svirati autentične indijanske instrumente. U finalnom ispitivanju utvrđeno je kako su učenici pokazali napredak u znanju, vještinama te razini interkulture osjetljivosti, čime je potvrđeno da se interkulturenom glazbenom podukom mogu smanjiti etnocentrističke ili negativne percepcije pripadnika različitih kultura.

Shehan (1987) i Chen-Hafteck (2007) također naglašavaju važnost konceptualiziranja interkulturenoga glazbenog obrazovanja kao sadržaja i kao procesa te u nastavu inkorporiraju niz različitih iskustava učenja, poput sviranja instrumenata, slušanja glazbe, pjevanja, glazbenog stvaralaštva i učenja o kulturi i tradiciji iz koje glazba potječe.

Shehan (1987) je ispitivala utjecaj poduke utemeljene na jugoistočnoj azijskoj glazbi na glazbeno izvođenje, odnosno postignuće učenika, na njihove preferencije ove vrste glazbe i na različite dimenzije etnocentrizma na uzorku od 23 učenika šestog razreda osnovne škole. Ona polazi od ideje da je „razvoj interkulture osjetljivosti važan zadatak škola u multietničkom društvu” (Shehan, 1987, 17). Sudionici su sudjelovali na nastavi glazbe koja je uključivala slušanje glazbe, analizu glazbenoizražajnih sastavnica azijske glazbe, pjevanje tradicijskih azijskih pjesama i upoznavanje tradicijskih azijskih instrumenata. Rezultati pokazuju da su učenici napredovali tijekom glazbene poduke i da su pokazali veće preferencije azijske glazbe, iako su neznatno korigirali etnocentrističke stavove. Kao ograničenja istraživanja Shehan navodi kratko trajanje glazbene poduke, nedostatak direktnog iskustva s ljudima iz azijske kulture te relativno mali uzorak na kojemu je provedeno istraživanje.

Chen-Hafteck (2007) je ispitao utjecaj glazbene poduke utemeljene na kineskoj glazbi i kulturi, na uzorku od 250 učenika petih i šestih razreda u pet različitih osnovnih škola u New Yorku. U ovom istraživanju interkultureno glazbeno obrazovanje konceptualizirano je kroz *sociokultureni pristup*, a u istraživanju je upotrijebljena studija slučaja. Autor uočava pozitivan učinak glazbene poduke na stavove prema pripadnicima drugih kultura. Ipak, ističe kako učenici relativno lako usvajaju temeljnu razinu razumijevanja, odnosno znanja, dok to u slučaju viših razina, poput razvoja interkulture svijesti, interkulture osjetljivosti i vrednovanja, nije bio slučaj.

Chandransu (2019) je istražila mogućnosti uvođenja glazbe različitih kultura u tajlandski obrazovni sustav, koji je do tada uključivao samo tradicijsku tajlandsku glazbu i zapadnjačku klasičnu glazbu. Rezultati pokazuju da su upoznavanjem glazbi različitih kultura učenici postali svjesniji kulture raznolikosti, iako je i ovdje izražena skepsa koju je izrazio i Chen-Hafteck (2007) u vezi sa slabijom mogućnosti kultiviranja viših razina kulture razumijevanja.

Rezultati navedenih istraživanja ukazuju na potrebu revidiranja nastave glazbe, u kojoj dominiraju modeli utemeljeni na vrijednostima koji datiraju još iz 19. stoljeća (Campbell, 2004). Potrebno je revidirati načine na koje se različite vrste glazbe analiziraju i uspoređuju. Upravo glazbeni elementi predstavljaju temelj za međukulturne glazbene komparacije jer pojmovi poput ritma, visine tona, melodije, tempa, boje, dinamike i glazbenog oblika postoje u svim glazbenim tradicijama (Elliott, 1989; Koza, 2001). Elliott (1989) zagovara širi pogled na glazbene pojmove, koji se može primijeniti na sve vrste glazbe, tako da kada se sve glazbe promatraju iz iste, kritičke perspektive, „zapadnjačka estetska koncepcija“ prestaje biti u prvom planu. Isticanjem razlika između različitih glazbenih izričaja, glazba postaje moćnim sredstvom kulturnog razumijevanja.

Kada glazbeni pedagozi dođu do razine kulturne svijesti koja im omogućuje spoznaju o tome da njihovi stavovi utječu na proces učenja, tek onda mogu početi stvarati promjene u podučavanju kroz elemente kulturno osjetljivog učenja. Gay definira takvo učenje kao ono koje primjenjuje „kulturno znanje, prethodna iskustva te izvođačke stilove učenika iz etnički različitih sredina, kako bi ono postalo relevantnije i efikasnije za takve učenike” (Gay, 2010, 31). Abril smatra da „kulturno osjetljivo podučavanje pomiče pozornost sa *sadržaja* koje podučavamo prema *učenicima* koje podučavamo (Abril, 2013, 8).

Iako je pojam kulturno osjetljive pedagogije formiran u općem obrazovnom kontekstu (Shaw, 2016), on sve više dobiva na važnosti u području glazbenog obrazovanja (Abril, 2013). Glazbeni bi pedagog trebao upoznati „glazbene okoline, sposobnosti, preferencije i iskustva učenika kako bi im osigurao adekvatna glazbena iskustva u razredu” (Abril, 2013, 8). Tako se „povezuju učenička iskustva u kući i u školi, proširuju se njihovi glazbeni i kulturni horizonti i afirmiraju njihovi identiteti” (Shaw, 2016, 66).

3.3.3. Filozofije interkulturnoga glazbenog obrazovanja

Kako bi se stekao bolji uvid u problematiku interkulturnoga glazbenog obrazovanja, potrebno je razmotriti dvije temeljne filozofije glazbenog obrazovanja općenito, koje su se pojavile nakon Simpozija u Tanglewoodu.

Reimer je 1970. godine predstavio jednu od najpoznatijih filozofija glazbenog obrazovanja, onu estetsku, polazeći od ideje estetskog obrazovanja, odnosno proučavanja glazbe zbog njene „intrinzične moći izazivanja emocionalnih odgovora” (Mark, 1996, 60). Reimer zagovara „učenje glazbe zbog nje same” (Schippers i Campbell, 2012, 91).

Međutim, Volk (2002) uočava da se malo toga u Reimerovim prvim radovima odnosi na kulturno različitu glazbu, dok Rinker smatra da Reimer podupire monokulturni pristup glazbenom obrazovanju, koji nije kompatibilan s interkulturalnim pristupom jer iz te perspektive „odvajanje glazbe od njezina originalnog konteksta uništava autentično iskustvo glazbe” (Rinker, 2011, 19).

Reimer je bio skeptičan u vezi s tim mogu li ljudi izvan neke kulture potpuno shvatiti glazbu drugih kulturnih skupina i vjerovao je da promicanje razumijevanja zapadnjačke klasične glazbe treba biti prioritet glazbenim pedagozima u Americi (Schippers i Campbell, 2012). Imao je dvojbe i u vezi s tim je li interkulturalno glazbeno obrazovanje dovoljno utemeljeno u snažnom teorijskom okviru (Reimer, 2002).

Elliott (1995) se protivi estetskoj filozofiji glazbenog obrazovanja koja se fokusira prema samim glazbenim objektima, odnosno glazbenim djelima, čime je ograničena sposobnost slušatelja da razumije načine na koje glazba živi i na koje ju ljudi doživljavaju. Promatrajući glazbu kao estetski objekt, ona, prema Elliottovu mišljenju, postaje udaljena od slušatelja i oni ne mogu stupiti s njom u interakciju. On, nadalje, razmatra interkulturalizam kao društveni ideal, kao nešto što osigurava razmjenu između različitih skupina ljudi i obogaćuje ih, istovremeno poštujući i čuvajući integritet svakoga od njih (Elliott, 1989).

Krajem osamdesetih godina prošlog stoljeća Elliott počinje razvijati praksijalnu filozofiju glazbenog obrazovanja, koja favorizira interkulturalni pristup i naglašava „humanistički cilj razumijevanja sebe kroz razumijevanje drugih” (prema Schippers i Campbell, 2012, 91). Praksijalna filozofija se fokusira prema načinima na koje pojedinci stupaju u interakciju s glazbom: „Termin praksijalan naglašava ideju da se glazba treba shvatiti u odnosu na značenja i vrijednosti koji postoje u stvaranju i slušanju glazbe u specifičnim društvenim kontekstima” (Elliott, 1995, 14).

Elliott (1995) ističe kako je učenike potrebno podučavati pomoću različitih glazbenih praksi koji potječu iz različitih kultura. On navodi sljedeće: „Ako se glazba sastoji od različitih glazbenih kultura, onda je ona inherentno interkulturalna. Ako je glazba inherentno interkulturalna, onda i glazbeno obrazovanje mora biti takvo” (Elliott, 1995, 207). Elliott naglašava značenje i upotrebu glazbe od strane ljudi koji su je stvorili, umjesto njene estetske moći, vjerujući da je glazba ljudska praksa. Slijedom toga, on smatra kako učenici trebaju biti aktivno uključeni u stvaranje glazbe, a ne samo percipirati glazbu kao njeni pasivni konzumenti (Elliott, 1989, 12).

Na temelju Elliottove filozofije glazbenog obrazovanja oblikovano je šest modela interkulturnoga glazbenog obrazovanja (Elliott, 1989; 1991; Volk, 1998b). Iako se svaki od njih odnosi na interkulturno glazbeno obrazovanje, samo jedan od njih, *model dinamičkog interkulturalizma*, utjelovljuje Elliottovu definiciju interkulturalizma (Elliott, 1991).

Prvi je *asimilacijski model* interkulturnoga glazbenog obrazovanja i u njemu se glazba odabire gotovo isključivo iz korpusa zapadnjačke klasične tradicije (Elliott, 1989). Zapadnjačka klasična glazba promatra se kao superiorna u odnosu na druge vrste glazbe (Elliott, 1989) i naglasak se stavlja na razvoj „dobrog ukusa“ u glazbi (Volk, 1998b).

Slijedi *integracijski ili amalgamski model*, u kojemu se ograničeno vrijeme posvećuje etničkoj glazbi, ali uglavnom u kontekstu načina na koji ju inkorporiraju zapadnjački klasični skladatelji (Volk, 1998b). Tako se jazz promatra kao prihvatljivi žanr jer je uključen i prihvaćen od strane „legitimnih“ zapadnjačkih skladatelja (Elliott, 1990, 162).

Model otvorenog društva polazi od ideje da je „privrženost glazbi nečijeg kulturnog naslijeđa smetnja jedinstvu društva“ (Elliott, 1989, 16). Glazba se vrednuje kao osobna ekspresija, ali iz perspektive šire kulturne ili društvene grupe (Volk, 1998b).

U *insularnome modelu* interkulturnoga glazbenog obrazovanja učitelji u glazbenu nastavu inkorporiraju jednu ili dvije kulturne ili etničke skupine koje postoje u okviru lokalne zajednice, ali ne na način koji istinski mijenja kurikulum (Volk, 1998b). Elliott navodi kako je ovaj pristup samo naizgled interkulturan „jer dodaje dašak glazbene egzotike u glazbeni program, ali rijetko uključuje dijalog između različitih kultura“ (Elliott, 1990, 163).

Model modificiranog interkulturnoga glazbenog obrazovanja inkorporira glazbu različitih kultura u kurikulum, ali kao njegove nedostatke Elliott navodi oslanjanje na estetsku perspektivu u kojoj dominira fokusiranje prema glazbenim pojmovima, a ne prema širem kulturnom kontekstu (Elliott, 1990).

Elliott (1989) smatra da bi svi sustavi glazbenog obrazovanja trebali funkcionirati prema načelima šestog modela interkulturnoga glazbenog obrazovanja, *modela dinamičkog interkulturnog obrazovanja*, koji uključuje nekoliko važnih načela: (1) u kurikulum treba uključiti kulturno raznoliku glazbu; (2) glazbeni pedagozi trebaju osvijestiti da ne postoji univerzalno glazbeno iskustvo; (3) tijekom nastave glazbe potrebno je razmatrati proces transmisije u originalnom kulturnom kontekstu; (4) učenicima treba ponuditi niz mogućnosti za aktivna glazbena iskustva.

Elliott smatra da je ovo jedini model koji osigurava mogućnost „rasvjetljavanja temeljnih tvrdnja o našoj i o drugim glazbenim kulturama, čime

odbacuje etnocentrističke stavove” (Elliott, 1991, 163). On navodi da se u američkom glazbenom obrazovanju često naglašava razumijevanje dominantne kulture, a razumijevanje ostalih kultura svedeno je na najmanju moguću mjeru. Elliott zaključuje kako ova vrsta etnocentrističkog pristupa vodi do „pogrešnoga glazbenog razumijevanja i, često, do pogrešnoga glazbenog obrazovanja” (Elliott, 1991, 157). Glazbeno obrazovanje može funkcionirati kao kultura jedino ako glazbeni pedagozi shvate da se „temeljne vrijednosti kulture obično odražavaju u načinu na koji se glazba uči i podučava” (Elliott, 1989, 13). On smatra da, ako „glazba funkcionira kao kultura, onda glazbeno obrazovanje ima potencijal mijenjanja predrasuda” (Elliott, 1989, 14). *Dinamički interkulturalizam* u razredu promiče nove obrasce ponašanja, koji su povezani i s glazbom i s kulturom, što ojačava atmosferu objektivnosti i komunikacije.

Volk (1998b) uočava kako su u nastavi glazbe u američkim školama krajem prošlog stoljeća postojali svi navedeni modeli interkulturalnoga glazbenog obrazovanja, iako je dominirao *insularni model* i više razine. Međutim, ona smatra da su glazbeni pedagozi samo zagrebal površinu Elliottova koncepta *dinamičkog interkulturalizma* te da praksa nije mnogo napredovala do današnjih dana.

Učitelj koji bi istinski inkorporirao ovaj model u nastavu glazbe trebao bi uključiti široki raspon različitih glazbi u kurikulum, a izbor glazbenih kultura trebao bi se proširiti izvan kulturnih i etničkih grupa koje postoje u zajednici (Elliott, 1989). Nadalje, glazbeni pedagozi trebaju shvatiti da ljudi u različitim kulturama imaju različite načine stvaranja i učenja glazbe koji su jednako složeni i valjani (Anderson & Campbell, 2010). Budući da se esencijalne vrijednosti kulture obično odražavaju u načinu na koji se glazbe uči i podučava (Elliott, 1989), u učenju i podučavanju glazbe trebalo bi upotrebljavati metode učenja i podučavanja koje su zajedničke i vrijedne unutar originalne kulture, odnosno kulture iz koje glazba potječe (Campbell, 2013; Schippers i Campbell, 2012).

Još jedan korak koji glazbeni pedagozi trebaju napraviti kako bi istinski realizirali interkulturalnu nastavu glazbe utemeljenu na *modelu dinamičkog interkulturalizma* jest osigurati da učenici imaju brojne mogućnosti uspoređivanja glazbi iz različitih kultura u smislu glazbenih elemenata, praksi, značenja glazbe za ljude i sl., razmatrajući sličnosti i razlike bez nametanja prosudbi (Campbell, 2004; Nettl, 1992). Tako učenici mogu konfrontirati vlastita stajališta o glazbi i ljudima. Nadalje, glazbeni pedagozi i učenici trebaju prihvatiti stajalište da glazba ima različita značenja i upotrebe za različite ljude, odno-

sno da nema univerzalnog iskustva s glazbom (Elliott, 1991). Među koracima koje je potrebno poduzeti kako bi se poboljšala kvaliteta interkulturnoga glazbenog obrazovanja jest i osiguravanje mogućnosti učenicima da aktivno dožive glazbu koju proučavaju kako bi ju shvatili na svoj način. Oni moraju aktivno živjeti glazbenu kulturu kroz proces stvaranja glazbe (Elliott, 1991, 158). Osim toga, učenici trebaju proučavati sve glazbe u kontekstu kulture i shvatiti da se glazba ne može odvojiti od ljudi koji ju stvaraju ni od vrijednosnog sustava iz kojega potječe (Elliott, 1991). Naposljetku, potrebno je prihvatiti stajalište da su sve glazbe interkulture te da se trebaju proučavati iz globalne perspektive i kritički istraživati (Elliott, 1989).

Mellizo (2017) stoga sugerira razmatranje interkulturnoga glazbenog obrazovanja kao glazbenog obrazovanja koje uključuje kulturno raznoliki glazbeni sadržaj, kojemu se pristupa iz kritičke perspektive, u kojemu glazbeni pedagozi usmjeravaju učenike prema aktivnim glazbenim iskustvima i u kojemu se proces podučavanja i učenja glazbe prilagođava originalnom kulturnom kontekstu iz kojega takva glazba potječe. Takvo se konceptualiziranje interkulturnoga glazbenog obrazovanja značajno razlikuje od načina na koje je takvo obrazovanje implementirano u škole širom svijeta, u smislu usmjeravanja prema glazbenom sadržaju, bez usmjeravanja pozornosti na proces pomoću kojega se glazba podučava i uči (Koza, 2001; Miralis, 2006; Norman, 1999).

Bez obzira na to o kojem se pristupu, odnosno filozofiji interkulturnog obrazovanja radilo, svi se slažu u tome da je upoznavanje glazbi različitih kultura posebno važno za stanovnike suvremenog, globalnog svijeta jer oni tako izgrađuju svoj identitet, pokazuju poštovanje i toleranciju prema nepoznatim kulturama, bolje razumiju druge kulture i obogaćuju svoja obrazovna iskustva (Nethsinghe, 2012; Szego, 2005). Nethsinghe navodi kako učenici razvijaju „osjećaj glazbenog i kulturnog identiteta kroz razumijevanje vlastitoga glazbenog porijekla” (Nethsinghe, 2012, 389).

Primjeri glazbi različitih kultura koji se odabiru za poduku trebaju posjedovati jedinstvene kulturne i stilske komponente. Elliott navodi kako „glazba predstavlja temeljno sredstvo razlikovanja, identificiranja i izražavanja razlika” (Elliott, 1989, 12). Stoga glazbeni pedagozi trebaju stvoriti što je moguće više autentičnih iskustava kada podučavaju glazbu nepoznatih kultura (Fung, 1995), pokušavajući očuvati jedinstvene vrijednosti i značenja. Ipak, pritom je potrebno imati na umu da se savršena autentičnost ne može postići u razredu (Palmer, 1992; Reimer, 2003).

Brojni glazbenici kritizirali su služenje zapadnjačkim aranžmanima u podučavanju glazbi različitih kultura. Tako se u praksi često mijenja sustav uga-

đanja, koriste se zapadnjačke harmonije, neodgovarajući instrumenti u pratnji, tekst se prevodi na neodgovarajući način, uklanjaju se originalne glazbene osobine poput složenih ritmova i sl. (Lundquist, 2002; Palmer, 1992; Szego, 2005). U nekim slučajevima samo naslov ili melodijska linija odgovaraju originalnoj verziji, a ostale su glazbene osobine potpuno promijenjene. Palmer (1992) smatra da takvi zapadnjački aranžmani ne predstavljaju glazbe različitih kultura jer ne mogu prenijeti njihova glazbena značenja i vrijednosti, niti predstavljaju kulture iz kojih takve glazbe potječu.

Ipak, zapadnjački aranžmani glazbi različitih kultura često se upotrebljavaju u učionici, pa tako Legette (2003) iznosi podatak da od 394 glazbena pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi, tijekom podučavanja glazbi svijeta, njih 42 % upotrebljava glazbene udžbenike kao primarno nastavno sredstvo, a njih 50 % upotrebljava dodatne materijale, poput partitura, interneta i sl. Brojni primjeri glazbi različitih kultura u udžbenicima su simplificirane i aranžirane verzije u zapadnjačkim stilovima (Damm, 2000; Trinko, 1987). Kang (2014) smatra da je bez pristupa kvalitetnim materijalima i njihove integracije u učionice teško podučavati takve glazbe na kulturno odgovarajući način.

Brojni autori istraživali su utjecaj zapadnjačke glazbene poduke na usvajanje i razumijevanje glazbi različitih kultura (Rice, 1994; Szego, 1999), ali se mali broj istraživača bavio utjecajem zapadnjačkih aranžmana glazbi različitih kultura na učeničke preferencije. Tako su Demorest i Schultz (2004) ispitali glazbene preferencije učenika petih razreda osnovne škole prema autentičnim, u odnosu na aranžirane verzije glazbi različitih kultura, a rezultati pokazuju da učenici preferiraju aranžirane verzije takvih glazbi.

Glazba se kontinuirano mijenja u interakciji između kulture i društva (Nettl, 1977; Palmer, 1992), a uvođenje glazbi različitih kultura u razred također donosi promjene u kulturni kontekst glazbe (Fung, 1995). Stoga su zapadnjačke adaptacije takvih glazbi uobičajeni fenomen povezan s prirodnom fluidnošću glazbe, a takve adaptacije mogu se procjenjivati kao zaseban hibridni glazbeni stil. Brojni znanstvenici zagovaraju stajalište da glazbeni pedagozi trebaju uvoditi glazbe različitih kultura preko glazbenih stilova koji su učenicima poznati. Tako Fung (1996) zagovara početak učenja s latinoglazbom, zbog njene sličnosti sa zapadnjačkom glazbom, a Demorest i Schultz (2004) sugeriraju *world pop* glazbu s njenim fuzijama zapadnjačkih i nezapadnjačkih elemenata za učenike viših razreda osnovne škole. Budući da su zapadnjačke adaptacije poznate učenicima i lako dostupne glazbenim pedagozima, one se često razmatraju kao nužan prvi korak u učenju tradicionalnih verzija glazbi različitih kultura.

Kang i Yoo (2016) ispitale su utjecaj zapadnjačkih aranžmana tradicijske korejske glazbe na glazbene preferencije učenika i njihovo poznavanje korejske glazbe. Provele su kvaziekperimentalno istraživanje u kojemu je dio eksperimentalne skupine tijekom osam tjedana po 15 minuta tjedno slušao tradicijske verzije korejske glazbe, a drugi dio iste korejske tradicijske pjesme, ali aranžirane sa zapadnjačkim glazbenim elementima u zapadnjačkom stilu. Kontrolna skupina nije slušala nikakvu glazbu. U inicijalnom i finalnom ispitivanju ispitale su se preferencije popularne, zapadnjačke klasične i tradicijske korejske glazbe.

Rezultati pokazuju da sudionici koji su slušali tradicijsku korejsku glazbu pokazuju povećanje poznatosti i glazbenih preferencija takve glazbe. Oni koji su slušali zapadnjačke aranžmane tradicijske korejske glazbe pokazali su bolje poznavanje, ali ne i veće preferencije istih korejskih skladbi u tradicijskim verzijama. Odgovori sudionika analizirali su se s obzirom na strukturalne razloge, koji uključuju specifične glazbene elemente glazbenog djela, dok se afektivni odnose na emocije koje glazba evocira. Analiza odgovora sudionika pokazuje da su afektivno-pozitivni odgovori najčešće korišteni u objašnjavanju preferencije tradicijskih verzija korejske glazbe (28,1 %) među skupinom koja je slušala tradicijsku korejsku glazbu, dok su strukturalno-negativni razlozi (47,8 %) bili najčešći kod skupine koja je slušala korejsku glazbu u zapadnjačkim aranžmanima.

Kang i Yoo (2016) navode kako smo u svjetlu globalnih glazbenih trendova okruženi hibridnim verzijama glazbenih stilova, a glazbeni pedagozi trebaju biti svjesni pozitivnih i negativnih posljedica takvih trendova kada razmatraju aranžirane verzije za pedagošku primjenu. Glazbeni pedagozi trebaju učenike upoznati s različitim glazbenim stilovima koji potječu iz različitih kultura, čime učenici zadovoljavaju svoja kognitivna i afektivna iskustva učenja te uživaju u iskustvima učenja glazbe.

3.3.4. Interkulturno glazbeno obrazovanje u kontekstu razvoja interkulturene komunikacijske kompetencije

Velik broj autora ističe kako interkulturni pristupi glazbenom obrazovanju pridonose razvoju interkulturene komunikacijske kompetencije i interkulturene osjetljivosti (Joseph i sur., 2020; Marx & Moss, 2011; Mellizo, 2019; Walling, 2020). Uglavnom se ističe doprinos interkulturenih pristupa nastavi glazbe kroz napredak u znanju, vještinama i stavovima učitelja i učenika ili kroz promjene njihovih svjetonazora tijekom susreta s glazbama različitih kultura. U kontekstu nastave glazbe neki znanstvenici upotrebljavaju termi-

ne interkulturalna komunikacijska kompetencija ili interkulturalna osjetljivost (Kang Yoo, 2019; Mellizo, 2019), a drugi koriste pridjev interkulturalan, ali ne specificiraju uključuje li on kompetenciju ili osjetljivost (Joseph & Hartwig, 2015; Marx & Moss, 2011). Postoje i oni autori koji ne upotrebljavaju ništa od navedene terminologije, ali sam kontekst i ishodi poučavanja aludiraju na interkulturalna nastojanja u nastavi glazbe (Joseph i sur., 2020; Walden, 2020).

Kang (2021) se zalaže za holističko razumijevanje interkulturalnih pristupa u nastavi glazbe te rabi termin interkulturalni razvoj koji uključuje različita interkulturalna nastojanja u glazbenom obrazovanju. Ona govori o poticajnim kontekstima za interkulturalni razvoj učenika, studenata i učitelja te o ishodi-ma takvoga razvoja u kontekstu učenja i poučavanja glazbe. Takvi konteksti uključuju različite razredne projekte, sveučilišno partnerstvo, profesionalni razvoj te primjenu digitalne tehnologije.

Implementiranjem razrednih projekata osiguravaju se interkulturalna isku-stva za učenike i studente. Obično se učitelji i znanstvenici fokusiraju na glaz-bu jedne kulture, tako Mellizo (2018) navodi kako na temelju kvantitativnih podataka uočava poboljšanje razine interkulturalne osjetljivosti učenika od četvrtog do osmog razreda osnovne škole koji su pohađali poduku o glazbi zapadne Afrike, pri čemu su proučavali takvu glazbu, doživljavali kulturu iz koje glazba potječe te surađivali s glazbenicima. Međutim, unatoč općenitom poboljšanju interkulturalne osjetljivosti kod sudionika, kvalitativni podaci ne pokazuju porast interkulturalne osjetljivosti kod svih sudionika. Temeljem toga zaključuje da, iako je temeljna razina interkulturalnog razvoja relativno ostva-riv cilj, transformacija stavova od etnocentrističke prema etnorelativističkoj orijentaciji složeniji je i dugotrajniji proces (Mellizo, 2019).

Interkulturalni pristupi glazbenom obrazovanju osiguravaju učiteljima su-srete s različitim glazbenim i kulturnim iskustvima (Westerlund i sur., 2015). Tako su Burton i suradnici (2013) oblikovali kolaborativni, interkulturalni pri-stup, u okviru kojega su učitelji iz SAD-a i Švedske surađivali tijekom godine putem online nastave, a na kraju su se godine posjetili i uživo upoznali kultu-re i obrazovne sustave.

Bartleet i suradnici (2020) opisali su partnerstvo australskog sveučilišta s nevladinim organizacijama koje su osiguravale učiteljima programe glo-balne mobilnosti u Kambodžu, Kinu i Indiju, pri čemu su učitelji promatrali različite glazbene kulture u originalnom kontekstu. U rezultatima istraživanja navode se pedagoški i glazbeni interkulturalni ishodi učenja.

Klopper (2010) je uključio afričke i australske studente u online nastavu, tijekom koje su učenici zajedno stvarali glazbu i razgovarali o njoj. Zaklju-

čuje kako digitalne platforme mogu imati značajnu ulogu u interkulturnom razvoju upravo zahvaljujući brzom napretku tehnologije.

Westerlund i suradnici (2015) uputili su finske učitelje u Kambodžu, gdje su upoznavali tradicijsku glazbu i plesove Kambodže i tamošnju djecu podučavali finskoj tradicijskoj glazbi. Općenito gledajući, takva interkulturalna iskustva u početku su kod učitelja izazivala nelagodu i zbunjenost, ali nakon što su prihvatili nova iskustva, počeli su proširivati svoje perspektive i razvijati interkulturalne komunikacijske kompetencije (Westerlund i sur., 2015).

Često takva svijest i transformacijska iskustva vode prema kultiviranju onoga što Kim naziva interkulturnom osobnošću (engl. *intercultural personhood*) (Kim, 2015, 4). Kim navodi da, prema teoriji interkulturalne adaptacije, ljudi koji se nalaze u nepoznatoj sredini intenzivno tragaju za unutarnjom ravnotežom i kada je pronađu, stječu povjerenje i dostižu „emocionalnu zrelost te produbljuju razumijevanje uvjeta u kojima ljudi žive” (Kim, 2004, 356). On takvo zrelo stanje naziva interkulturnom osobnošću i promatra ga kao poželjno stanje koje pojedinac može dostići kroz interkulturalne interakcije (Kim, 2015).

Postoje istraživanja koja su proučavala ishode učenja o kulturno raznolikim glazbama u kontekstu tradicionalnog učenja. Teicher (1997) je ispitao stavove učitelja o podučavanju kulturno raznolike glazbe tako da je inkorporirao takvu glazbu u njihovu metodičku poduku. Rezultati pokazuju da su učitelji na kraju poduke povećali interes prema podučavanju ove vrste glazbe.

Joseph i Hartwig (2015) pozvali su afričke glazbenike da podučavaju studente učiteljskog studija afričku glazbu. Studenti su povećali svoje interkulturalno razumijevanje, a upravo je uloga afričkoga glazbenika bila ključna u nadilaženju kulturnih barijera. Obično se nedostatak direktnog uključivanja studenata u glazbe različitih kultura kritizira kao površan pristup (Volk, 1998b) ili čak kao „glazbeni turizam” (Campbell, 2004, 68). Ističe se kako dublje proučavanje jedne ili više kultura može pomoći učenicima i studentima da sveobuhvatnije razumiju takve kulture (Campbell, 2004; Yoo, 2017).

Emmanuel (2003) je proveo istraživanje na uzroku studenata ranog i predškolskog odgoja koji su dva tjedna živjeli u sredinama u kojima dominiraju različite manjinske skupine stanovnika i ondje su upoznavali njihovu glazbu. Rezultati pokazuju povećanje studentske samosvijesti te promjene stavova o raznolikosti i studentskih percepcija o njihovoj ulozi kao budućih glazbenih pedagoga.

Dovigo i Favela (2012) istražili su ishode interkulturnog umjetničkog kurikula, s posebnim fokusom prema razvoju interkulturalne osvjetljivosti. Sudio-

nici su bili podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, a u istraživanju je sudjelovalo 140 učenika u dobi od 10 do 14 godina iz Italije. Sudionici eksperimentalne skupine pohađali su radionice na kojima su bili aktivno uključeni u stvaranje priča i ilustracija povezanih s interkulturalnim sadržajima, dok sudionici kontrolne skupine nisu sudjelovali u takvim radionicama. Sudionici iz eksperimentalne skupine pokazali su veću razinu interkulturalne osjetljivosti, a to kod sudionika iz kontrolne skupine nije bio slučaj.

Kang i Yoo (2019) su pretpostavile da će upoznavanje učitelja s jednom vrstom glazbe iz strane im kulture stvoriti atmosferu pogodnu za razvoj njihove interkulturalne komunikacijske kompetencije. Učitelji su sudjelovali u radu korejskog ansambla udaraljki jednom tjedno tijekom pola semestra, a na kraju poduke pisali su esej i proveden je polustrukturirani intervju. Autorice su postavile dva istraživačka pitanja: 1) Jesu li realizirani ishodi učenja učitelja nakon uključivanja u korejski ansambl udaraljki?; 2) Uključuju li realizirani ishodi učenja aspekte koji su povezani s interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom?

U analizi podataka autorice polaze od triju kategorija ishoda učenja glazbi svijeta – glazbeni, kulturni i ostali (Abril, 2006), iako su obradom dobivenih podataka došle do još jedne skupine u koju se mogu grupirati ishodi učenja. Prva skupina odnosi se na razvoj kulturne svijesti jer je sviranje u korejskom ansamblu za sudionike predstavljalo novo, drugačije iskustvo. U svojim esejima oni pišu da je učenje sviranja korejske glazbe različito od njihova iskustva učenja zapadnjačke glazbe jer su glazbena struktura, instrumenti i tehnika sviranja drugačiji. Neki navode da je takvo iskustvo kod njih izazivalo ugodu, unatoč činjenici da sviraju novu vrstu glazbe, na novim instrumentima. Sviranje u korejskom ansamblu omogućuje učiteljima stjecanje kulturnog znanja o korejskoj glazbi i razvija svijest o kulturnim razlikama između korejske i zapadnjačke glazbe. Stjecanje kulturno specifičnog znanja i postojanje svijesti o kulturnim razlikama povezano je s aspektom znanja u okviru interkulturalne komunikacijske kompetencije (Hill, 2006), a vrednovanje korejske kulture povezano je s afektivnim aspektima interkulturalne komunikacijske kompetencije (Deardorff, 2006).

Druga skupina ishoda bavi se glazbenim sadržajima i preklapanjem među njima jer unatoč kulturnim razlikama s kojima su se susreli, sudionici opisuju da se ishodi učenja preklapaju s tradicionalnim sadržajima metodičkih kolegija, poput sviranja udaraljki, ritamskih obrazaca, izvođenja doba, izražavanja dinamike i sl.

Treća skupina ishoda odnosi se na iskustvo povezivanja među sudionicima. Naime, sudionici su se međusobno povezali zbog nesigurnosti koju su

osjećali tijekom bavljenja nepoznatom glazbom te su početni strah i nervozu nadilazili međusobnim poticanjem u zajednici glazbenog učenja. Nepoznavanje glazbe u početku je bila smetnja učenju, ali je kasnije potaknulo i izgradilo atmosferu zabave i slobode. Nadilaženje nelagode i promatranje razlike kao mogućnosti za učenje može se promatrati kao dokaz razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije (Matveev i Nelson, 2004).

Posljednja skupina ishoda povezana je s glazbenim obrazovanjem učitelja, odnosno s koristima sudjelovanja u ansamblu. Prva korist odnosi se na njihove glazbenopedagoške vještine, poput usvajanja različitih pristupa podučavanja glazbi različitih kultura, a druga na generalne vještine, odnosno poželjne karakteristike potrebne za rad s heterogenom učeničkom populacijom (Raiber i Teachout, 2014). Navedeni ishodi povezani su s aspektima interkulturalne komunikacijske kompetencije, poput promatranja svijeta iz različitih perspektiva (Heyward, 2002).

Učitelji u suvremenom svijetu moraju imati razvijene interkulturalne komunikacijske kompetencije koje im omogućuju efikasan rad u kulturno raznolikom razredu. Tako se i tijekom glazbene poduke usvajaju temelji glazbe, pedagoške vještine i karakteristike povezane s interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom. Sudjelovanjem u ansamblu udaraljki, sudionici su razvili osjećaj poštovanja, otvorenost, toleranciju i empatiju. Upoznavanjem i izvođenjem glazbi različitih kultura osigurava se izlaganje nepoznatoj kulturi te se razvijaju karakteristike povezane s interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom, poput poštovanja, otvorenosti, tolerancije i empatije (Russell i Ingram, 2013). Tako je bavljenje korejskom glazbom rezultiralo ostvarivanjem glazbenih ishoda, ali i ishoda koji su povezani s interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom (Sloboda, 1985; Wade, 2013).

Upoznavanjem glazbi različitih kultura povećava se kulturna svijest i proširuju se interkulturalne perspektive. Tijekom takvog učenja dolazi do emocionalne transformacije od anksioznosti, prema povjerenju i razvoju karakteristika povezanih s interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom, a prema teoriji interkulturalne adaptacije razvija se interkulturalna osobnost (Kim, 2004, 356). Kontinuirano izlaganje glazbama različitih kultura omogućuje usvajanje glazbenih i kulturnih ishoda povezanih s interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom, posebno ako se radi o aktivnom bavljenju glazbom. Takvi ishodi olakšavaju razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije općenito, odnosno usvajanje znanja te razvoj sposobnosti i stavova koji vode prema efikasnoj komunikaciji i suradnji s ljudima iz drugih kultura (Anderson & Moscou, 1998; Stavans, 1995).

Susretima s različitim glazbenim kulturama potaknut će se i interkulturalni razvoj pojedinca, od smjera etnocentrizma prema etnorelativizmu. Upotrebljavajući prednosti digitalne tehnologije, ali i pomoću suradnje različitih institucija, glazbeni pedagog može kreirati glazbene kurikule pomoću kojih će se poticati interkulturalni razvoj učenika koji predstavlja korak prema osobnoj i društvenoj transformaciji, ali i prema raznolikoj i inkluzivnoj nastavi glazbe.

3.3.5. Definiranje pojma muzikalnosti u kontekstu interkulturalnoga glazbenog obrazovanja

Pokušavajući definirati pojam muzikalnosti, O'Flynn (2005) polazi od pretpostavke da navedenu osobinu posjeduju gotovo svi ljudi te da se ona razvija pod utjecajem društvenih i kulturnih iskustava. Polazeći od fleksibilnog pristupa ideji muzikalnosti, on uočava sljedeće: (1) gotovo svi ljudi imaju istu kognitivnu, emocionalnu i psihološku sposobnost stvaranja glazbe i uživanja u njoj; (2) postoje različite ekspresije muzikalnosti, kojima je u temelju zajednička glazbena inteligencija, ali se razlikuju prema jedinstvenom setu glazbenih praksi i vjerovanja.

Blacking smatra da je glazbena inteligencija univerzalna u svim društvima, ali različiti glazbeni sustavi i tradicije temelje se na specifičnim idejama i ponašanjima (Blacking, 1987). Dakle, sve kulture imaju set konceptualnih i bihevioralnih osobina koje se općenito prepoznaju kao muzikalne. Nadalje, neki aspekti načina na koje ljudi koncipiraju i prakticiraju glazbu u jednoj kulturi ili supkulturi može biti identičan nekoj drugoj kulturi ili supkulturi. Takav je primjer upotreba sličnih ljestvica i instrumenata u različitim vrstama glazbe. Načini na koje ljudi stvaraju i percipiraju glazbu u određenoj kulturi ili supkulturi mogu biti jedinstveni za upravo takav kulturni kontekst. Primjer su za to jedinstvene osobine indonezijske gamelan glazbe u odnosu na zapadnjačku simfonijsku glazbu, s visoko racionaliziranom organizacijom visina, ritmova, boja i struktura, podjelom uloge skladatelja/izvođača/slušatelja i samom koncepcijom autonomne glazbe za estetski užitak. Iako se radi o značajnim kulturnim razlikama, one su ipak manje fiksne u vrijeme brze globalizacije koja je karakteristična za suvremeno društvo. Temeljna je ideja da, bilo u skupinama ili među pojedincima, susrećemo iste, slične i različite načine koncipiranja i doživljavanja muzikalnosti.

Analizirajući glazbenoobrazovne sustave u svijetu, Hargreaves i North (2001) uočavaju nekoliko zajedničkih osobina takvih sustava. Prije svega, za oblikovanje glazbenoobrazovnih sustava od izuzetnog su značaja povijesne, političke i kulturne okolnosti. Nadalje, u svakom od takvih sustava postoji

stroga podjela na dio nastave koji realiziraju učitelji primarnog obrazovanja, odnosno glazbeni pedagozi. Ciljevi glazbenog obrazovanja definiraju se kao glazbeni razvoj, individualni razvoj, sociokulturni razvoj ili kombinacija navedenog. Evidentna je razlika između glazbenog učenja u školi i izvan nje, odnosno između formalnih, neformalnih i informalnih metoda i konteksta učenja i podučavanja.

Kritika etnocentrističke i zapadnjačke klasične paradigme glazbenog obrazovanja provlači se kroz literaturu od sedamdesetih godina prošlog stoljeća do danas (Elliott, 1995; Campbell, 1997; Hargreaves & North, 2001). Kako ističu Lundquist i Szego, „svijet glazbe treba promatrati kao skupinu zasebnih glazbi, koje su jedinstvene, imaju svoj stil, repertoar, set načela i društvenih konteksta. Zapadnjačka klasična glazba samo je jedna od takvih glazbi, ali budući da je postigla veliko poštivanje i gotovo univerzalnu geografsku rasprostranjenost, ona ima posebnu ulogu u svjetskom glazbenom obrazovanju. Prepoznamo da svako društvo ima stratificirane glazbe, koje su dijelom povezane s društvenom stratifikacijom (klasična, tradicijska i popularna glazba), ali svako društvo radi vlastitu evaluaciju glazbi unutar svoga djelokruga” (Lundquist & Szego, 1998, 17). Vrlo je upitno može li se zapadnjačka klasična glazba smatrati temeljnim glazbenim sustavom svjetskoga glazbenog obrazovanja.

Interkulturalna raznolikost u glazbenom obrazovanju ne svodi se samo na proširenje repertoara i uvođenje učenika u različite glazbene tradicije. Ključno je razumjeti kako se glazba prakticira, kako se o njoj razmišlja, kako se podučava i uči u našoj i u drugim kulturama. Dakle, potrebno se fokusirati prema dinamičkoj razmjeni između glazbenika, učitelja, učenika i različitih sociokulturnih skupina u našoj i drugim kulturama.

Postoje različiti pristupi ekspresijama muzikalnosti u obrazovnoj praksi. Prvi je od njih *interpretativni pristup*, koji ukazuje na potrebu razmatranja ekspresije muzikalnosti u izvođačkim praksama i drugim glazbenim ponašanjima te načina na koje ljudi razmišljaju o glazbi. To je posebno važno za planiranje glazbenog obrazovanja i uključuje razumijevanje razlika između različitih glazbeno-društvenih skupina. Potrebno je poznavati razlike između praksi i koncepcija glazbe u instituciji te praksi i koncepcija glazbe u zajednici i širem društvu (Wade, 2004).

Drugi je *interaktivni pristup* i temelji se na ideji da se sve ekspresije muzikalnosti temelje na dinamičnim sociokulturnim kontekstima. Ne samo da trebamo učiti o praksama i vjerovanjima glazbenika i zajednica već trebamo i učiti direktno od samih glazbenika i zajednica. Takav pristup pridonosi ra-

zvoju „refleksivne” muzikalnosti te usvajanju specifičnih znanja i vještina.

Treći pristup ekspresijama muzikalnosti naziva se *balansiranim* i polazi od stajališta da se svaka ekspresija muzikalnosti treba razmatrati u relativnom, odnosno kulturno specifičnom smislu i komparativnom, odnosno interkulturnom smislu. Kultura se ovdje ne odnosi samo na različite lokacije i supkulturne skupine, već i na zasebne glazbene stilove. Za glazbenog pedagoga to znači prevladavanje tenzija između pedagoških pristupa koji su specifični za lokacije, stilove ili glazbeno-društvene skupine te usmjeravanje prema zajedničkim elementima, poput sintakse, izvođačke prakse, društvenih konteksta i kombinacije navedenog (Campbell, 2004).

Slijedi *pedagoški pristup* prema kojemu je za ekspresiju muzikalnosti važno razmotriti kulturno smještene načine podučavanja, učenja i transmisije. Promatranje takvih elemenata daje nam uvid u usvajanje glazbenih ponašanja i dispozicija koje su specifične za lokaciju, glazbeno-društvene grupe ili stilove. One rasvjetljavaju i vjerovanja ljudi o vrijednosti podučavanja i učenja glazbe te obogaćuju našu filozofiju glazbenog obrazovanja.

Realistični pristup muzikalnosti promatra ono što postoji, a ne ono što se smatra valjanim i poželjnim. Ako smo otvoreni prema različitim glazbama, možemo pronaći kvalitetne i poticajne obrazovne vrijednosti u različitim ekspresijama muzikalnosti. To je posebno slučaj kod popularnih glazbenih praksi (Green, 2001; Winter, 2004) i kod inovativnijih praksi u tradicijskoj i klasičnoj glazbi.

O’Flynn (2005) se zalaže za promicanje interkulturnoga glazbenog obrazovanja i to tako da su glazbeni pedagozi svjesni postojećih glazbenih praksi u društvu. Dakle, glazbeni kurikulum treba se povezati s praksama izvođača u društvu, a ne temeljiti se na razvojnim fazama i univerzalnim glazbenim pojmovima i glazbenim tradicijama.

Etnomuzikolog Hood (1960) govori o pojmu *bimuzikalnosti*. On smatra da neki ljudi razumiju dva zasebna glazbena sustava i da su iskusni s tehničkim zahtjevima i stilskim nijansama u svakome od njih. Dakle, radi se o pojedincima koji od rođenja uče i razumiju dva zasebna glazbena sustava kroz proces akulturacije. Široko primijenjen, pojam *bimuzikalnosti* može predstavljati koncepciju glazbenog obrazovanja koja prepoznaje i prihvaća vrijednosti učenja u formalnim, neformalnim i informalnim kontekstima.

Ako se *bimuzikalnost* promatra kao postojanje dvaju relativno zasebnih glazbenih sustava ili stilova unutar glazbenih praksi skupina ili pojedinaca, muzikalnost se može promatrati kao most preko kojega se takva diferencirana glazbena iskustva integriraju. To je koncepcija muzikalnosti koja se suprot-

stavlja krutim pristupima i koncepcijama glazbenog obrazovanja u kojima su različiti stilovi i tradicije posloženi hijerarhijski.

Monson (1996) upotrebljava termin *intermuzikalnost* kako bi opisala fenomen pomoću kojega glazbenici mogu ponekad uvesti specifične prakse i nijanse iz jednog stila ili izvođačkog konteksta u drugi. U najširem smislu, *intermuzikalnost* se može primijeniti na razumijevanje glazbenog života u svakom društvu u kojemu ljudi uče različite vrste glazbe na različite načine. Ne radi se o povezivanju određenih metoda učenja s određenim glazbenim stilovima, već se glazbeno obrazovanje treba promatrati kao međusobno povezano područje. Vrijednost glazbe za određeno društvo ne treba se promatrati samo u smislu kulturnog naslijeđa i promicanja određenih glazbenih stilova i obrazovnih praksi, već se treba razmotriti raznolikost i svakodnevna realnost stvaranja i prenošenja glazbe. Takav interpretativni pristup kulturnoj i obrazovnoj politici omogućuje razvoj interkulturalnih koncepcija muzikalnosti u nacionalnom kurikulumu i drugim institucijskim ustrojima.

3.4. Literatura

- Abril, C. R. (2006). Learning Outcomes of Two Approaches to Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 30–42. <https://doi.org/10.1177/0255761406063103>
- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6–11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Allison, B. (1995). *Trends in Art Education from Diverse Cultures*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Anderson, M. R., & Moscou, S. (1998). Race and Ethnicity in Research on Infant Mortality. *Family Medicine-Kansas City*, 30(3), 224–227.
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (Eds.) (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education* (2nd ed.). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (Eds.). (2010). *Multicultural Perspectives in Music Education: Vol. 1*. (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Baker, F. J. (1999). Multicultural Versus Global Education: Why not Two Sides of the Same Coin? *The Journal of Interdisciplinary Studies*, 12, 97–101.
- Baker, G. C. (1979). Policy Issues in Multicultural Education in the United States. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 253–266. <https://doi.org/10.2307/2295046>
- Banks, C. A. M. & Banks, J. A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34(3), 152–158.
- Banks, J. (1989). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In J. A. Banks, & McGee Banks (eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1992). Multicultural Education: For Freedom's Sake. *Educational Leadership*, 49(4), 32–36.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2013). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (8th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bartleet, B. L., Grant, C., Mani, C., & Tomlinson, V. (2020). Global Mobility in Music Higher Education: Reflections on How Intercultural Music-making Can Enhance Students' Musical Practices and Identities. *International Journal of Music Education*, 38(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/0255761419890943>
- Blacking, J. (1987). Coda: Making Sense of the Musical World. In A. Levine White

- (ed.) *Lost in Music: Culture, Style and the Musical Event* (pp. 259–264). London and New York: Routledge and Kegan Paul.
- Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney: Allen and Urwin.
- Burnett, G. (1994). *Varieties of Multicultural Education: An Introduction*. ERIC Development Team.
- Burton, S. L., Westvall, M., & Karlsson, S. (2013). Stepping Aside From Myself: Intercultural Perspectives on Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 23(1), 92–105. <https://doi.org/10.1177/1057083712471198>
- Čačić-Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20(2–3), 143–159.
- Cahan, S., & Kocur, Z. (Eds.) (1996). *Contemporary Art and Multicultural Education*. New York: The New Museum of Contemporary Art and Routledge Press.
- Campbell, P. S. (1996). *Music in Cultural Context: Eight Views on World Music Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Campbell, P. S. (1997). Music the Universal Language: Fact or Fallacy? *International Journal of Music Education*, 29(1), 32–39. <https://doi.org/10.1177/025576149702900105>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally: Experiencing Music, Experiencing Culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2013). Children, Teachers, and Ethnomusicologists: Traditions and Transformations of Music in Schools. In B. Alge & O. Kramer (Eds.), *Beyond Borders: Welt-Musik-Padagogik* (pp. 13–24). Rostock, FDR.
- Chandransu, N. (2019). Integrating Multicultural Music Education into the Public Elementary School Curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547–560. <https://doi.org/10.1177/0255761419855827>
- Chapman, T. K., & Grant, C. A. (2010). Thirty Years of Scholarship in Multicultural Education. *Race, Gender & Class*, 17(1/2), 39–46.
- Chen-Hafteck, L. (2007). Contextual Analyses of Children's Responses to an Integrated Chinese Music and Culture Experience. *Music Education Research*, 9(3), 337–353. <https://doi.org/10.1080/14613800701587688>
- Choate, R. A. (1967). Music in American Society: The MENC Tanglewood Symposium Project. *Music Educators Journal*, 53(7), 38–40. <https://doi.org/10.2307/3391019>
- Consortium of National Arts Education Association. (1994). *The National Standards for Arts Education*.
- Damm, R. J. (2000). *Repertoire, Authenticity, and Instruction: The Presentation of American Indian Music in Oklahoma's Elementary School*. New York, NY: Garland.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Demorest, S. M., & Schultz, S. J. (2004). Children's Preference for Authentic Versus Arranged Versions of World Music Recordings. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 300–313. <https://doi.org/10.1177/002242940405200403>
- Desai, D. (2000). Imaging Difference: The Politics of Representation in Multicultural Art Education. *Studies in Art Education*, 41(2), 114–129. <https://doi.org/10.2307/1320658>
- Dovigo, F., & Favella, C. (2012). *Promoting and Evaluating Creative Art-Based Projects in Intercultural Education*. Paper presented at ECER, 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All.
- Drummond, J. (2010). Rethinking Western Art Music: A Perspective Shift for Music Educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117–126. <https://doi.org/10.1177/0255761410362854>
- Edwards, K. L. (1998). Multicultural Music Instruction in the Elementary School: What Can be Achieved? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 62–82.
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11–18. <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166. <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Elliott, D. J. (1991). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. In R. A. Smith (Ed.), *Cultural Literacy & Arts Education* (pp. 147–166). Chicago: University of Illinois Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Emmanuel, D. T. (2003). An Immersion Field Experience an Undergraduate Music Education Course in Intercultural Competence. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/10570837030130010105>
- Fung, C. V. (1995). Rationales for Teaching World Music. *Music Educators Journal*, 82(1), 36–40. <https://doi.org/10.2307/3398884>
- Fung, C. V. (1996). Musicians' and Nonmusicians' Preferences for World Musics: Relation to Musical Characteristics and Familiarity. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 60–83. <https://doi.org/10.2307/3345414>
- Fung, C. V. (2002). Experiencing World Musics in Schools: From Fundamental Positions to Strategic Guidelines. In B. Reimer (Ed.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, (pp. 187–204). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Gamble, S. (1983). A Multicultural Curriculum. *Music Educators Journal*, 69(9), 39–41. <https://doi.org/10.2307/3396267>
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Urban Monograph Series. North central Regional Educational laboratory, Oak Brook, IL.

- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gonzo, C. (1993) Multicultural Issues in Music Education. *Music Educators Journal*, 79(6), 49–52. <https://doi.org/10.2307/3398551>
- Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, England: Ashgate.
- Greene, M. (1993). The Passions of Pluralism: Multiculturalism and the Expanding Community. *Educational Researcher*, 22(1), 13–18. <https://doi.org/10.2307/1177301>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, P. (1997). *Race, Ethnicity and Multiculturalism: Policy and Practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, D. & North, A. C. (Eds.) (2001). *Musical Development and Learning: The International Perspective*. London and New York: Continuum.
- Hess, J. (2013). Performing Tolerance and Curriculum: The Politics of Self-Congratulation, Identity Formation, and Pedagogy in World Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 66–91. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.21.1.66>
- Heyward, M. (2002). From International to Intercultural. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/147524090211002>
- Hill, I. (2006). Student Types, School Types and Their Combined Influence on the Development of Intercultural Understanding. *Journal of Research in International Education* 5(1), 5–33. <https://doi.org/10.1177/1475240906061857>
- Hollins, E. R. (2012). *Learning to Teach in Urban Schools: The Transition from Preparation to Practice*. New York: Routledge.
- Hood, M. (1960). The Challenge of Bi-musicality. *Ethnomusicology*, 4(2), 55–59. <https://doi.org/10.2307/924263>
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and Cultural Understanding: A Music Education Perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202–216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>
- Jeffers, C., & Parth, P. (1996). Relating Contemporary Art and School Art: A Problem-Position. *Studies in Art Education*, 38(1), 21–33. <https://doi.org/10.2307/1320310>
- Joseph, D., & Hartwig, K. (2015). Promoting African Music and Enhancing Intercultural Understanding in Teacher Education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 12(2), 1–13.
- Joseph, D., Nethsinghe, R., & Cabedo-Mas, A. (2020). “We Learnt Lots in a Short Time”: Cultural Exchange across Three Universities through Songs from Different Lands. *International Journal of Music Education*, 38(2), 177–193. <https://doi.org/10.1177/0255761419880027>

- Kang, S. (2014). The History of Multicultural Music Education and its Prospects: The Controversy of Music Universalism and its Application. *Updates: Application of Research in Music Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/8755123314548044>
- Kang, S. (2021). Intercultural Development among Music Students and Teachers: A Literature Review. *Update Applications of Research in Music Education*, 41(3), 1–9. <https://doi.org/10.1177/87551233211061483>
- Kang, S., & Yoo, H. (2016) Effects of a Westernized Korean Folk Music Selection on Students' Music Familiarity and Preference for its Traditional Version. *Journal of Research in Music Education*, 63(4), 469–486. <https://doi.org/10.1177/0022429415620195>
- Kang, S., & Yoo, H. (2019). American Preservice Classroom Teachers' Self-Reported Learning Outcomes from Participating in Korean Percussion Lessons in a Music-Methods Course. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 327–342. <https://doi.org/10.1177/1321103X18806084>
- Kim, Y. Y. (2004). Long-Term Cross-Cultural Adaptation: Translating an Integrative Theory into Practice. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennet (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed.) (pp. 337–362). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (2015). Finding a “Home” beyond Culture: The Emergence of Intercultural Personhood in the Globalizing World. *International journal of intercultural relations*, 46, 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.018>
- Klopper, C. (2010). Intercultural Musicianship: A Collective and Participatory Form of Music Exchange across the Globe. *Australian Journal of Music Education*, 1, 48–57.
- Koza, J. E. (2001). Multicultural Approaches to Music Education. In C. A. Grant & M. L. Gomez, (Eds.), *Making Schooling Multicultural: Campus and Classroom* (2nd ed.). (pp. 239–258). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Legette, R. M. (2003). Multicultural Music Education Attitudes, Values, and Practices of Public School Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51–59. <https://doi.org/10.1177/10570837030130010107>
- Lucas, A. G. (2010). Distinguishing between Multicultural and Global Education: The Challenge of Conceptualizing and Addressing the Two Fields. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(6), 211–217. <https://doi.org/10.1080/00098650903505373>
- Lundquist, B. & Szego, C. K. (1998). (Eds.) *Music of the World's Cultures*. Perth, Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education/International Society for Music Education.
- Lundquist, B. (1991). Doctoral Education of Multiethnic-multicultural Music Teacher Educators. *Design for Arts in Education*, 92(5), 21–38. <https://doi.org/10.1080/07320973.1991.9934856>

- Lundquist, B. R. (2002). Music, Culture, Curriculum, and Instruction. In R. Colwell (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 626–758). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Madsen, C. K. (2000). *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Manning, L. M., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural Education of Children and Adolescent (6th edition)*. New York: Routledge.
- Marcow-Speiser, V., & Powell, M. C. (Eds.). (2004). *The Arts, Education and Social Change*. New York: Peter Lang.
- Mark, M. L. (1996). *Contemporary Music Education* (3rd ed.). Belmont, CA: Schirmer.
- Marx, H., & Moss, D. (2011). Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development during a Teacher Education Study Abroad Program. *Journal of Music Teacher Education*, 62(1), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487110381998>
- Matveev, A. V., & Nelson, P. E. (2004). Cross Cultural Communication Competence and Multicultural Team Performance: Perceptions of American and Russian Managers. *International Journal of Cross Cultural Management* 4(2), 253–270. <https://doi.org/10.1177/1470595804044752>
- McCarthy, M. (1995). Canticle to Hope: Widening Horizons in International Music Education, 1939–1953. *International Journal of Music Education*, 25(1), 38–49. <https://doi.org/10.1177/025576149502500105>
- McCarthy, M. (1997). The Role of ISME in the Promotion of Multicultural Music Education, 1953–96. *International Journal of Music Education*, 29(1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/025576149702900112>
- Mellizo, J. M. (2017). Bridging Theory, Research, and Practice: Eight Teacher Action Steps Towards Multicultural Music Education. *Topics for Music Education Praxis*, 1, 1–39.
- Mellizo, J. M. (2018). Applications of the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) in Music Education. *Topics for Music Education Praxis*, 2, 46–67.
- Mellizo, J. M. (2019). Exploring the Effect of Music Education on Intercultural Sensitivity in Early Adolescence: A Mixed Methods Inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473–487. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665005>
- Milbrandt, M. (2001). Addressing Contemporary Social Issues in Art Education: A Survey of Public School Art Educators in Georgia. *Studies in Art Education*, 43(2), 141–152. <https://doi.org/10.2307/1321001>
- Miralis, Y. (2006). Clarifying the Terms “Multicultural,” “Multiethnic,” and “World Music Education” through a Review of Literature. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 54–65. <https://doi.org/10.1177/87551233060240020106>
- Monson, I. (1996). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago and London: Chicago University Press.

- Nam, I. (2007). Children's Perceptions about, Attitudes toward, and Understandings of Multicultural Music Education (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, USA. UMI No. 3287989.
- Nethsinghe, R. (2012). Finding Balance in a Mix of Culture: Appreciation of Diversity through Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 30, 382–396. <https://doi.org/10.1177/0255761412459166>
- Nettl, B. (1977). *The Western Impact on World Music: Change, Adaptation, and Survival*. New York, NY: Schirmer Books.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the Teaching of World Music. *International Journal of Music Education*, 20, 3–7. <https://doi.org/10.1177/025576149202000101>
- Nieto, S. (2009). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. 2nd ed. (Language, Culture, and Teaching Series.). New York: The Taylor & Francis e-Library.
- Norman, K. (1999). Music Faculty Perceptions of Multicultural Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 139, 37–49.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising Ideas of Musicality in Intercultural Contexts of Music Education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/0255761405058238>
- Palisca, C. (1964) *Music in Our Schools: A Search for Improvement*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Palmer, A. J. (1992). World Musics in Music Education: The Matter of Authenticity. *International Journal of Music Education*, 19(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/025576149201900105>
- Parekh, B. (2006). Hate Speech. *Public Policy Research*, 12(4), 213–223. <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., & Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Rachel, M. (1988). *Art Education And Multiculturalism*. New York: Croom Helm In Association With Methuen.
- Raiber, M., & Teachout, D. (2014). *The Journey from Music Student to Teacher: A Professional Approach*. New York, NY: Routledge.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Reimer, B. (Ed.). (2002). *World Musics and Music Education: Facing the Issues*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Rice, T. (1994). *May it Fill your Soul: Experiencing Bulgarian Music*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Richmond, S. (2002). Art Education as Aesthetic Education: A Response to Globalization. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 29 (1), 63–82.
- Rinker, M. (2011). Monocultural, multicultural and transcultural: A review of literature on contrasting approaches to music education. *Connections*, 26(1), 19–24.

- Russell, I., & Ingram, C. (2013). *Taking Part in Music: Case Studies in Ethnomusicology*. Aberdeen, UK: Aberdeen University Press.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). Cultural Diversity: Beyond “Songs from Every Land”. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education* (pp. 87–104). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shaw, J. T. (2016). “The Music I was Meant to Sing”: Adolescent Choral Students’ Perceptions of Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 64(1), 45–70. <https://doi.org/10.1177/0022429415627989>
- Shehan, P. K. (1987). Stretching the Potential of Music: Can it Help Reduce Prejudices? *UPDATE: The Applications of Research in Music Education*, 5(2), 17–20.
- Slattery, P., & Dees, D. M. (1998). Releasing the Imagination and the 1990’s. In W. F. Pinar (Ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene*, (pp. 46–57). Bristol, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Sleeter, C. E. (1995). An Analysis of the Critiques of Multicultural Education. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 81–94). New York: Macmillan.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sousa, M. D. R., Neto, F., & Mullet, E. (2005). Can Music Change Ethnic Attitudes among Children? *Psychology of Music*, 33(3), 304–316. <https://doi.org/10.1177/0305735605053735>
- Stavans, I. (1995). *The Hispanic Condition: Reflections on Culture and Identity in America*. London, UK: Harper Collins.
- Szego, C. (1999). *Musical Meaning-making in an Intercultural Environment: The Case of Kamehameha Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9952907)
- Szego, C. K. (2005). Praxial Foundation of Multicultural Music Education. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (pp. 196–208). New York, NY: Oxford University Press.
- Teicher, J. M. (1997). Effect of Multicultural Music Experience on Preservice Elementary Teachers’ Attitude. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 415–427. <https://doi.org/10.2307/3345536>
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Trinka, J. L. (1987). *The Performance Style of American Folk Songs on School Music Series and Non-School Music Series Recordings: A Comparative Analysis of Selected Factors*. Austin: University of Texas at Austin.
- Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992) *Global Education. A Study of School Change*. New York: State University of New York Press.

- Volk, T. M. (1993). The History of Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967–1992. *Journal of Research in Music Education*, 41(2), 137–155. <https://doi.org/10.2307/3345404>
- Volk, T. M. (1994). Folk Musics and Increasing Diversity in American Music Education, 1900–1916. *Journal of Research in Music Education*, 42(4), 285–305. <https://doi.org/10.2307/3345737>
- Volk, T. M. (1997). “Music Speaks to the Hearts of all Men:” The International Movement in American Music Education: 1930–1954. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 143–152.
- Volk, T. M. (1998a). *Music Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Volk, T. M. (1998b). World Musics and Music Education: An Update of Dissertation research. *Update: Applications of Research in Music Education*, 17(1), 9–13. <https://doi.org/10.1177/875512339801700103>
- Volk, T. M. (2002). Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education. In B. Reimer (Ed.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, (pp. 15–29). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Wade, B. (2004). *Thinking Musically: Experiencing Music, Expressing Culture*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Wade, B. C. (2013). *Thinking Musically: Experiencing Music, Expressing Culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Walden, J. (2020). A Pile of Drums: Putting Theory into Practice in Culturally Diverse Music Education. *International Journal of Music Education*, 38(1), 79–92. <https://doi.org/10.1177/0255761419871358>
- Walling, C. B. (2020). Intercultural Exchanges in South Africa: Exploring Music Teacher Experiences, Understandings, and Practices. *International Journal of Music Education*, 38(2), 252–266. <https://doi.org/10.1177/0255761419877574>
- Westerlund, H., Partti, H., & Karlsen, S. (2015). Teaching as Improvisational Experience: Student Music Teachers’ Reflections on Learning during an Intercultural Project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55–75. <https://doi.org/10.1177/1321103X15590698>
- Winter, N. (2004). The Learning of Popular Music: A Pedagogical Model for Music Educators. *International Journal of Music Education*, 22(3) 237–247. <https://doi.org/10.1177/0255761404047400>
- Yoo, H. (2017). Multicultural Choral Music Pedagogy Based on the Facets Model. *Music Educators Journal*, 104(1), 34–39. <https://doi.org/10.1177/0027432117708602>

4. ZAKLJUČAK

Globalizacija, razvoj tehnologija i valovi migracija predstavljaju pokretačke snage društva koje mijenjaju živote ljudi i zahvaljujući kojima oni stupaju u brojne interakcije s pripadnicima nepoznatih kultura i etničkih skupina. Takvi se trendovi odražavaju na obrazovanje tako da učenička populacija postaje sve raznolikija, čime se intenzivira potreba učenja o drugim kulturama, poticanja komunikacije i međusobnog razumijevanja.

Interkulturno obrazovanje treba biti odgovor na suvremeni život u njegovoj sveukupnoj složenosti, posebno na sve vrste raznolikosti koje postoje u suvremenoj školi (Grant i Portera, 2011). Za takvo obrazovanje nije karakteristično samo supostojanje različitih kultura već suradnja i razmjena iskustava među njima. Interkulturno obrazovanje predstavlja dijalog između različitih kultura i karakterizira ga fluidno razumijevanje kulture i kulturnih identiteta oslobođenih etiketiranja i stereotipa.

U tom kontekstu, glazbenom obrazovanju pripada izuzetno značajna uloga jer glazba je moćno sredstvo poticanja zajedništva, osjećaja pripadanja i društvene kohezije, bez obzira na kulturno podrijetlo učenika ili eventualno nepoznavanje jezika kojim govore druga djeca u razredu.

Kako ističe Nettle, „cilj interkulturnoga glazbenog obrazovanja nije podučavati učenike glazbama drugih kultura kako bi ih oni u potpunosti usvojili. Glazbeni pedagozi trebaju podučavati učenike o različitim kulturama i glazbama kako bi učenici spoznali da one postoje i da su vrijedne pozornosti i uvažavanja” (Nettl, 1992, 6).

Međutim, interkulturno glazbeno obrazovanje u praksi se često konceptualizira previše ograničeno, kao integriranje sadržaja, što ograničava njegov potencijal. Iako se većina glazbenih pedagoga slaže da se glazba različitih kultura treba integrirati u nastavu (Legette, 2003), takvo hipotetsko prihvatanje često se ne prenosi u praksu zbog nedostatka metodičkog znanja, konceptualnog okvira ili sklonosti učitelja prema takvoj vrsti glazbene poduke.

Brojni glazbeni pedagozi i znanstvenici teorijski razmatraju fenomen interkulturnoga glazbenog obrazovanja, uključujući pitanja prenošenja glazbe,

važnosti pristupanju glazbi unutar sociokulturnog konteksta i sl. Međutim, potrebno je takva razmatranja i ideje učiniti korisnima i primjenljivima za glazbenopedagošku praksu. Svaki učenik, bez obzira na to kojoj kulturnoj skupini pripada, treba imati jednake mogućnosti doživljavanja glazbe i ostvarivanja svojih glazbenih potencijala. Kako ističe Elliott, konfrontiranjem različitih uvjerenja i stavova o glazbi dolazimo do spoznaje da „ona glazba koja se čini prirodnom i univerzalnom, to zapravo nije” (Elliott, 1990, 160).

Iako se glazbeni pedagozi slažu da pjevanje pjesama iz različitih kultura može potaknuti i ojačati kulturno razumijevanje učenika, glazbenopedagoška praksa otkriva brojne izazove koji mogu stajati na putu implementiranju takvih aktivnosti u nastavi. Retorika glazbenih pedagoga često se priklanja ideji interkulturalizma, međutim, nastava glazbe u različitim dijelovima svijeta često je utemeljena na praksi zapadnoeuropske klasične glazbe i zapravo je monokulturna (Schippers & Campbell, 2012).

Neki od izazova s kojima se suočavaju glazbeni pedagozi u pripremi za podučavanje glazbi različitih kultura strah je od neautentičnosti i prezentiranja glazbe izvan konteksta. Još jedan izazov odnosi se na ograničeno razumijevanje pedagoških procesa i uloga učitelja i učenika u prenošenju repertoara različitih kultura, ali i na nedostatak nužnih resursa koji će učiteljima olakšati implementiranje takvih sadržaja u nastavu (Schippers & Campbell, 2012).

Potencijalno rješenje takvih problema povezano je s glazbenim obrazovanjem budućih glazbenih pedagoga. Naime, kao rezultat povećane mobilnosti, migracija i tehnološkog napretka, sveučilišni programi obrazovanja budućih učitelja nisu više usmjereni samo na prenošenje znanja i razvijanje sposobnosti studenata već na ono što Bauman naziva „umjetnošću života s različitostima” (Bauman, 2010, 151). Budući učitelji trebaju ojačati svoje interkulturene kompetencije kako bi mogli odgovoriti sociokulturnim promjenama u društvu i ojačati demokratske prakse u školama.

Takva nastojanja postaju imperativ i u sveučilišnom obrazovanju glazbenih pedagoga, koje je uglavnom utemeljeno na zapadnoeuropskim glazbenim, kulturnim i pedagoškim vrijednostima. Međutim, u okviru multikulturnog društva, studenti i učenici ne mogu se više socijalizirati unutar samo jednog sustava, tradicije ili perspektive glazbenog obrazovanja (Kertz-Welzel, 2013).

Osim toga, glazbeno obrazovanje budućih glazbenih pedagoga često ne uključuje sadržaje iz područja interkulturnoga glazbenog obrazovanja, tako da se oni osjećaju nespremni za uključivanje glazbi različitih kultura u svoj rad i nastavljaju podučavati na način na koji su i oni bili podučavani.

Slijedom rečenog, programi obrazovanja budućih glazbenih pedagoga trebali bi uključiti više sadržaja iz područja interkulturnoga glazbenog obrazovanja, s posebnim naglaskom na upoznavanje načina na koje različite kulture prenose glazbu i uče o glazbi.

Osmišljavanjem kvalitetnog programa interkulturnoga glazbenog obrazovanja studenata te organiziranjem kvalitetne interkulture glazbene poduke u školama, interkulturno glazbeno obrazovanje postaje moćno sredstvo razvijanja interkulturnih kompetencija učenika i studenata, bez obzira na to radilo se o njenim kognitivnim, afektivnim ili bihevioralnim aspektima. Takvi će učenici biti osposobljeni za ostvarivanje efikasne interakcije u multikulturnim sredinama i to upravo pomoću glazbe kao moćnog sredstva za postizanje ciljeva interkulturnog obrazovanja općenito.

4.1. Literatura

- Bauman, Z. (2010). *44 Letters from the Liquid Modern World*. Malden: Polity Press.
- Elliott, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166. <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.) (2011) *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. London: Routledge.
- Kertz-Welzel, A. (2013). “Two Souls, Alas, Reside within my Breast”: Reflections on German and American Education Regarding the Internationalization of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 52–65. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.21.1.52>
- Legette, R. M. (2003). Multicultural Music Education Attitudes, Values, and Practices of Public School Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51–59. <https://doi.org/10.1177/10570837030130010107>
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the Teaching of World Music. In H. Lees (Ed.), *Music Education: Sharing Musics of the World* (pp. 3–6). Christchurch, New Zealand: ISME.
- Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). Cultural Diversity: Beyond “Songs from Every Land”. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education* (pp. 87–104). Oxford, UK: Oxford University Press.

BILJEŠKA O AUTORICI

Snježana Dobrota rođena je u Splitu 1972. godine. Osnovnu i srednju školu (I. jezična gimnazija i Srednja glazbena škola Josipa Hatzea) završila je u Splitu. Godine 1994. diplomirala je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, smjer Glazbena kultura, čime je stekla stručnu spremu sedmoga (VII/1) stupnja i stručni naziv profesora glazbene kulture. Zahvaljujući visokomu prosjeku ocjena, bila je stipendistica Sveučilišta u Splitu te dobitnica Rektorove nagrade. Magisterij znanosti iz znanstvenoga područja društvenih znanosti, polje odgojne znanosti, grana opća pedagogija/glazbena pedagogija, stekla je na interdisciplinarnome poslijediplomskom studiju glazbene pedagogije u organizaciji Muzičke akademije i Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Doktorat znanosti iz područja društvenih znanosti, polje pedagogija, grana posebne pedagogije stekla je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Od 1994. do 1997. godine zaposlena je u Glazbenoj školi Jakova Gotovca u Sinju, a od 1997. godine na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu, današnjem Odsjeku za učiteljski studij Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu. Godine 2020. izabrana je u znanstveno-nastavno zvanje i na odgovarajuće radno mjesto redovitoga profesora za znanstveno područje društvenih znanosti, polje pedagogija, grana posebne pedagogije.

Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu predaje kolegije *Metodika nastave glazbene kulture 1-3* (Odsjek za učiteljski studij), *Glazba u ranom i predškolskom odgoju 1-2* (Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) te izborni kolegij *Psychology of Music* na studiju psihologije na engleskom jeziku. Akademske godine 2016./2017. i 2017./2018. na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Puli predavala je kolegij *Psihologija glazbe*. Bila je mentorica pri izradi više od sto diplomskih radova (Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu), pet doktorskih radova (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu) i sumentorica pri izradi jednoga doktorskoga rada (Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilište u Mostaru). Obavljala je dužnost pročelnice Odsjeka za učiteljski studij, voditeljice metodičke katedre, ECTS koordinatorice, a bila je članica Odbora za unaprjeđivanje kvalitete i Etičkoga povjerenstva Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu.

Autorica je jednoga sveučilišnoga udžbenika, jedne znanstvene monografije te većega broja znanstvenih i stručnih radova. Sudjelovala je na brojnim

znanstvenim i stručnim skupovima i seminarima u zemlji i inozemstvu. Bila je suradnica na znanstvenom projektu prof. dr. sc. Šime Pilića *TITIUS: Porječje Krke – baština i sociokulturni razvoj (177-1300855-3326)* i na znanstvenom projektu prof. dr. sc. Nikole Buble *Glazbena kultura stanovnika južne Hrvatske (215-2440820-1316)*. Od travnja 2019. godine sudjelovala je na provedbi projekta Inoviranje programa učiteljskih i odgojiteljskih studija primjenom HKO-a (UP.03.1.1.03.0024), čiji je nositelj Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Stalna je recenzentica većega broja časopisa i glazbenopedagoških udžbenika i priručnika. Od akademske godine 2021./2022. obnaša dužnost glavne i odgovorne urednice časopisa *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. Članica je uredništva časopisa *The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana*, časopisa *Theoria – glasila Hrvatskoga društva glazbenih teoretičara* te časopisa *Pregled: časopis za društvena pitanja* Univerziteta u Sarajevu. Dana 26. travnja 2021. godine imenovana je članicom Matičnoga odbora za Interdisciplinarno područje (znanost; umjetnost) na mandatno razdoblje od četiri godine.

Članica je Ispitnoga povjerenstva za polaganje stručnih ispita za učitelje razredne nastave te sudjeluje kao predavačica na seminarima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.

Suvremeno društvo obilježeno je globalizacijom, razvojem tehnologija i valovima migracija koje predstavljaju pokretačke snage društva usmjerene na mijenjanje ljudskih života, a zahvaljujući kojima ljudi stupaju u brojne interakcije s pripadnicima nepoznatih kultura i etničkih skupina. Takvi se trendovi reflektiraju na obrazovanje tako da učenička populacija postaje sve raznolikija, čime se intenzivira potreba učenja o drugim kulturama, poticanja komunikacije i međusobnog razumijevanja.

U tom je kontekstu knjiga *Interkulturalizam u kontekstu suvremenoga glazbenog obrazovanja* vrijedno glazbenopedagoško djelo u kojemu se posebno naglašava značajna uloga interkulturalnog glazbenog obrazovanja kao moćnog alata poticanja zajedništva, osjećaja pripadanja i društvene kohezije.

Prof. dr. sc. Olga Denac

Knjiga *Interkulturalizam u kontekstu suvremenoga glazbenog obrazovanja* autorice prof. dr. sc. Snježane Dobrote stavlja iznimno značajan znanstveni fokus na potencijal glazbe kao medija za razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije i osjetljivosti. Ovo djelo, u kojemu se ogleda autoričina superiorna ekspertiza, nesumnjivo će privući pažnju znanstvene javnosti, ali i učitelja kao nositelja obrazovnih promjena te boljeg razumijevanja i poticanja interkulturalizma u nastavnoj praksi.

Prof. dr. sc. Jelena Martinović-Bogojević

ISBN 978-953-352-091-9



Cijena: 20 EUR